



Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación

**Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la
Educación**

Coordinación: F. Javier Murillo

Edita: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME

Revisión de actas: Guillermina Belavi (Universidad Autónoma de Madrid), Marta Camarero Figuerola (Universitat Rovira y Virgili), Marina García Garnica (Universidad de Granada), Inmaculada García Martínez (Universidad de Granada), Sué Gutiérrez Berciano (Universidad de Oviedo), Elba Gutiérrez-Santiuste (Universidad de Granada), Nina Hidalgo Farran (Universidad Autónoma de Madrid), Daliana Linares Valero (Universidad Autónoma de Madrid), Carmen Márquez Vázquez (Universidad de Granada), Cynthia Martínez-Garrido (Universidad de Granada) y Ana Irene Pérez Rueda (Universidad Autónoma de Madrid).

Impresión: online

ISBN: 978-84-697-3649-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento 4.0



Madrid, julio de 2017

Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación

**Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y
Mejora de la Educación**

Coordinación: F. Javier Murillo

Madrid, Julio 2017

Organización del Congreso

El congreso ha sido organizado por:

RED DE INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

La Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) fue creada en 2012 y en la actualidad está formada por seis grupos de investigación de otras tantas universidades españolas: Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE) de la Universidad de Granada, Análisis de Organizaciones Educativas (IDEA!) de la Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Educativa DOCE de la Universidad de Huelva, Equidad e Inclusión en Educación (EIE) de la Universidad de Murcia, y Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa (AIES) de la Universidad de Oviedo.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CAMBIO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

El grupo "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE) es un equipo de investigación de carácter interdepartamental y multidisciplinar de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España, que se constituye en junio de 2009 como una comunidad profesional de aprendizaje con el objetivo de contribuir alcanzar una educación de calidad para todos y todas, justa, inclusiva y comprometida socialmente, que eduque desde y para la diversidad, y generadora de espacios de socialización y formación académica, cultural y ética. En definitiva, GICE tiene como fin último desarrollar una educación que trabaje desde y para la Justicia Social.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Es una de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid (España), fundada en 1968. Su proyección internacional se ve potenciada por numerosos programas de intercambio y formación con universidades de todo el mundo, en los que participan estudiantes, profesores y personal no docente. Cuenta con siete facultades: Ciencias, Derecho, Filosofía y Letras, Psicología, Medicina (situada fuera del Campus de Cantoblanco), Ciencias Económicas y Empresariales, Formación de Profesorado y Educación y la Escuela Politécnica Superior, además de cuatro Escuelas Universitarias adscritas.

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Forma parte entre las siete facultades de la Universidad Autónoma de Madrid. Se creó el día 2 de julio de 2001 y es la encargada de la gestión administrativa, la organización y la coordinación de las enseñanzas universitarias oficiales conducentes a la obtención de títulos de Grado, Máster y Doctorado. Actualmente imparte los grados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Magisterio de Educación Infantil, y Magisterio de Educación Primaria.

RILME Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación



Financiación



RILME en la actualidad es financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad como Red de Excelencia. Ref: EDU2015-70036-REDT.

Comité Organizador

Presidente del Congreso:

F. Javier Murillo. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Coordinadora Académica del Congreso:

Reyes Hernández-Castilla. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Coordinadora del Comité Organizador:

Daliana Linares. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Vocales:

Katia Álvarez. *Universidad de Huelva, España.*

Guillermina Belavi. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Jessica Cabrera. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Marta Camarero. *Universidad Rovira i Virgili, España.*

Charo Cerrillo. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

M^a Trinidad Cutanda. *Universidad de Murcia, España.*

Marina García Garnica. *Universidad de Granada, España.*

Inmaculada García Martínez. *Universidad de Granada, España.*

Raquel Graña Oliver. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Elba Guitiérrez-Santiuste. *Universidad de Granada, España.*

Nina Hidalgo. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Carmen Márquez. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cynthia Martínez-Garrido. *Universidad de Granada, España.*

Estefanía Martínez Valdivia. *Universidad de Granada, España.*

Ángel Méndez Núñez. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Benjamín Menéndez Martínez. *Universidad de Oviedo, España.*

Irene Moreno. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Nieves Oliva-Rodríguez. *Universidad de Sevilla, España.*

Ana Irene Pérez. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Maximiliano Ritacco. *Universidad de Granada, España.*

María Angélica Suavita. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Comité Científico

F. Javier Murillo. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Antonio Bolívar. *Universidad de Granada, España.*

Julián López-Yáñez. *Universidad de Sevilla, España.*

M^a del Pilar García Rodríguez. *Universidad de Huelva, España.*

M^a Teresa González González. *Universidad de Murcia, España.*

José Luis San Fabián. *Universidad de Oviedo, España.*

Reyes Hernández-Castilla. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Marita Sánchez-Moreno. *Universidad de Sevilla, España.*

Charo Cerrillo. *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Inmaculada González Falcón. *Universidad de Huelva, España.*

Inmaculada Gómez Hurtado. *Universidad de Huelva, España.*

Pilar Iranzo García. *Universidad Rovira i Virgili, España.*

Juana M^a Tierno. *Universidad Rovira i Virgili, España.*

Cristina Moral Santaella. *Universidad de Granada, España.*

Pamela Sammons. *University of Oxford, Reino Unido.*

Christopher Day. *University of Nottingham, Reino Unido.*

Ciaran Sugrue. *University College Dublin, Irlanda.*

Stefan Brauckmann. *Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Austria.*

Beatriz Pont. *Dirección General de Educación-OCDE, España.*

Presentación

El 31 de mayo, y 1 y 2 de junio de 2017, en la Universidad Autónoma de Madrid, se celebró el I Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (CILME2017). Este texto contiene las comunicaciones que fueron seleccionadas mediante un procedimiento de revisión por pares y presentadas en el congreso.

El Congreso ha estado organizado por la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) (<http://rilme.gice-uam.es/>), en colaboración con el grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”, y la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid.

RILME es una red conformada por siete grupos de investigación de otras tantas universidades españolas que trabajan desde una perspectiva confluyente sobre los temas de Liderazgo y Mejora Educativa. Fue creada en 2012 y con la misma se incrementa el capital profesional de sus miembros por medio de recursos, apoyos y confianza; al tiempo que comparten conocimiento e información, y colaboran para lograr objetivos colectivos.

En la actualidad RILME se financia a través de la convocatoria de 2015 de las Acciones de dinamización "Redes de Excelencia", del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref: EDU2015-70036-REDT), y en el marco de esa ayuda se organizó el congreso.

CILME2017 ha pretendido ser un foro de encuentro entre investigadores/as, directivos y docentes interesados/as en los ámbitos teórico-práctico de Liderazgo y la Mejora en todos los niveles y ámbitos de la educación. En su desarrollo se contó con conferencias magistrales de investigadores/as de prestigio internacional como Pam Sammons, Ciaran Sugrue, Christopher Day, Stefan Brauckmann, Antonio Viñao, Francisco Luna o Beatriz Pont, mesas redondas con representantes de asociaciones de directores y directoras escolares de España, así como expertos/as en Mejora, y comunicaciones sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.

Esperemos que con este texto se contribuya a difundir la investigación que, sobre estos ámbitos, se realiza en el contexto nacional e internacional y, con ello, se consiga una mejor educación para una mejor sociedad.

El Comité Organizador CILME2017

Índice

Liderazgo Decisional Distribuido en Equipos de Gestión de Escuelas Chilenas que Implementan Planes de Mejoramiento Educativo	
Leonardo Vera Monrroy y Óscar Maureira Cabrera	18
Liderazgo Pedagógico e Implicación (<i>Engagement</i>) del Alumnado	
M ^a Trinidad Cutanda López y M ^a Teresa González González	22
¿Cómo Apoya la Dirección la Calidad de la Labor de los Docentes?: Prácticas Eficaces de Liderazgo Pedagógico	
Marina García-Garnica	25
El Liderazgo Pedagógico como Eje de la Gestión de los Directores Elegidos por Alta Dirección Pública (ADP)	
Juana Castro Rubilar y Fancy Castro Rubilar	29
El Desafío de Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un Estudio de Casos sobre Dirección Escolar	
Gabriela J. Krichesky	33
Las Excesivas Competencias de la Dirección De Centros en la Comunidad Valenciana	
Juan José Marí Esteban	37
¿Formar un Equipo Directivo? No Gracias. Dificultades para Formar Equipos Directivos en las Escuelas Públicas Vascas	
Mikel Juaristi Izaguirre y Idoia Fernandez Fernandez	41
La Formación de Líderes Escolares. Acercamiento a las Prácticas Situadas para la Creación de Modelos Compartidos	
Miguel Ángel Díaz Delgado	44
La Formación de Directores de Educación Primaria en las Reformas Educativas en México	
Mario Hernández Arriaga, M ^a del Refugio Barrera Pérez y Francisco Javier Chávez Maciel	48
Proyectando el Futuro del Liderazgo Educativo desde las Aulas de Magisterio	
María J. Hernández-Amorós y María E. Urrea-Solano	52
Liderazgo Exitoso en un Contexto Desfavorable. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria	
Estefanía Martínez-Valdivia, Inmaculada García-Martínez y M ^a Lina Higuera-Rodríguez	56
Dirección Escolar y Liderazgo en Centros de Máxima Complejidad de Tarragona	
Marta Camarero-Figuerola, Juana-María Tierno-García, Charo Barrios-Arós y Pilar Iranzo-García [†]	60
Identidad Profesional y Liderazgo Exitoso en Contextos Desafiantes. Un Caso de Estudio en la Provincia de Granada	
Inmaculada García-Martínez, M ^a Lina Higuera-Rodríguez y Estefanía Martínez Valdivia	64

Liderazgo en Contextos Desafiantes desde un Proyecto Educativo Inclusivo. El Caso del IES Fernando de los Ríos	
M ^a Lina Higuera-Rodríguez, Estefanía Martínez Valdivia e Inmaculada García-Martínez	67
Lecciones Aprendidas del Estudio de Casos del Liderazgo Exitoso en el Proyecto ISSPP	
Reyes Hernández-Castilla y F. Javier Murillo	70
El Liderazgo Inclusivo en Zonas Desfavorecidas vs. Favorecidas	
M ^a José León Guerrero, Emilio Crisol Moya y Rubén Moreno Arrebola	73
Liderazgo Distribuido: Estudio de Caso en un Centro Andaluz	
Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón, M ^a del Pilar García Rodríguez y M ^a José Carrasco Macías	78
Los Desafíos del Liderazgo Distribuido: Un Caso Complejo y Desafiante en un Centro de Compensatoria de Secundaria en Huelva (España)	
M ^a del Pilar García Rodríguez, Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón y José Manuel Coronel Llamas	82
Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar	
M ^a Teresa González González y José Luis San Fabián	86
Construcción de un Cuestionario para la Investigación sobre el Liderazgo en la Innovación Educativa a Través de TIC: Perspectiva del Equipo Directivo	
Elba Gutiérrez-Santiuste, M. Jesús Gallego-Arrufat y Rafael Campaña-Jiménez	90
Diseño y Validación de Escalas de Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo en Escuelas Primarias de Chile	
Óscar Maureira Cabrera y Sergio Garay Oñate	95
Una Nueva Perspectiva en el Estudio del Liderazgo Escolar en Chile: La Distribución de Liderazgo en las Escuelas a Través del Análisis Estructural y de Redes	
Sergio Garay Oñate y Oscar Maureira	100
Liderazgo en Instituciones Educativas en Base al Modelo Hall-Tonna	
José Antonio Ortí Martínez	104
Liderazgo Educativo en América Latina: Un Análisis a Partir de los Datos de la Evaluación TERCE	
Pamela Woitschach	108
Promoviendo la Supervisión como Acompañamiento para Mejorar la Situación de los Estudiantes y del Personal no Docente de Apoyo	
Andrea Jardí Ferré y Ignasi Puigdel·lív·ol Aguadé	112
Repensar la Educación. Una Mirada desde “Fuera” de la Escuela	
Javier Morentin Encina y Belén Ballesteros Velázquez	117

Aportaciones de la Escuela Alternativa a la Justicia Social y Ambiental Sergio Carneros Revuelta	122
La Construcción de un Modelo Empírico de Enseñanza Eficaz para los Países en Desarrollo Cynthia Martínez-Garrido	126
El Impacto de los Imaginarios en la Autoestima de los Estudiantes. A Propósito de unas Matemáticas para la Justicia Social M ^a Angélica Suavita y F. Javier Murillo	130
La Satisfacción de Familias y Alumnos como Instrumento de Mejora de la Educación: Ilustración de una Herramienta de Sistemática de Medida y de un Enfoque Metodológico de Evaluación Daniel Río Prieto y Inmaculada Asensio Muñoz	134
Concepciones sobre la Democracia en Docentes y Directivos de Escuelas Españolas Guillermina Belavi, F. Javier Murillo y Raquel Graña Oliver	139
La Organización que Aprende en un Contexto de Educación Secundaria Alfonso Jesús Gil López	143
¿La Mejora de la Educación Transita por la Evaluación de Programas Socioculturales? Sué Gutiérrez Berciano	146
La Caracterización del Conocimiento Profesional del Profesor Cooperador y su Relación con las Prácticas Pedagógicas de los Estudiantes Esteban Suárez Montoya	150
Políticas de Formación Docente Continua y Mejora de la Escuela Secundaria Argentina Lea Fernanda Vezub y Natalia Coppola	154
Compromiso Docente con la Educación para la Justicia Social. Algunas Precisiones Ángel Méndez Núñez, Inmaculada Gómez-Esquinas y M ^a Angélica Suavita	158
Modelo para el Diseño Curricular de Proyectos Formativos bajo enfoque de Competencias: Antecedentes para su Aplicación Juan José Gutiérrez Paredes	162
Asesoramiento Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo: Implicaciones en el Desarrollo Profesional y Personal Carlos Monge López y Juan Carlos Torrego Seijo	168
Pensadero de Maestros: Una Experiencia de Validación de la Práctica Profesional Docente Macarena Verástegui Martínez	171
La Justicia Social y la Vocación Docente en Ciencias Experimentales: Un Estudio de Caso Inmaculada Gómez-Esquinas	175
Percepciones y Demandas Docentes en torno al Tratamiento Educativo de las Relaciones Afectivas y el Uso de las TIC en Personas Jóvenes Soraya Calvo González y José Luis San Fabián Maroto	180

Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF-II) en un Contexto No-anglosajón	
Begoña De la Iglesia Mayol y Maria Rosa Rosselló Ramon	185
Mejora de la Formación Inicial de Docentes de Infantil y Primaria mediante la Implementación de la Metodología de Aprendizaje-Servicio	
Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Rosario Cerrillo, Susana Mateos Pedrero y Pilar Aramburuzabala	189
Relaciones Funcionales entre Actitudes, Estrategias y Clima Motivacional en Educación Física	
Ana Cabello Moyano, Manuel Moyano Pacheco y Carmen Taberero Urbieto	195
El Papel de la Inteligencia Emocional en los Procesos de Interacción Social en el Aula. Un Análisis Multinivel	
Ana Cabello Moyano, Manuel Moyano Pacheco y Carmen Taberero Urbieto	199
Sentir la Música: Personas Sordas Rompiendo la Barrera del Sonido	
Cristina Fernández-Correa y F. Javier Murillo	203
Reconstrucción de Prácticas e Identidades en un Contexto de Educación Matemática Intercultural y Justicia Social	
Herbert Jhon Apaza Luque, Gustavo Nicolás Bruno y Santiago Atrio Cerezo	207
Estudio de un Caso Como Método de Innovación Docente en la Asignatura de Ingeniería Ambiental	
Zahara M. de Pedro, M. Ariadna Álvarez-Montero y Macarena Munoz	211
El Carácter Interdisciplinario del Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural Como Propuesta Didáctica en la Comprensión y Producción de Artículos	
Irma Egoavil Medina y Jani Monago Malpartida	215
Aprendizaje Autónomo en Alumnos de Educación Superior	
Dulce Adalgiza Espinoza Romero y Daniel Velázquez Vázquez	219
Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico en la Formación de Ingenieros Civiles: Caso de la FES Aragón, UNAM	
Karen Guadalupe Torres García y Susana Benítez Giles	223
Inteligencia Emocional y Aprovechamiento Escolar en Alumnos de Posgrado de Ingeniería de la FES Aragón de la UNAM	
Susana Benítez Giles	228
Creatividad e Inteligencia Emocional en Alumnos de Posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México	
Daniel Velázquez Vázquez	232
Creatividad Aplicada al Diseño Arquitectónico	
Carolina Galindo Vallejo y Daniel Velázquez Vázquez	236

Factores Relacionados con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina: Estudio de Casos y Controles	
Ángela M ^a Merchán-Galvis, Harold Felipe Saavedra López, Juan Esteban García Robledo, Juan Nicolás Ospina Patiño, Cristian Camilo Aragón Guerrero y Juan José Martínez	240
La Excelencia Ética Como Esencia de Liderazgo en Educación Superior	
Alberto Castellano Barragán y José Luis González-Geraldo	246
La Calidad Educativa desde las Autoridades Reguladoras de la Educación Superior Privada en Jalisco México	
Viridiana Zamudio Martínez	249
Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado	
Eva M ^a Muñoz Campos, Antonio Fernández González y Liliana Jacott Jiménez	253
Estilos de Liderazgo en la Gestión Académica Universitaria Española	
Mónica San Juan Fernández y Ángeles Bueno Villaverde	256
La Formación Inicial de los Maestros para la Coordinación, el Liderazgo y el Trabajo en Red con la Comunidad	
Pilar Iranzo-García, Charo Barrios-Arós, Marta Camarero-Figuerola, Juana-María Tierno-García y Sandra Gilabert-Medina	260
El Modelo de las Lesson Study para Mejorar la Docencia Universitaria. Resultados de una Investigación en la Universidad de Cantabria (España)	
Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez-Hoyos	264
Desafíos de las Prácticas Pedagógicas en un Proyecto Educativo con Enfoque de Competencias e Implementación Interdisciplinaria	
Andrea del Carmen Durán Zúñiga	267
La Experiencia del Departamento de Orientación de Escuela Ideo: En Busca de la Inclusión Educativa	
Elena Montaña Ruiz y Mario Andrés-Candelas	272
El Liderazgo Democrático de la Ufil Puerta Bonita	
Laura Esteve Bailac	275
Pedagogía para la Alfabetización Digital de Personas Mayores Mediante Propuestas Analógicas Basadas en el Juego	
Miguel Ranilla Rodríguez	278
Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais, na Finlândia	
Elisabete Rodrigues Flosa y Sónia Fernandes	282
Formación de Directores para la Mejora Escolar	
Corina Lusquiños	286
Enseñanza y Aprendizaje de la Biología Evolutiva en el Bachillerato a Partir de la Distinción y Articulación de Hechos, Modelos Científicos y Evidencias	
Rosario Monserrat Acosta Pérez	290

El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia para el Mejoramiento de la Calidad de la Formación Impartida por los Instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Colombia	
Carlos Darío Martínez Palacios y Carlos Alberto Vanegas Prieto	294
Aportaciones de Paulo Freire para el Desarrollo de una Propuesta de Educación Intercultural: Un Estudio de Caso en la ESO	
María Verdeja Muñiz y Noemí Rodríguez Fernández	301
Los Instrumentos Musicales de Percusión Menor: Una Alternativa Pedagógica para Potenciar la Prosocialidad en los Niños y Niñas del Grado Transición	
Edith Recalde España y M ^a Rocio Ramírez Pascuas	305
Los Derechos Humanos de la Infancia, como Estrategia Pedagógica para Promover la Convivencia Escolar en Cuatro Instituciones Educativas de la Ciudad de Florencia	
Blanca Nery Serna Agudelo, Edith Recalde España y Nencer Losada Salgado	309
La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones. Una Experiencia Educativa en Cuba	
Aymeé Alonso Gatell y Carmen J. Leyva Fontes	313
Generacional: Observatorio para la Igualdad de Género en Jóvenes	
Gema de Pablo González	319
El Docente como Precursor de Aulas Socio-afectivas a través de Actividades de Retroalimentación Afectiva. Una Propuesta para Fomentar el Aprendizaje Autónomo en Alumnos de Bachillerato	
Anabel Pinedo Guzmán	321
Mejoramiento de la Convivencia Escolar en el Grado Sexto a Partir del Teatro Foro Como Estrategia Didáctica	
Wilson Graciano Miticanoy Muñoz y Vladimir Ramírez Perdomo	326
El Trabajo de Co-Labor: Una Experiencia Política del Emprendimiento Social en la Escuela	
Beatriz Elena Ortiz Cifuentes	333
Impartición a Distancia de la Asignatura “Bases De Datos”: Lecciones Extraídas a Partir de una Experiencia Educativa de Éxito e Ideas para la Mejora Docente	
Juan Alfonso Lara	338
La Tabla Periódica desde un Enfoque Histórico: Experiencia de Aula con Docentes en Formación en Química	
Paula Andrea Segura Delgado y Rubinsten Hernández Barbosa	343
Metas Académicas Versus Metas Profesionales: ¿Marcan Diferencia en el Rendimiento del Alumnado?	
Pilar Velasco	349
Percepción del Alumnado sobre la Utilidad de Distintas Herramientas de Aprendizaje. La Experiencia en Derecho de Familia del Grado en Derecho	
Margarita Castilla Barea	356

Deportes Alternativos y Alumnado con Diversidad Funcional Intelectual, Experiencia Didáctica de Cuatro Sesiones	
Andrés Ponce Garzarán, M ^a Teresa Calle Molina y Marta Leyton Román	361
Una Clase (de Derecho) de Cine	
Virgilio Rodríguez Vázquez	366
Fortalecimiento de la Profesión Docente en Ecuador: ¿Qué Opinan los Docentes de su Formación Inicial?	
Mariano Herrera	371
Construyendo Justicia Social desde la Educación: Una Experiencia de Innovación en Formación de Máster Universitario	
Ana Toledo del Cerro, Elsa Flórez Rodríguez, Laura Peiró Cadahía, Mariña Latas Ramírez y Sara Gómez Cuevas	376
Hermenéutica Gráfica	
María Álvarez Romero	379
La Especialización por Campus. Una Estrategia para la Mejora de la Educación Universitaria	
Virgilio Rodríguez Vázquez	383
Buenas Prácticas TIC: Una Experiencia en Educación Superior	
Daliana Linares Valero	387
Mejora de los Procesos de Orientación para la Reducción del Abandono Universitario	
Ana López Medialdea, Margarita Villalba Egea y M ^a Rosa Oria Segura	390
Adquisición de Habilidades en el Trabajo de Equipos Multiprofesionales a Través de la Práctica de Actividad Física	
M ^a Teresa Calle Molina, Marta Leyton Román, Andrés Ponce Garzarán y Andrés Cabrera García	394
Prácticas Inclusivas en las Universidades Madrileñas: Un Estudio Multidisciplinar e Interuniversitario entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Europea	
M ^a Escolástica Macías Gómez, Marta Abanades Sánchez y Elisabet Marina Sanz	398
La Formación de Competencias Investigativas y su Transcendencia en el Liderazgo Educativo. Propuesta Metodológica	
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz, Alba Rosa Pupo Kairuz, Alí D. Ponce González, Danilo Viteri y Lyzbeth Álvarez	402
Módulo Aprender a Aprender en las Estrategias de Aprendizaje en los Estudiantes de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco	
Humberto Montenegro Muguera, Irma Egoavil Medina y Atanacia Santacruz Espinoza	407
Concepciones de Docentes y Estudiantes sobre una Evaluación Justa. Un Estudio Fenomenográfico	
Nina Hidalgo y F. Javier Murillo	412

El Aprendizaje-Servicio como Metodología Innovadora que Promueve Mejoras en Distintas Dimensiones de la Práctica Escolar	
Domingo Mayor Paredes	416
El Efecto del Tiempo No Lectivo de los Docentes sobre el Desarrollo Cognitivo de los Estudiantes en Iberoamérica	
Cynthia Martínez-Garrido y F. Javier Murillo	420
Aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria: Diferencias en la Percepción Del Desempeño Grupal	
Pedro Adalid Ruiz y M ^a del Carmen Díez González	424
La Evaluación Formativa como Mejora Educativa: Una Experiencia en el Área de Ciencias Naturales	
Vanessa Ortega Quevedo y Noelia Santamaría Cárdbaba	428
Relaciones de Apoyo entre Escuelas Situadas en Entornos Socio-Económicamente Desafiantes	
Carmen Márquez Vázquez, Raquel Graña Oliver, Irene Moreno-Medina y Andrés Villena Oliver	432
Cultura <i>Maker</i>, <i>Hype</i> o Revolución Social: Estudio de Caso de un Proyecto de Transformación de Espacios de Aprendizaje	
Javier González-Patiño	436
El Éxito Educativo de una Pequeña Provincia de Ecuador	
Marielsa López, Kelly Loaiza, Michelle Arias y Pedro Sandoval	440
Influencia del Contexto en el Centro Educativo	
Irene Moreno-Medina	445
El Empoderamiento de la Escuela para la Mejora Educativa	
Cristina Mateos Gutiérrez y Virginia Martínez Lozano	449
La Ética Organizacional en los Centros Educativos. Análisis de Concepciones y Prácticas Educativas	
Sara Colorado Ramírez	452
El Principio de Paridad Participativa en la Teoría de Fraser: Algunas Reflexiones para la Educación	
Guillermina Belavi, Raquel Graña Oliver y F. Javier Murillo	457
Promoción y Cambio de la Representación de Justicia Social Mediante la Educación	
Miguel Ángel Albalá Genol y Jesús Guerra Gamero	460
Análisis Cuantitativo de Representaciones de Justicia Social en Estudiantes de Educación Primaria Españoles y Argentinos	
Almudena Juanes García, Liliana Jacott Jiménez y Antonio Maldonado Rico	465
La Retórica de la Innovación Educativa: ¿Cambiar Todo para que Nada Cambie?	
Ana Irene Pérez Rueda	470

Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina Claudia Romero	474
El Liderazgo Efectivo de la Dirección desde la Perspectiva del Resto del Profesorado Mohammed El Homrani, Inmaculada García-Martínez y José Luis Ubago-Jiménez	479
Seguimiento de la Práctica Educativa de algunos Directivos de Reciente Promoción Percibidos como Exitosos en Educación Básica en el Estado de Jalisco México Lya Sañudo	483
Liderazgo y Prácticas de Acompañamiento Escolar en un Centro Educativo Público Secundario de Contexto medio-bajo que Logra Niveles de Excelencia Adriana Aristimuño	487
Papel del Liderazgo en el Impulso de Modelos de Calidad en Institutos de Educación Secundaria Laura Cabrera Montalbán y M ^a Jesús Rodríguez Entrena	491
Influencia del Liderazgo en la Innovación Educativa Alfonso Jesús Gil López	496
Señas de Identidad del Liderazgo en las Organizaciones Educativas en la Actualidad Maria Amparo Calatayud Salom	499
Identidad Profesional y Dirección Escolar. Un estudio Biográfico Narrativo en Centros Educativos Ubicados en Contextos de Riesgo Social en Andalucía (España) Maximiliano Ritacco Real y Cynthia Martínez Garrido	505
La Igualdad de Género Vista por los Equipos Directivos del País Vasco Araceli Angulo Vargas y Alfonso Caño	509
Liderazgo y Logros en las Organizaciones Escolares de Chile Sergio Garay Oñate	513

Liderazgo Decisional Distribuido en Equipos de Gestión de Escuelas Chilenas que Implementan Planes de Mejoramiento Educativo

Decisional Leadership Distributed in Chilean School Management Teams that Implement Educational Improvement Plans

Leonardo Vera Monrroy ¹
Óscar Maureira Cabrera ²

¹ Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. ² Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

La distribución de liderazgo es un factor clave para la eficacia escolar, dada su relevancia en la sustentabilidad de cambios y transformaciones de la organización escolar y su impacto en la calidad (Spillane 2010, Leithwood 2009, Muñoz y Weinstein 2012, Maureira 2014, entre otros). Este trabajo analiza características decisionales distribuidas de liderazgo que el director(a) desarrolla con otros miembros del equipo directivo para implementar planes de mejoramiento educativo. Se aplicó un cuestionario on-line, entre los meses de agosto y noviembre del año 2015, a directores y directoras elegidos por Alta Dirección Pública, respondido por 19,8% (305) del total nacional (1540). Como resultados, se evidencia una amplia disposición a colaborar de los directores y directoras con su equipo de gestión y con otros miembros de la comunidad escolar. Así también, se reflejan limitaciones para ejercer un liderazgo distribuido, dadas las restricciones administrativas, de cantidad y capacidad de los equipos, imprecisiones en procesos de rendición de cuentas y otras de carácter cultural al interior de los establecimientos. La principal conclusión es que sus hallazgos pueden orientar el fortalecimiento de políticas de distribución del liderazgo que aplaquen el fuerte carácter gerencialista que poseen estas políticas en Chile.

Descriptor: Liderazgo, Delegación de autoridad, Administración de la educación.

The distribution of leadership is a key issue for school effectiveness, given its relevance in the sustainability of changes and transformations of school organization and its impact on quality (Spillane 2010, Leithwood 2009, Muñoz & Weinstein 2012, Maureira 2014, among other). This work delves into the decisions the leadership distributions that the director or director develops with other members of the management team to implement educational improvement plans. The applied research an online questionnaire between the months of August and November of the year of 2015 to directors and Directors elected by Senior Management and responded for 20% of the national total. Firstly, there is a broad willingness to collaborate with the directors and management team and with other members of the school community. Likewise, there are limitations to exercising distributed leadership, given the administrative constraints, the quantity and capacity of the teams, inaccuracies in the processes of accountability and others of a cultural nature within the establishments. Their findings may lead to the strengthening of leadership distribution policies that will hinder the strong managerialist character of these policies in Chile.

Keywords: Leadership, Delegation of authority, Administration of education.

Introducción

Chile impulsa una reforma de carácter estructural en el sistema escolar que implica medidas tales como: fortalecer la institucionalidad de educación parvularia, eliminar el lucro, la selección y el copago en el sistema subvencionado, transformar la carrera docente en un sistema de desarrollo profesional permanente y traspasar los establecimientos públicos desde

los municipios a organismos estatales descentralizados. Estos cambios interpelan roles de liderazgo del sistema, que se verán tensionados a abandonar enfoques gerenciales de conducción de los procesos educativos y disponerse en una perspectiva más colectiva, donde se reconoce que liderar es más una acción “coral” que de “solista” (López y Lavié, 2010).

La convicción de la importancia de desarrollar el liderazgo en las escuelas se respalda en la investigación sobre eficacia y mejoramiento educativo que prueban su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes, entre otros, los estudios de Leithwood (2009), Elmore (2010), Weinstein y Muñoz (2012), Murillo y Román (2013). Esto ha significado que en Chile se hayan emprendido políticas para fortalecer el desarrollo de la dirección escolar, aumentando la autonomía de directores y perfeccionando sistemas de reclutamiento, ingreso, inducción y formación en servicio. (Ley N° 20.501, 2011; Ley N° 20.248, 2008, entre otras).

En Chile 4.959 establecimientos son administrados por municipios y su director(a) debe ingresar al cargo a través de mecanismos transparentes y abiertos resguardados por la Alta Dirección Pública. La Ley proporciona condiciones mejoradas de carácter laboral y nuevas atribuciones a quienes ganen los concursos. No obstante, estudios recientes comprueban la dificultad para implementar estos nuevos beneficios, quedando en muchos casos desiertos por impedimentos financieros, administrativos o por falta de voluntad de las autoridades (Waissbluth y Pizarro, 2014).

Así, el estudio que se presenta analiza el liderazgo de directores(as) de escuelas públicas chilenas, a través de la caracterización de procesos de toma de decisiones al interior de equipos directivos y las condiciones que se asocian a una mayor o menor distribución entre los miembros del equipo.

Método

El estudio es cuantitativo y empleó un cuestionario autoaplicado a directores(as) en ejercicio provisto en <http://www.youapli.com/cuestionario/indexX.html>. Se envió a 1.540 directores(as) seleccionados por ADP obteniendo una muestra aleatoria del 19.8% del total, equivalente a 305 casos válidos de establecimientos públicos en los cuales además del director(a) existen al menos tres directivos.

El cuestionario fue diseñado a partir de las definiciones de la Guía de autoevaluación que aplican los establecimientos educativos para implementar planes de mejoramiento en Chile y en función de sus áreas (en tabla), se elaboraron preguntas de toma de decisiones sometiéndolas a juicio de expertos, logrando un conjunto de 20 ítems.

Tabla 1. Gestión y toma de decisiones

ÁREA DE GESTIÓN	TÓPICOS DE TOMA DE DECISIONES
Liderazgo	Decidir las metas del establecimiento Decidir la aceptación de estudiantes en el establecimiento Decidir la participación de apoderados en las actividades del establecimiento
Gestión Curricular	Decidir en qué tareas se destinan a los docentes Decidir las contrataciones del establecimiento Decidir las desvinculaciones del establecimiento Decidir la evaluación de los profesores Decidir la participación en programas ministeriales
Gestión de Recursos	Decidir las adquisiciones del establecimiento

	Decidir las reparaciones del establecimiento
	Decidir las respuestas a reclamos de servicios de los apoderados
	Decidir en qué tareas se destinan a los auxiliares de servicio
Gestión de la Convivencia	Dar respuesta a reclamos de los apoderados por actuaciones de los docentes
	Decidir las sanciones a los estudiantes
	Decidir la destinación de paradocentes

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El 73,44% de directores(as) manifiestan disposición permanente a tomar decisiones con el equipo directivo, siendo más alta en aquellas que competen al ámbito estratégico del establecimiento. En las áreas de Gestión Pedagógica y Convivencia, es un poco menor, particularmente en convivencia. Un 47% opta por restringir estas decisiones a un núcleo más pequeño, integrado preferentemente por el Jefe de UTP y el Inspector General del establecimiento. Esta restricción toma en cuenta el conocimiento que poseen respecto a la materia y el tiempo que tienen disponible para atender estas tareas.

Hombres y mujeres poseen una disposición alta a enfrentar sus decisiones en los distintos ámbitos de gestión de una manera colaborativa. No obstante, se visualiza una tendencia levemente menos distributiva en las directoras respecto a los directores particularmente en el área de Convivencia Escolar.

En el grupo de establecimientos de menor vulnerabilidad (<40%) la tendencia de distribución de las decisiones de Convivencia a todo el equipo alcanza solo el 24% y llega a 63% la opción de restringir esta decisión a uno o dos miembros del equipo. Esta tendencia se va revirtiendo en establecimientos de mayor vulnerabilidad.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que en la dinámica de los establecimientos públicos existe una base relevante de participación y toma de decisiones colegiadas, quizá sea una consecuencia del trabajo de planificación que desde hace una década se ha exigido a los establecimientos y, por tanto, cualquier política de liderazgo debiese apoyar el fortalecimiento del trabajo en equipo más que aumentar desproporcionadamente las atribuciones de algún directivo por sobre otro.

Aquellas áreas en que se restringen las decisiones a núcleos más especializados son de menor importancia y los resultados indican que es más fuerte esta tendencia en establecimientos de menor complejidad, no obstante, en centros con alta vulnerabilidad todas las decisiones importantes son sometidas a amplios procesos de discusión.

Sin duda, en establecimientos de menor vulnerabilidad, la complejidad en las relaciones disminuye y pudiese importar más la expertise de algunas personas más que la opinión colegiada como mecanismo de gobernanza.

En cualquier caso, debiese ser un foco importante de ocupación de las políticas educativas la formación de equipos que trabajan en ambientes de alta complejidad social, pues, en esos espacios los directores tienden a trabajar en equipo y, por tanto, requieren mayor formación

colaborativa. Además, debe ser un tipo de formación contextualizada que utilice como insumos sus problemas y rutinas, para que contribuya a securizarlos respecto a las decisiones que asumen.

Por último, el estudio cuestiona la decisión de fortalecer el liderazgo directivo a través de la ampliación de atribuciones gerenciales o recurriendo a convenios de desempeño individuales, pues en la práctica los procesos de toma de decisiones son de carácter colectivo y más aún, la posibilidad de implementar las decisiones requiere una acción coordinada y colectiva. Los poderes unipersonales se desvanecen frente a las necesidades de los establecimientos, pues la “unión hace la fuerza”. Gago (2006) señala al respecto que el liderazgo sobrepasa el campo de la dirección escolar, aunque esta facilita u obstaculiza su despliegue. Este enfoque limita la potencialidad transformadora y de impacto educativo del liderazgo, reduciéndolo a los procesos de supervisión o de implementación de prácticas de gestión, invisibilizando el aporte de otros actores al desarrollo de la organización.

Referencias

- Spillane, J. (2010). A distributed perspective on school leadership and management. En VVAA., *International encyclopedia of education* (pp.1-6). Amsterdam: Elsevier.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas en Educación.
- Maureira, O. Moforte y G. González. (2014) Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 13-25.
- López J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesores*, 14(1), 71-92.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile
- Murillo, F J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011361-138>.

Liderazgo Pedagógico e Implicación (*Engagement*) del Alumnado

Pedagogical Leadership and Student Engagement

M^a Trinidad Cutanda López
M^a Teresa González González

Universidad de Murcia, España

La presente comunicación ofrece algunas reflexiones y consideraciones derivadas de la revisión de literatura realizada para fundamentar el marco teórico de la tesis doctoral en curso: La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia. Su propósito, es el de indagar sobre el funcionamiento de una de las medidas destinadas a abordar el Abandono Escolar Temprano en dicha Comunidad Autónoma: las Aulas Ocupacionales, y su contribución a mejorar la implicación (*Engagement*) del alumnado con su aprendizaje. La revisión realizada pone de manifiesto la importancia de diferentes aspectos del centro escolar que estarían contribuyendo a una mayor implicación de los estudiantes, así como a su menor abandono. Todos ellos, están relacionados con y requieren del liderazgo pedagógico en el centro.

Descriptor: Abandono escolar, Implicación del alumnado, Liderazgo pedagógico.

This communication offers some thoughts and considerations derived from the theoretical investigation that lay the foundation of the developing doctoral thesis: Student absentee and risk of dropout's engagement in their own learning and the role of training, commitment and work's teachers in classroom. The case of the Occupational Classrooms in the Region of Murcia. Their purpose is to investigate the running of one of the measures aimed at addressing the Early Dropout in this Autonomous Community: The Occupational Classrooms, and its contribution for the improvement of the student's engagement with their own learning. The review reveals the importance of different aspects of the school that would be contributing to a greater student's engagement, as well as their lesser school dropout. All of them are related to and require pedagogical leadership in the school.

Keywords: Dropout, Educational leadership, Student engagement.

La Tesis Doctoral de la que se deriva la presente comunicación está financiada por una ayuda pre-doctoral MINECO (BES-2013-063943).

Introducción

Las consideraciones que se abordan seguidamente, provienen de la revisión teórica sobre abandono escolar, como el último escalafón de los procesos de desafección o desenganche del alumnado, y las medidas destinadas a paliarlo. Aunque no ha sido un foco de atención en la tesis referida, el liderazgo del director o directora, sobre todo si es un liderazgo pedagógico, viene apareciendo continuamente en la bibliografía consultada, como un elemento transversal a las posibilidades de ofrecer una experiencia educativa de calidad para lograr implicar a los estudiantes con su aprendizaje y revertir los procesos de desafección y abandono escolar.

Marco teórico

El desenganche escolar o el escaso compromiso e interés en lo escolar y los aprendizajes (González, 2015, p. 159), especialmente evidente en la Etapa de Educación Secundaria, viene siendo constatado a nivel internacional como una de las problemáticas más acuciantes de los sistemas educativos actuales.

Diversos estudiosos del tema (González, 2015; Scheilder, 2012; Gordon, 2013) han destacado que cada vez son más los estudiantes involucrados en procesos de desafección, muchos de los cuales conducen finalmente al abandono escolar temprano. Las consecuencias personales, educativas -sin la implicación escolar, no hay lugar para el aprendizaje (Gordon, 2013, p.2)-, y sociales para el alumnado, la sociedad y la economía en general atribuidas a este fenómeno, también han sido evidenciadas (Scheilder, 2012).

Revertir los procesos de desafección, se ha convertido per se en una preocupación de primer nivel, y en una estrategia clave de las reformas educativas ante la urgencia de afrontar problemáticas como absentismo, fracaso o abandono. No obstante, el desenganche escolar es un fenómeno complejo -en su gestación y desarrollo intervienen múltiples factores y dimensiones interrelacionados-, y difícil de abordar. Intentar revertirlo, requiere atender a distintos planos: psicológicos, sociales, políticos, económicos, educativos, organizativos... Si nos situamos en el centro escolar, uno de los elementos que sin duda tiene un papel importante en la mayor implicación del alumnado en sus aprendizajes, es su propio funcionamiento pedagógico y educativo. Numerosos estudiosos del tema y resultados de investigaciones (Bolívar, 2010; González, 2014, 2015; Lopez Yañez y Lavié Martínez, 2010; Murillo 2006, entre otros) han puesto de manifiesto que, a la hora de movilizar y poner en marcha las dinámicas de funcionamiento educativo del centro, el liderazgo que ejerce el director, es básico.

Método

Revisión bibliográfica de investigaciones y aportaciones teóricas recientes referidas el tema de la implicación escolar y liderazgo pedagógico.

Discusión y conclusiones

Al director/a escolar, en el ejercicio de un liderazgo responsable y comprometido con la educación, le corresponde velar porque el centro escolar sea capaz de proporcionar una experiencia escolar suficientemente rica y relevante para implicar a la totalidad del alumnado, así como que todos ellos logren alcanzar unos aprendizajes valiosos.

Entre las condiciones pedagógicas y organizativas que estarían contribuyendo a dicho propósito, se encuentran: a) las buenas y sostenidas relaciones personales y académicas; b) un clima y ambiente de aprendizaje estimulante y seguro en el que prime el respeto, el apoyo y la acogida c) un currículum coherente, integrado, retador y que dé respuesta a las necesidades individuales del alumnado; d) métodos de enseñanza flexibles, activos y participativos que fomenten la indagación y la reflexión; e) oportunidades, tiempos y espacios para la socialización, coordinación y formación de los docentes; f) políticas de disciplina alternativas y no excluyentes; g) apertura al entorno y a la comunidad; g) oportunidades y vías para que el profesorado, las familias y el alumnado participen en la toma de decisiones del centro...

Condiciones como las que se acaban de mencionar, son muchas de ellas bien conocidas, al menos en el plano de las declaraciones formales, pero no son en modo alguno fáciles de alcanzar. Un liderazgo en el sentido expuesto, cuyo foco de atención sea el adecuado funcionamiento educativo del centro contribuiría al cultivo y mantenimiento de tales condiciones que, indirectamente, revertirían en la propia capacidad del centro para ofertar una experiencia curricular y formativa más ajustada a las necesidades de su alumnado y, en tal sentido, con mayor posibilidad de implicarlos conductual, socio-emocional y cognitivamente.

En definitiva, al consultar los referentes teóricos sobre la implicación o Engagement del alumnado y la prevención del abandono escolar temprano, el liderazgo pedagógico, ya sea del director/a o ejercido por otros profesionales en el centro escolar (distribuido) constituye un aspecto que, cabe derivar, es crucial. En última instancia, y en el momento en el que se admite que el funcionamiento y las prácticas curriculares y organizativas del centro pueden estar facilitando bien procesos tendentes a la implicación de sus estudiantes, bien al desencante de los mismos, también estaríamos admitiendo que su fomento y facilitación van de la mano de un adecuado liderazgo pedagógico en el conjunto del centro escolar.

Explorar qué liderazgo se está ejerciendo y quiénes lo despliegan, en torno a las medidas extraordinarias destinadas a prevenir o abordar problemáticas como el fracaso o el abandono escolar y, en qué grado estaría contribuyendo a que el alumnado se enganche más con su educación y formación en el centro es, sin duda, un tema relevante y digno de tomar en cuenta.

Referencias

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79-106.
- González, M.T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desencante y el abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3) 158-176.
- López-Yáñez, J. y Lavié-Martínez, J. M. (2010). *Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Sheidler, M. J. (2012). *The relationship between student engagement and standardized test scores of middle school students: does student engagement increase academic achievement?* (Tesis Doctoral). University of Minnesota.

¿Cómo Apoya la Dirección la Calidad de la Labor de los Docentes?: Prácticas Eficaces de Liderazgo Pedagógico

How does Management Support the Teaching Quality: Successful Practices of Instructional Leadership

Marina García-Garnica

Universidad de Granada, España

La investigación educativa internacional ha constatado que el liderazgo pedagógico de la dirección es un elemento clave para la mejora de la calidad de las escuelas. Partiendo de estas evidencias, se ha desarrollado una investigación que tiene entre sus objetivos conocer las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs públicos andaluzes, respecto al apoyo a la calidad docente. Para alcanzar este objetivo se ha optado por el método mixto. Los resultados obtenidos con la investigación cuantitativa y cualitativa nos permiten afirmar que la dirección desarrolla en un grado elevado este conjunto de prácticas, a excepción de aquellas relacionadas con labores de supervisión, considerándolas en su conjunto como muy relevantes. Se han encontrado diferencias significativas en la opinión de los directivos escolares en base a variables descriptivas como el sexo, el cargo ocupado y la formación específica.

Descriptores: Liderazgo pedagógico, Prácticas exitosas, Dirección escolar, Calidad educativa.

The international educational research has confirmed that instructional leadership is a key element to improve the quality at school. Starting from this evidence, a research has been carried out to find out successful practices of instructional leadership developed by management teams in andalusian public schools in regards to the support to teaching quality. To reach this aim a mixed method has been used. The results obtained through the quantitative and qualitative research let us confirm that management teams develop these practices in a high degree except those related to supervision duties. Furthermore, significant differences have been found on principals' opinions according to descriptive variables such as gender, post and specific training.

Keywords: Instructional leadership, Successful practices, School management, Educational quality.

Introducción

El liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los factores más potentes con los que cuentan las escuelas para ser eficaces y lograr resultados de calidad. La investigación internacional confirma que los líderes escolares son capaces de influir indirectamente sobre los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood y Seashore-Louis, 2012), llegando a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Esto es así porque aquellos directores que ejercen el liderazgo influyen en las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado del centro educativo, mejorando las situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilitando e incrementando el desarrollo integral de las capacidades del alumnado (Day et al. 2010).

En definitiva, el liderazgo marca la diferencia en las escuelas, pues, como afirma Darling-Hammond (2012), de todos los factores escolares que influyen en el aprendizaje estudiantil, el liderazgo es el segundo en importancia, estando sólo por detrás de la labor que ejercen los docentes dentro del aula, y llegando a explicar hasta un 25% de la variación en el aprendizaje atribuible a factores relativos a la escuela (Robinson, 2007; Leithwood y Seashore-Louis, 2012).

En este sentido la tarea central de los líderes pedagógicos es ayudar a profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos y, como no, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Leithwood et al., 2006); de modo que, el liderazgo eficaz deberá comprender todas aquellas prácticas que permitan el tratamiento de cada uno de estos aspectos.

Método

Siguiendo las tendencias internacionales (Day, 2005; Heck y Hallinger, 2005; Leithwood y Louis, 2012), en esta investigación se ha optado por el método mixto. Concretamente, el diseño metodológico empleado es el explicativo (Creswell y Plano Clark, 2007), que integra dos fases de investigación: una primera cuantitativa, que tiene prioridad sobre la segunda cualitativa. Partiendo de este diseño, con la primera fase se ha alcanzado una visión general de la realidad estudiada, utilizando como instrumento un cuestionario diseñado ad hoc (García-Garnica, 2016); mientras que la segunda fase ha permitido profundizar, comprender mejor e incluso ejemplificar estos datos más generales, a través de la realización de entrevistas.

Población y muestra

La población de esta investigación son los equipos directivos de los centros de educación infantil y primaria públicos de Andalucía. En la fase cuantitativa, la muestra participante y productora de información está compuesta por 329 directivos. Este tamaño es representativo de la población, según la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968) considerando una población finita, y su elección ha sido aleatoria, sin responder a un muestreo de conveniencia. Para la fase cualitativa, se ha seleccionado de manera intencional a un número restringido de participantes (4 directores y 4 jefes de estudio), que constituyen casos con interés en sí mismos (Taylor y Bogdan, 2002), que permiten profundizar en la realidad estudiada.

Resultados

El análisis de los datos recogidos con el cuestionario se ha efectuado con el paquete estadístico SPSS Statistics 20, utilizando diferentes estrategias de análisis:

- Se ha realizado un análisis descriptivo, basado en frecuencias y porcentajes, para conocer la opinión que tienen los equipos directivos participantes sobre las prácticas eficaces de liderazgo, destinadas al apoyo a la calidad de la labor docente, que ellos mismos desarrollan en sus escuelas. Se van a exponer los resultados obtenidos, haciendo referencia en primer lugar, a la escala “en mi centro”, para expresar el grado en que se producen esas prácticas en la realidad de los centros y, en segundo lugar, a la escala “sería deseable”, para conocer la relevancia que le otorgan a cada una de las mismas.
- Se ha aplicado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de estudiar si existen diferencias

significativas en la percepción que tienen los miembros de equipos directivos sobre lo que ocurre en su escuela y lo que sería deseable que ocurriera, respecto a estas prácticas de liderazgo eficaz.

- Se han utilizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, para conocer si existen diferencias significativas en la opinión que tiene esta población en base a las variables independientes establecidas en la investigación.

En el análisis de los datos cualitativos se ha empleado el software Nudist Vivo (versión 10.1.3), que ha facilitado la transcripción y categorización de la información. Con este programa se ha realizado un análisis vertical, estudiando la historia individual de cada uno de los participantes, y un análisis horizontal comparativo, atendiendo a las variables descriptivas. Esta información nos ayuda a comprender mejor los resultados obtenidos en la fase cuantitativa.

Discusión y conclusiones

Considerando la opinión de los directivos encuestados, se puede afirmar que las prácticas de apoyo a la calidad de la labor del profesorado son llevadas a cabo en un grado elevado. Estos profesionales hacen especial hincapié en su capacidad para crear un buen ambiente de trabajo que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, para fomentar el trabajo en equipo, para estar disponibles en la resolución de cuestiones pedagógicas, y para comprometer y apoyar a los docentes en lo relativo a la atención a la diversidad del alumnado.

Por el contrario, las prácticas de apoyo menos desarrolladas son las relacionadas con la supervisión del trabajo de los maestros dentro del aula y la revisión de las programaciones asegurando que permitan alcanzar aprendizajes de calidad.

De las entrevistas realizadas se desprende la idea de que los directivos orientan parte importante de su trabajo a apoyar la labor del profesorado y, para ello, desarrollan una serie de prácticas comunes.

De otra parte, se puede afirmar que los directivos escolares consideran que es bastante o muy deseable apoyar la calidad de la labor docente. De hecho, el conjunto de prácticas que integran este bloque es muy bien valorado por este colectivo.

Como es de esperar, existen diferencias relevantes y significativas entre la percepción de lo que ocurre en sus escuelas y la creencia de lo que es deseable que ocurra. En todos los ítems la puntuación es mayor en la escala sería deseable; pudiendo afirmarse que la visión de deseabilidad es superior a lo que ocurre en la escuela en cuanto a la capacidad para llevar a cabo prácticas exitosas de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad de la labor docente.

En último término, aunque el conjunto de variable independientes establecidas en la investigación resultan de algún modo significativas en la opinión que tiene la dirección sobre su capacidad para mejorar y facilitar la calidad del trabajo docente, se ha detectado que las variables que resultan más determinantes son el sexo, el cargo ocupado y la formación específica. De modo que las mujeres, los secretarios y los jefes de estudio, así como aquellos que no han recibido formación para la dirección son quienes mejor valoran la capacidad para desempeñar prácticas dirigidas a mejorar la labor del profesorado.

Referencias

- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Londres: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Day, C. W. (2005). Introduction. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-538.
- 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).
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 20(3), 493-526.
- Heck, R. H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5- 31.
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

El Liderazgo Pedagógico como Eje de la Gestión de los Directores Elegidos por Alta Dirección Pública (ADP)

The Pedagogical Leadership as Axis of the Management of the Principals Chosen by Public Senior Management (ADP)

Juana Castro Rubilar
 Fancy Castro Rubilar

Universidad del Bío-Bío, Chile

El presente estudio descriptivo exploratorio realizado con directores, seleccionados por la Alta Dirección Pública, según indica la Ley 20.50/2011 de Calidad y Equidad Educativa en Chile. Tuvo como propósito analizar la valoración del liderazgo pedagógico de los directivos, y responder a la pregunta ¿Están los nuevos directivos siendo líderes pedagógicos, en las instituciones escolares públicas que gestionan? Se aplicó un cuestionario a 180 directores y se efectuaron dos grupos focales con informantes claves. Los resultados muestran que a pesar que la política educacional en este ámbito declara mayor injerencia y responsabilidad de los directores en el desarrollo del currículum, el liderazgo de los directivos sigue siendo restringido y direccionado más a lo administrativo que al ámbito pedagógico. Se evidencia un tipo de gestión pedagógica y función directiva que se remite a responder las metas comprometidas en el Compromiso de Gestión, en relación con resultados en pruebas estandarizadas, más que a propiciar instancias de desarrollo y aprendizaje integral en los estudiantes. Se observa discrepancia entre los objetivos de la política pública y su implementación en la práctica, así como los desafíos que depara potenciar el liderazgo de los directores escolares.

Descriptor: Orientación pedagógica, Gestión educacional, Fin de la escuela, Directores escolares.

The present descriptive exploratory research has been realized with principals of the municipal system, selected by the senior public management, according to the law N° 20.50/2011 of educational quality and equity in Chile. It had as purpose to analyze the assessment of the pedagogical leadership of the principals, and to answer the question: Are the new principals being pedagogical leaders, in the public educational institutions they manage? A questionnaire was applied to 180 principals and 2 focal groups were made with key informants. The results show despite the educational politics in this sphere declare more interference and responsibility of the principals in the development of the curriculum, the principal's leadership still being restricted and directed more to the administrative than the pedagogical sphere. It evidences a type of pedagogical management and directive function that refer to answer with the committed goals in the Management Commitment, in relation with results in standardized tests, more than to promote development environments and integral learning in the students. It watches discrepancy between the objectives of the public politics and it implementations in the practicum, as in the challenges that bring to potentiate the leadership in the educational principals.

Keywords: Pedagogical orientation, Educational management, End of the school, Educational principals.

Antecedentes Históricos

Durante el gobierno de facto, en Chile (1973-1989), los directores fueron designados por las autoridades centrales y locales del país. La discrecionalidad era ejercida a nivel central y local por quienes administraban los establecimientos municipales. El año 2004, mediante la ley

20.006, por primera vez en el regreso a la democracia (1990), se procede hacer concursables los cargos directivos. En este proceso el acento está puesto en lo administrativo con la presentación de un Proyecto de Gestión para cinco años. En el año 2011 y por presiones de orden gremial y ciudadano, se promulga la ley 20.501 del Ministerio de Educación (2011), denominada “de Calidad y Equidad” que entre otras materias, determina que los directivos de establecimientos escolares deben ser elegidos, al igual que otras funciones estatales, por la Alta Dirección Pública (ADP), sacando del ámbito municipal, los sistemas de selección e instalando en el perfil del cargo siete competencias¹, donde el Liderazgo Pedagógico, ocupa entre el 25% a 30% de ponderación.

Antecedentes teóricos

El concepto de liderazgo, ha sido cimentado desde diversas miradas epistemológicas, que responden a intereses cognitivos, culturales y sociales de las comunidades científicas de donde emergen, no obstante, el liderazgo se sitúa en los sujetos que lo ejercen más que en un concepto abstracto, los líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por y para esa comunidad Rojas y Gaspar (2006). El liderazgo situado en el contexto de la escuela compromete un tipo liderazgo educativo que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes Robinson, Hohepa, y Lloyd (2009).

La dirección escolar, en tanto, considera al liderazgo como un componente clave, lo que denomina Majluf (2011) la gestión sutil, que se expresa en los cambios focalizados, progresivos, que impactan en las condiciones necesarias para hacer efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el liderazgo de los directores presenta variadas tareas y es a partir de estas que se proyecta un liderazgo pedagógico con capacidad estratégica para influir en la comunidad escolar guiando y planteando principios y metas comunes, generándose un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de dichos principios y metas (Muñoz & Marfán, 2011; Barber, Whelan & Clark, 2010). Se estima que la gestión directiva es la segunda variable interna de la escuela que más influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes Leithwood, K, Stager, M. (2009) y explica el 25% de la varianza total de las evaluaciones entre escuelas. Este efecto se ejerce de manera indirecta, pues influye en los profesores y, estos a su vez, en los estudiantes, según estos autores. El 60% del impacto escolar es atribuido a la efectividad de los profesores y del director Barber, et al. (2010).

Para constituirse en un líder pedagógico debe asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógica y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, de acuerdo a las dimensiones expresadas en Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) instrumento indicativo del Ministerio de Educación para la dirección escolar.

Método

El estudio, descriptivo exploratorio, tuvo como propósito conocer la presencia del Liderazgo Pedagógico, desde la perspectiva de los directores elegidos por ADP de la región del Biobío y

¹ 1. Pasión por la educación, 2. liderazgo pedagógico, 3. visión estratégica, 4. gestión y logro, 5. resolución de problemas, 6. adaptación al entorno y articulación de redes, y 7. conocimientos técnicos.

una muestra de docentes de las comunidades educativas donde ejercen los directivos consultados. El análisis de la información, de carácter mixto complementa métodos y procedimientos, tanto para la recolección de datos y análisis de los mismos. Los participantes en el estudio fueron 180 directores, más 30 profesores, pertenecientes a una muestra acotada de establecimientos dirigidos por estos directores. Se aplicaron cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, con 15 reactivos a directores y dos focus groups a directores y docentes. La presentación de los resultados considera el análisis cuanti-cualitativo de la información en relación con las categorías declaradas para este estudio: presencia del liderazgo pedagógico en los compromisos de gestión y función directiva.

Resultados

En la categoría “presencia del liderazgo pedagógico en los Compromisos de gestión” un 36,3% los participantes señalan, que el liderazgo pedagógico, se aborda en el proceso de selección y en el momento de la entrevista con la Comisión Calificadora. Un 26,3% opina que durante el análisis de los antecedentes curriculares y un 24,6% cree que fue en la entrevista con la Asesoría Externa¹. En la categoría “función directiva” y la identificación de objetivos pedagógicos presentes en las funciones del director y el Compromiso de Gestión², estos fueron concebidos en un 39,7% de los casos, como metas sobre puntajes en pruebas estandarizadas³, en un 26,3% como metas de aprendizajes para los alumnos y en un 19,6 % de los casos como indicadores referidos a la capacitación y perfeccionamiento de los docentes. En este sentido, la comprensión que se tiene al respecto de los compromisos de este ámbito es diversa y no apunta a una de las dimensiones y principios del nuevo MBD y LE (2015), en el que se señala que “los Equipos Directivos, son quienes guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus establecimientos educacionales alcanzando un alto liderazgo frente a sus docentes” (p.24). Esto fue corroborado por docentes y directivos en los focus groups. Los Profesores dicen que “Los directores elegidos por la alta dirección tienen mucho tiempo y mucho desgaste en la parte administrativa” lo que es confirmado por los mismo directores, cuando señalan “siempre se menciona que los directores deben ser más pedagógicos que administrativos, pero en la realidad consta, que insertos en el terreno, nos damos cuenta que, a veces, para la oficina del DAEM (Departamento de administración escolar municipal) interesa más lo administrativo”.

Discusión y conclusiones

El liderazgo pedagógico se aprecia restringido, como lo señalan Irarrázaval et al (2015) y mayormente asociado a los resultados en las mediciones estandarizadas. Las metas de aprendizaje son poco visibilizadas, dado que predomina la medición por sobre los procesos del aprendizaje de los estudiantes. Lo que resulta contrario a las dimensiones y principios del MBD y LE (2015, pág. 24) que señala “los Equipos Directivos, son quienes guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus establecimientos educacionales”. No obstante, es conocida la presión que se ejerce sobre los directores, por el creciente peso que tienen las mediciones de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y se

¹ Hace el análisis curricular y psicolaboral de los candidatos.

² Convenio de desempeño, establecido en la ley 20.501.

³ SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación) PSU (prueba de selección universitaria).

expresa en el nivel de logro alcanzado por la escuela en las pruebas anuales del SIMCE (Weinstein, J., Muñoz, G. y Marfán, J., 2012, pág. 223).

En estudios comparativos, se corrobora que Chile aparece como un país cuyos directores dedican más tiempo a tareas administrativas, como lo indica Murillo (2012) “curiosamente los directores de centros públicos urbanos dedican a esta actividad una mayor proporción de tiempo que los centros privados urbanos (92, % frente a 89,4%)” (Murillo, 2012, pág. 34) y según la publicación “Estrategia Regional de Docentes” (OREALC/UNESCO Santiago). Esto refrenda los hallazgos del estudio.

Referencias

- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership*. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/capturing-the-leadership-premium/>
- Leithwood, K. y Stager, M. (2009) Competencias de los directores en la solución de problemas. En K. Leithwood, *¿Cómo liderar nuestra escuelas? Aportes desde la Investigación* (pp. 77-98). Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2011). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile. Situación actual, desafíos y propuestas de política. *Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación*.
- Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. y Weinstein, *¿Que sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 19-40). Santiago de Chile: Fundación Chile/ Universidad Católica de Chile.
- OREALC/UNESCO. (2016) *Capítulo de directores de la estrategia regional*. Recuperado de www.unesco.org/new/es/Santiago
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Rojas, A. y Gaspar F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

El Desafío de Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un Estudio de Casos sobre Dirección Escolar

The Challenge of Leading Professional Learning Communities. A Case Study on School Leadership

Gabriela J. Krichesky

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

Suele atribuirse la condición de Comunidad Profesional de Aprendizaje a aquellas instituciones donde el aprendizaje colaborativo entre docentes estimula la reflexión sobre la enseñanza y alienta el compromiso del profesorado con la mejora. El objetivo de la investigación consiste en identificar, describir y comprender las prácticas de liderazgo vinculadas al desarrollo de CPA en dos escuelas donde se promueven aprendizajes colaborativos a través de la experimentación y la reflexión colectiva. Optamos por un estudio de casos instrumental de corte etnográfico en el que intentamos identificar las prácticas de liderazgo que promueven el aprendizaje colectivo entre profesores. Encontramos que estas directoras desarrollan estrategias y condiciones similares en sus centros: la creación de tiempo y aprendizajes sintonizados, la colaboración estratégica, las conversaciones pedagógicas y el desarrollo de liderazgos docentes. Además, ostentan un liderazgo confiable, ejemplar y sostenible. Consideramos fundamental continuar analizando qué hacen los directivos que estimulan el aprendizaje docente y la colaboración estratégica.

Descriptores: Comunidad profesional de aprendizaje, Liderazgo, Colaboración docente.

The status of Professional Learning Community is usually attributed to schools where collaborative learning between teachers stimulates reflection on teaching and encourages the commitment of teachers towards improvement. This research wishes to identify, describe and understand leadership practices related to PLC development in two schools that promote collaborative learning through experimentation and collective reflection. We opted for an instrumental case study with an ethnographic focus where we tried to identify leadership practices that promote collective learning among teachers. We found that the two principals develop similar strategies and conditions: the creation of time and tuned learning, strategic collaboration, pedagogical conversations and the development of teacher leadership. They also enact a reliable, exemplary and sustainable leadership. It is essential to continue analyzing what principals do in order to stimulate teacher learning and strategic collaboration.

Keywords: Professional learning community, Leadership, Teacher collaboration.

Introducción

Suele atribuirse la condición de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) a aquellas instituciones donde el aprendizaje colaborativo entre docentes estimula mejoras en la enseñanza. Numerosos estudios reconocen en las CPA un interesante enfoque para repensar el desarrollo profesional docente y una potente estrategia de mejora para las escuelas (Krichesky y Murillo, en prensa). Por ello nos preguntamos ¿qué prácticas de liderazgo que contribuyen al desarrollo de CPA? ¿Qué hacen los directores para que sus profesores aprendan colectivamente a enseñar cada vez mejor?

Colaboración, aprendizaje y liderazgo

En una CPA la enseñanza se convierte en objeto de indagación colectiva (Muijs y Rumyantseva, 2014). El trabajo colegiado alienta la motivación y el compromiso del profesorado con la mejora a partir de una revisión profunda y colaborativa sobre la práctica, partiendo de las necesidades de los alumnos (Szczesniul y Huizenga, 2014).

El rol de los directores se torna esencial para convertir el encuentro colegiado en una oportunidad para la mejora. Son quienes pueden:

- gestar un clima de apoyo, confianza y respeto en el que todos se sientan cómodos a la hora de exponerse frente a sus pares;
- optimizar tiempos y espacios de trabajo colectivo;
- incentivar a que los docentes “desprivaticen su práctica”;
- promover el uso de datos como fuente de evidencia; y
- retroalimentar el trabajo colaborativo.

Método

El objetivo de la investigación consiste en identificar, describir y comprender las prácticas de liderazgo vinculadas al desarrollo de CPA. Se seleccionaron dos escuelas secundarias de la Comunidad de Madrid, sobre la base de los resultados de un I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (EDU2010-18224) y un Proyecto de Investigación financiado por la Universidad Autónoma de Madrid (CCG10-UAM/HUM-5583). Ambas escuelas promueven la experimentación y reflexión colectiva para atender a las necesidades del alumnado.

Dada la naturaleza cualitativa de nuestra indagación, optamos por un estudio de casos instrumental de corte etnográfico. Se realizaron grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas en las que se procuró atender a estas interrogantes:

- ¿Qué prácticas de liderazgo alientan la colaboración entre colegas?
- ¿De qué manera los directores promueven el aprendizaje colectivo entre profesores?
- ¿Qué incidencia tiene un director en las modalidades de aprendizaje colaborativo que se desarrollan?

Resultados

En el primer instituto la directora lleva más de 20 años en la escuela, ha participado de los últimos dos equipos de conducción en la escuela y es profesora de Biología. El instituto está en Getafe, posee 313 alumnos de los cuales el 44% son nacidos fuera del territorio español. Para esta directora, la colaboración mejora la enseñanza en cuanto permite alcanzar acuerdos pedagógicos: aunar criterios de trabajo, establecer enfoques de enseñanza compartidos, coordinar las programaciones áulicas. La directora promueve espacios de aprendizaje

colaborativo *“porque facilitan la unidad, la colaboración y el desarrollo de una visión conjunta del centro”*

Por ello la directora procura:

- Incrementar los tiempos y espacios para las reuniones docentes.
- Alentar a los profesores a tomar decisiones pedagógicas de forma conjunta.
- Brindar apoyo y ayuda al profesorado frente a la resolución colectiva de problemas.
- Promover la formación en el centro, seleccionando temáticas vinculadas a proyectos institucionales.

En esta escuela la colaboración y el aprendizaje docente aparecen ligados al logro de acuerdos. Los espacios de trabajo colegiado están planificados por el equipo de conducción para generar sinergia, coherencia y enfoques compartidos. Así se edifican criterios, visiones comunes y patrones de trabajo articulados.

En el segundo centro la directora es profesora de Educación Física y forma parte del equipo directivo desde 1994. La escuela posee 687 estudiantes y está ubicada en una zona residencial en Alcorcón.

Esta directora asocia la colaboración docente con la innovación escolar. Las reuniones docentes están pensadas para que los docentes diseñen y lideren proyectos especiales que mejoren la experiencia educativa de alumnos y docentes.

Para promover el aprendizaje colaborativo, la directora se preocupa por:

- Flexibilizar el horario escolar para incrementar los tiempos y espacios de reunión.
- Impulsar la reflexión empírica sobre la práctica, instaurando instancias de análisis colectivo de resultados.
- Estimular al profesorado a diseñar seminarios “cuando se da clase de algo que a los chavales no llega”.
- Promover la conformación de Grupos de Trabajo donde los propios profesores se forman entre sí bajo tutela de colegas más experimentados.
- Apoyar y estimular al profesorado a asumir el liderazgo de proyectos y actividades innovadoras.
- Articular la formación en el centro con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Aquí la colaboración y el aprendizaje docente alientan procesos de cambio: el intercambio entre profesores tiene como objetivo generar innovaciones. Se estimula a los docentes a liderar proyectos y se diseñan espacios de formación que introduzcan estrategias de enseñanza para atender las necesidades del alumnado.

Discusiones y conclusiones

Si bien el aprendizaje colaborativo asume distintos sentidos en cada escuela, ambas directoras desarrollan estrategias y condiciones similares para alentar CPA en sus centros:

- *Creación de tiempo.* Ambas directoras modifican el horario escolar, reorganizan agendas, flexibilizan espacios. Crean tiempo al priorizar reuniones colectivas que atiendan necesidades del centro (Butler y Schnellert, 2012).
- *Aprendizajes sintonizados.* En estas escuelas la formación docente está en sintonía con el aprendizaje del alumnado: las necesidades de los estudiantes definen los contenidos de aprendizaje de los profesores.
- *La colaboración estratégica y las conversaciones pedagógicas.* La colaboración es un medio cuyo fin es la mejora de la enseñanza. Se estimulan conversaciones pedagógicas donde los intercambios están centrados en reflexiones sobre la práctica.
- *El desarrollo de liderazgos.* Las directoras alientan, en distinta medida, el liderazgo docente. Conforman equipos autónomos para que los profesores participen en la toma de decisiones, dirijan proyectos institucionales y/o diseñen actividades innovadoras.

Las directoras comparten además ciertas cualidades de liderazgo que facilitan el desarrollo de la colaboración estratégica y el aprendizaje colectivo:

- *Liderazgo confiable:* Ambas directoras inspiran confianza y confían en sus equipos. Esto genera un círculo virtuoso de altas expectativas, apoyo y ayudas mutas. Construyen un clima de confianza que anima al profesorado a desprivatizar su práctica, implementar estrategias innovadoras y liderar proyectos.
- *Liderazgo ejemplar:* Ambas directoras modelan la cultura escolar a través del ejemplo con comportamientos, actitudes y verbalizaciones que ilustran cuáles los valores a contemplar y las acciones a seguir.
- *Liderazgo sostenible:* Se privilegian las necesidades de la escuela dentro de los parámetros de lo posible, para que los proyectos de mejora sean viables y promuevan el bienestar de todo el entorno.

Consideramos fundamental continuar explorando las prácticas de liderazgo que estimulan el aprendizaje docente y la colaboración estratégica.

Referencias

- Butler, D. L. y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206– 1220.
- Krichesky, G.J. y Murillo F. J. (en prensa). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment, *Journal of Educational Change*, 15, 1–18.
- Szczesiul, S. y Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17, 176-191.

Las Excesivas Competencias de la Dirección De Centros en la Comunidad Valenciana

The Regulatory Excess in Direction of Centers in Valencia

Juan José Marí Esteban

Universidad de Valencia, España

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su texto consolidado, subraya como factores clave transformadores del sistema educativo, la autonomía de los centros y el liderazgo de sus directores-as. Esta autonomía se ve truncada por la extensa, y a veces, complicada tarea administrativa que desarrollan las distintas normas establecidas en forma de Competencias del director-a. Esta Ley consolidada incluye una serie de normas o competencias que tienen un gran componente de carácter administrativo. Por un lado, las atribuciones diferidas en materia de educación en la Comunidad Valenciana, dan lugar a dos Decretos que establecen similar articulado en cuanto a las competencias de los directores-as. Por otro lado, encontramos el Decreto 233/1997, el cual establece el reglamento orgánico y funcional para las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación. Por otro, el Decreto 234/1997, el cual establece el reglamento orgánico y funcional para los institutos de educación secundaria.

Descriptor: 580202. Organización y dirección de las instituciones educativas.

The Organic Law 2/2006, of May 3, of Education, modified by the organic Law 8/2013, of December 9, for the Improvement of the Educational Quality, in his consolidated text, underlines as key factors transformers of the educational system, the autonomy of the centers and the leadership of his directors - aces. This autonomy sees truncated by the extensive one, and sometimes, complicated administrative task that there develops the different procedure established in the shape of Competitions of the director-a. This consolidated Law includes a series of procedure or competitions that have a great component of administrative character. On the one hand, the attributions deferred as for education in the Valencian Community, give place to two Decrees that they establish similar articulated as for the competitions of the directors - aces. On the other hand, we find the Decree 233/1997, which establishes the organic and functional regulation for the schools of infantile education and of the colleges of education. For other one, the Decree 234/1997, which establishes the organic and functional regulation for the institutes of secondary education.

Keywords: 580202. Organization and direction of the educational institutions.

Introducción

Los líderes transformadores en las organizaciones de aprendizaje han de concentrarse en dos objetivos: conseguir el desarrollo de capacidades y alto grado de compromiso personal, con los objetivos organizativos por parte de todos los miembros de organización. (Leithwood y Jantzi, 2005).

La función directiva está muy condicionada por el sistema legal global de la escuela (Sarasola, 2002). El perfil predominantemente administrativo del director-a escolar se asocia con un modelo de centro escolar dependiente, centrado en la amplia normativa que les afecta, y donde éste-a, en la mayoría de veces, traslada a la comunidad educativa un sentimiento único de hacer cumplir los mandatos normativos.

Principios inspiradores de la LOE/LOMCE

Los principios inspiradores de estas Leyes, llevan a la necesidad de dotar a los centros de mecanismos que permitan adaptarse a las necesidades, y a la vez a rendir cuentas de sus resultados. Esta dicotomía entre autonomía/rendición de cuentas, conduce a potenciar la capacidad de gestión de la dirección, para permitir liderar los cambios y nuevas demandas de aprendizaje, así como nuevas necesidades de formación directivas.

Estos son los principios inspiradores de ambas normas (LOE/LOMCE):

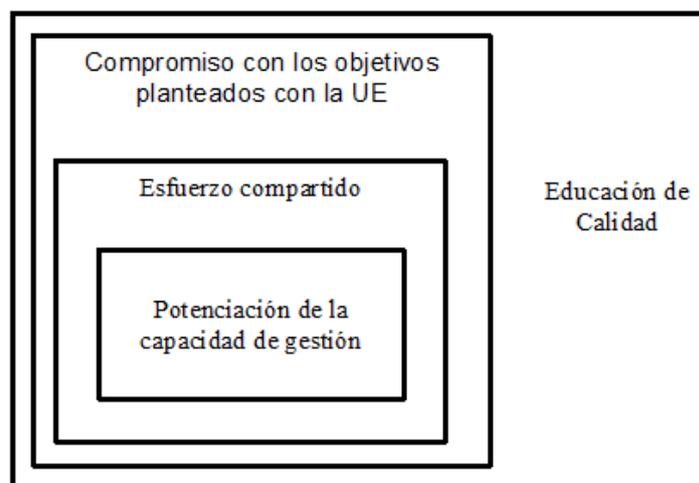


Figura 1. Principios inspiradores de la LOE/LOMCE

Fuente: Elaboración propia.

LOE/LOMCE

Las leyes orgánicas educativas (LOE/LOMCE), en su texto consolidado, enumeran las competencias de los diferentes órganos del centro, entre otros, las Competencias del director (artículo 132). En la redacción que la LOMCE realiza de las 17 competencias del director, se produce un incremento significativo de la responsabilidad del mismo y, a su vez, demuestra incluir un gran componente de carácter administrativo. A saber: Representar al centro, dirigir y coordinar actividades, ejercer la dirección pedagógica, garantizar el cumplimiento de las leyes, ejercer la jefatura del personal, favorecer la convivencia, impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos del entorno, impulsar las evaluaciones del centro, externas y del profesorado, convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar, realizar contrataciones de obras, proponer nombramiento y cese de cargos directivos, aprobar proyectos y normas, aprobar la PGA, admisión del alumnado, fijar directrices para la colaboración con otros organismos y cualesquiera que le sean encomendados por la Administración.

Normativa de las Competencias directivas en la Comunidad Valenciana

El Decreto 233/1997, establece en su artículo 19 las competencias del director o directora. Son 22, de las cuales únicamente se han tomado aquellas que no se establecen en la LOE/LOMCE: Colaborar con la Administración en el logro de los objetivos, dirigir la gestión de los medios materiales, Autorizar los gastos, visar las certificaciones y los documentos oficiales, promover el uso vehicular y social del valenciano, presentar la memoria anual y la situación del centro, al director-a territorial de Educación, facilitar información sobre la vida del centro, Garantizar el

derecho de reunión, facilitar la coordinación con otros servicios, informar a las autoridades, asumir las competencias del jefe-a de estudios y del secretario-a en los centros en que no existan estos cargos, proponer actuaciones al consejo escolar, el director-a y el equipo directivo, realizarán informes de las actividades y situación del centro dirigidos al claustro y al consejo escolar.

El Decreto 234/1997, además de las nombradas en el Decreto anterior, establece la siguiente competencia: Promover las relaciones con los centros de trabajo para la formación del alumnado y su inserción profesional.

Método

En vista de la complejidad de los diferentes ámbitos de gestión que se le encomiendan al director, podemos entender que con el cumplimiento de las competencias que la norma describe, no bastará para dirigir un centro educativo.

Borrel y Chavarría (2001) identifican tres ejes en torno de las cuales se interrelaciona la puesta en práctica del trabajo directivo: funciones, roles y liderazgo.

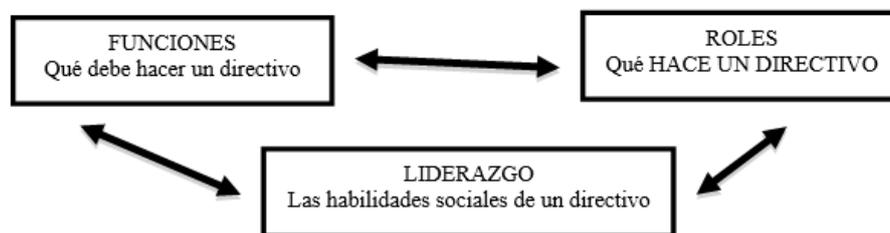


Figura 2. Ejes en torno de las cuales se interrelaciona la puesta en práctica del trabajo directivo: funciones, roles y liderazgo
Fuente: Borrel y Chavarría (2001).

Por otro lado, algunas investigaciones, toman como modelo de medida que conduce a observar una conducta directiva eficaz, el Modelo de triangulación de Boyatzis, cuyos elementos (Competencias personales, Demandas del cargo y Características del centro), configura, en su área de intersección, la Competencia Directiva Eficaz, que trata de hacer coincidir las competencias personales de la persona, con las demandas que la organización exige del puesto y contextualizadas a las características del centro escolar en el que se interviene.

Resultados

El liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, que influye en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2015:24) y, consecuentemente, los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, de manera indirecta, los resultados de los alumnos. Esta es alguna de los resultados a los que han llegado las últimas investigaciones realizadas, sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos.

Se pretende conseguir un liderazgo educativo, como afirman Robinson et al. (2009) citado en Bolívar et al. (2013), el cual dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el

comportamiento de sus miembros, teniendo como fin la mejora de la calidad, expresada tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes.

Discusión y Conclusiones

Considerando la carga administrativa que un director-a debe asumir, unido a la posible falta de formación y de motivación, se considera necesario reclamar una profesionalización de la dirección de centros como elemento clave para la consecución de los objetivos educacionales propuestos por la UE, tal y como lo puso de relieve el catedrático de derecho del trabajo y exministro, Fernando Suárez González, en el informe que elaboró como consecuencia de la “ley Villar” de 1970 donde declaró a extinguir el Cuerpo de Directores, que indicaba como factor negativo y causa del fracaso escolar la “carencia de una dirección profesionalizada”.

A pesar de la dificultad de conseguir extraer resultados cuantitativos claros que refuercen la figura del director-a eficaz, “No existe ni un solo caso documentado de mejora de los resultados de los alumnos de una escuela con ausencia de un buen liderazgo escolar” (Leithwood et al., 2006, p. 5).

Referencias

- Borrel, E. y Chavarría, X. (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Cabrera, O. M., Oñate, S. G. y Alfaro, P. L. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- Escamilla, S. A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional* (Tesis de doctorado). UAB, Facultad de Ciencias de la Educación, Barcelona.
- Leithwood, K. A. y Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 4, 31-43.
- Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Londres: NCSL.
- Portela, A. González, M. T. y Nieto, J. M. (2008). *Organización y Gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Sarasola, S. (2002). Una dirección ilusionada. *Revista de Innovación Educativa*, 116, 1-24.
- Tintoré Espuny, M., Arbós Bertran, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

¿Formar un Equipo Directivo? No Gracias. Dificultades para Formar Equipos Directivos en las Escuelas Públicas Vascas

Do You Want to Become (or Be) a Principal? No, Thank You. The Difficulties of Forming an Administrative Team in The Basque Public Schools

Mikel Juaristi Izaguirre ¹
Idoia Fernandez Fernandez ²

¹ Colegio público de Elgoibar, Gipuzkoa, España. ² Universidad del País Vasco, España

Los equipos directivos de los centros escolares tienen una importancia relevante tanto en el desarrollo de un liderazgo pedagógico acorde con las necesidades de la sociedad actual, como en la organización eficiente de los centros. Sin embargo en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) hay serias dificultades para que miembros del claustro del profesorado accedan a ocupar cargos de dirección. El objetivo de esta investigación ha sido investigar las dificultades para asignar candidatos/as para estos puestos de vital importancia para las comunidades educativas y entender las razones que tiene el profesorado para no presentarse al citado puesto de trabajo. Desde una perspectiva cualitativa se ha llevado a cabo un estudio de caso centrado en la escuela pública de Elgoibar (Gipuzkoa).

Descriptores: Administrador de la educación, Liderazgo, Docente, Identidad.

School administrations not only have the important responsibility to develop the school's pedagogical leadership in accordance with the needs of today's society, but they are also responsible for the efficient organization of the school itself. However, in the Basque Country (CAV), there are serious difficulties for teachers to transition into the leadership positions of the school's administration. The objective of this research has been to investigate the difficulties in finding candidates for these positions of vital importance to the educational communities; and to understand the reasons why teachers aren't presenting themselves for these administrative positions. From a qualitative perspective, a case study has been carried out focusing on the public school of Elgoibar (Gipuzkoa).

Keywords: Principals, Teacher leadership, Teachers, Identity.

Introducción

La elección de equipos directivos se ha convertido en un serio problema en la red de escuelas públicas de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Según un estudio realizado por el Consejo Escolar de Euskadi, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y las redes SAREAN y BIHE (2009) en el año 2000 solo la mitad de los colegios públicos de la CAV presentaron candidaturas para las correspondientes direcciones mientras que 2009 solo lo hicieron un tercio de ellos. Los datos son, sin duda, preocupantes ya que los equipos directivos son elementos fundamentales para el buen desenvolvimiento de la vida de un centro educativo y para el desarrollo de una escuela eficaz, tal y como señalan de forma insistente numerosos órganos internacionales (Murillo, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008; Bolívar, 2010).

En la CAV la elección del equipo directivo se produce en el contexto del claustro de cada escuela. De este órgano deben emerger las personas aspirantes a esta función entendiéndose

que ellas son las más adecuadas ya que pertenecen a la comunidad escolar que van a liderar, cuentan con su confianza y conocen a fondo la realidad tanto de la escuela como de su entorno. Sin embargo, este razonamiento que en principio parece impecable choca con la realidad: los profesores y profesoras no quieren acceder a los puestos de dirección.

La constatación de este hecho que, por otra parte conocemos de primera mano a través de la experiencia personal y profesional de uno de los autores, es la que motiva una investigación que está en este momento en curso y que se pregunta por las razones por las que el profesorado de estos centros no se presenta a los puestos de dirección. ¿Cuáles son las razones que operan de forma negativa en la asunción de cargos directivos por parte del profesorado de educación infantil y primaria? ¿Por qué el profesorado no se identifica con esta función cuando toda la comunidad escolar reconoce que es de total trascendencia?

Los equipos directivos según los marcos normativos

Los marcos normativos (Ley de la Escuela Pública Vasca 1/1993, modificada con la Ley 3/2008 así como los decretos 22/2009, 185/2010 y 148/2016) prescriben las funciones de los equipos directivos y de cada uno de sus miembros así como los criterios de selección y el perfil de los candidatos/as. Su análisis profundo nos permite constatar que las funciones del equipo directivo mantienen una estrecha relación con las del director/a, ya que es en quien recae la mayoría de ellas, convirtiéndose así en el puesto relevante dentro del equipo y del centro educativo. El director/a es la persona en quien recae la mayor parte del peso y responsabilidad de la marcha del centro y del desarrollo del proyecto educativo, mientras que la jefatura de estudios o la secretaria del equipo se encargan de labores puramente organizativas y de representación. Es en este punto donde nos encontramos con una primera contradicción ya que tanto en el discurso del departamento de Educación del Gobierno Vasco como en la literatura internacional se subraya la importancia del liderazgo distribuido o transformacional ya que aumenta “las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes” (Leithwood, 2003, p.61). En cambio, desde una perspectiva legal vigente, se prescribe claramente un liderazgo unipersonal.

En cuanto al perfil requerido para optar al puesto de dirección, tampoco mantiene ninguna relación con las funciones que una vez obtenido el cargo deberán ejecutar. Se exige ser funcionario del cuerpo de maestro-maestras con una antigüedad de 5 años, haber ejercido docencia en el pasado curso académico en el centro en el que se opta a la dirección y presentar un proyecto de dirección. Por lo tanto, constatamos que el perfil que se exige es el de profesor/a, con cierto recorrido previo en el centro pero no se exige ningún mérito o competencia que tenga relación con las complejas funciones que se le atribuyen al director/a.

Llegados a este punto nos planteamos nuevos interrogantes que debemos indagar en la parte empírica de esta investigación: ¿El profesorado de infantil y primaria está lo suficientemente formado para ejercer la labor de dirección escolar? ¿Es suficiente la titulación de profesor/a para liderar un centro escolar?

Objetivos

- Comprender las dificultades que se observan en los procesos de formación de equipos directivos en las escuelas públicas de la CAV.
- Identificar los factores que están influyendo en la decisión de acceder o no acceder a cargos directivos.

- Interpretar la influencia que la identidad profesional docente de maestros y maestras puede estar teniendo en la formación de los equipos directivos.

Método

Para llevar a cabo esta investigación hemos optado por analizar un contexto real desde el que diagnosticar la situación y profundizar en su comprensión, utilizando para ello técnicas cualitativas que nos han permitido entender la visión del profesorado (Kemmis, 1990). Para ello hemos contado con la colaboración del equipo directivo y del todo el claustro de profesores/as del colegio público de Elgoibar.

Se han utilizado dos técnicas. Por una parte, para conocer de forma holística el caso y entender su realidad, entrevistas semi-estructuradas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004) a docentes que hemos considerado informadores clave debido a su experiencia docente o en equipos directivos, como a los que no se ven en ellos. Y por otra, grupos de discusión con el objetivo de compartir los diferentes puntos de vista del claustro y reflexionar sobre temas clave que hayan surgido de las entrevistas. Se pretende con ello identificar, comparar y discutir sobre la implicación del profesorado, las responsabilidades, los desafíos, necesidades, etc. que tiene el centro a la hora de elegir un equipo directivo.

Resultados

El trabajo de campo se encuentra en fase desarrollo. Nos encontramos en la fase más cualitativa en la que nos estamos guiando por las ideas extraídas del análisis de los marcos normativos que funcionan a modo de hipótesis iniciales. Por una parte, queremos conocer hasta qué punto las prescripciones normativas están interiorizadas por los miembros de los equipos directivos y hasta qué punto guían su práctica; pretendemos con ello conocer con mayor profundidad cómo es la práctica cotidiana real de un equipo directivo y qué distancia hay entre lo que se prescribe y lo que se vive. Por otra parte, estamos indagando hasta qué punto la formación de maestros y maestras y la identidad docente e imaginario del trabajo en el aula de infantil y/o primaria es un bagaje suficiente y adecuado para la función directiva en las escuelas actuales. Nuestra hipótesis es que hay una gran discontinuidad entre a) la formación previa de las personas candidatas, b) los requisitos de acceso y c) el rol que deben de desempeñar.

Referencias

- 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.
- Kemmis, S. (1990). *Improving education through action research*. En O. Zuber-Skerrit (Ed.) *Action research for change and development* (pp.175-204). Brisbane: Universidad de Griffith.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 204-219). Barcelona: La Muralla.
- Murillo, F. J. (2016). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

Formación de Líderes Escolares. Acercamiento a las Prácticas Situadas para la Creación de Modelos Compartidos

School Leader's Development, an Approach to Practices for the Creation of Shared Development Schemes

Miguel Ángel Díaz Delgado

IISUE-UNAM, México

Se presenta una investigación en curso, que estudia a directores escolares en el complejo contexto de la gestión, cuyas orientaciones ha venido reduciendo al liderazgo a una serie de funciones específicas para responder a políticas educativas centralizadas, donde la agencialidad se reduce a la toma de decisiones coptadas por entramados burocráticos. En estos esquemas, el concepto de liderazgo educativo se relaciona con prácticas gerenciales o políticamente militantes, determinando a la dirección a la búsqueda de cualidades inspiracionales o iluminativas, que no responden a las necesidades de los entornos escolares. Se busca aportar conocimiento sobre las características situadas de los contextos rurales y urbanos en Jalisco, México para el desarrollo del liderazgo de los directores y cómo estos dos factores se relacionan con la gestión del Sistema Educativo, y las opciones de formación para la dirección. Es un estudio de casos comparado, con fundamentos etnometodológicos, cuyos informantes clave son los propios directores escolares.

Descriptor: Formación de directores, Liderazgo educativo, Directores rurales y urbanos.

This is an ongoing research of school Principals in the complex management context, whose guidelines reduce educational leadership concepts to specific functions that implicitly respond to centralized educational policies, thus, the School Principal's agency is reduced as well, to mere bureaucratic decision-making. Educational leadership concepts are reduced to managerial or partisan practices that commonly search for inspirational or enlightening leader qualities, ignoring the needs of school contexts. The study seeks to contribute to the knowledge of the characteristics of the rural and urban contexts School's Principals in Jalisco, México, analyzing how both, located contexts and training programs are related to the structure of the Educational System. It is a comparative case study, with ethnomethodology basis. Key informants are school Principals themselves.

Keywords: Principals training programs, Educational leadership, Rural and urban principals.

Proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través las Cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para jóvenes investigadores

Introducción

La preferencia del Sistema Educativo Mexicano por modelos de dirección centralistas o piramidales que delegan el liderazgo a figuras de autoridad y alta administración se retroalimenta con programas para directores escolares basados en perspectivas de control y supervisión.

Esta investigación en curso dimensiona al liderazgo de directores escolares situado en contextos complejos, cuyos aprendizajes se ligan a programas formativos que buscan homogeneizar la práctica y reducen el concepto de liderazgo educativo a meras cualidades inspiracionales o iluminativas, apoyando a la estructura educativa en la búsqueda de “perfiles deseables”, que no necesariamente responden a las necesidades de los entornos escolares situados. Se pretende aportar al conocimiento sobre el liderazgo de directores en escuelas rurales y urbanas, relacionando sus perspectivas con las opciones formativas y el contexto de la gestión del Sistema Educativo.

La formación en liderazgo educativo en México, entre el gerencialismo y la militancia, un acercamiento al problema

Desde su nacimiento el Sistema Educativo Mexicano dotó a la dirección de instrumentos normativos para el “mantenimiento del orden” escolar, siguiendo modelos racionales de la dirección (Kepner y Tregoe, 1970) y pretendiendo el equilibrio entre las demandas sociales y la distribución de los bienes del Estado a través de lo educativo. La principal fuente de aprendizaje sobre la dirección era la experiencia, a la cual se incluyeron figuras administrativas que fungían como tutores de la dirección.

Adicionalmente, la administración educativa se relacionaba íntimamente con un sindicalismo articulado a la estructura. Mientras las tareas de administración se delegaban a la dirección, la visión del liderazgo se relacionaba con una militancia sindical inspiradora. El equilibrio de fuerzas dentro del Sistema Educativo se mantenía ya que tanto a la administración como al sindicato se les reconocía como autoridad educativa, acentuando la centralidad de las decisiones fuera de las escuelas, pero la racionalidad en su interior, desde la dirección.

Los años noventa trajeron un quiebre conceptual. Las teorías de la administración clásicas cedieron a tendencias pedagógicas y organizacionales, que empujaban conceptos sistémicos, para el análisis organizacional educativo en prismas (Santos, 1997), incluyendo a más actores a la toma de decisiones.

El enfoque sobre la autoridad cedía también hacia la figura del gestor; director de la planificación (...) de los procesos (Kotter, 1997) en la comunidad educativa. En Jalisco, las actividades de gestión de la dirección escolar se relacionarían con la participación en programas de apoyo, la manutención semi-autónoma de los planteles escolares y la rendición de cuentas. Las opciones de formación se diversificaron generando mezclas integradoras (Sander, 1996) que evadían o que tenuemente se acercaban a relaciones de análisis situado. A esta manera de capacitar para la dirección a través de la gestión Nava y Valencia (2012) lo llamaron la gestión barroca.

La Reforma Educativa del 2014 en México conservó las perspectivas barrocas de la gestión pero otorgó la referencia sobre la eficacia a los resultados en exámenes estandarizados. Nuevos actores se sumaron a la capacitación directiva sin resolver el híbrido de perspectivas de la gestión, de la administración y ahora del liderazgo, pero mucho menos atendiendo a los contextos en que la dirección escolar se desarrolla.

En los últimos diez años, los directores escolares del Estado de Jalisco se han enrolado en programas formativos que reducen el concepto de liderazgo a la militancia inspiradora o a la gerencia iluminativa y no así, en la relación con contextos educativos situados.

Método

Estudio de casos comparativo

Para abordar este estudio, se emplea una metodología de cohorte cualitativo con elementos cuantitativos; un estudio de casos, ligado a uno comparativo.

En este texto se da cuenta de la primera fase, la exploración de posibilidades y estudio de campo, con una inmersión en los contextos de los informantes clave, con fundamentos de etnometodología del acercamiento al mundo social a través de actividades prácticas de la vida cotidiana (Garfinkel, 1984) y de Bruce L. Berg donde el método se envuelve en un proceso de participación de observación sistemática y el desarrollo de procesos conversacionales (2007).

En la segunda fase, que ya se perfila, se proyecta un acercamiento crítico a los entornos escolares y sus entendimientos en relación al contexto de la gestión (formación, estructura del subsistema educativo, paradigma de gestión) entendiéndose que existe una mediación ambivalente entre las dimensiones institucional e individual (Sander, 1996).

Resultados

Este estudio en representa un acercamiento primigenio donde se han podido caracterizar las diferencias contextuales no sólo entre las escuelas rurales y urbanas, sino que se han subdividido tanto las características contextuales como escolares según su organización, independientemente del contexto escolar en que se encuentran.

Se encontraron clasificaciones escolares por su organización: a) escuelas de tiempo completo b) escuelas de doble turno, c) escuelas de triple turno, d) escuelas de un solo turno, e) escuelas de horario compactado y telesecundarias. En cuanto al personal que integra la escuela: a) de organización completa, b) de organización completa con falta de personal, c) tridocente, d) bidocente y e) unidireccional. Cada tipología en la organización de las escuelas tiene implicaciones y responsabilidades distintas para los directores escolares.

En cuanto al tipo de contexto, la subdivisión inicial reconocía dos contextos diferenciados: rural y urbano; sin embargo, el acercamiento a ellos permitió más sub- clasificaciones: a) rural remoto, b) rural indígena, c) rural accesible, d) rural industrializado, e) cabecera municipal o semiurbano, e) urbano marginal o suburbano, f) urbano desarrollado y g) urbano con población indígena migrante. El tipo de contexto y su relación con la organización se mezclan formando una serie de variables que complejizan al liderazgo de los directores. Opuesto a ello, el Sistema Educativo y la formación sigue buscando abordajes homogéneos y que con ellos se contribuya a los mismos objetivos curriculares y organizacionales, independientemente del contexto en el que se encuentran; dejando en desventaja permanentemente a quienes dirigen escuelas económicamente desfavorecidas o con accesos tecnológicos o culturales inequitativos.

Discusión y conclusiones

La revisión del estado del arte sobre la dirección y el liderazgo educativo concluye que la agencialidad, elemento central en el liderazgo de los directores, está predeterminada por la política educativa vigente y por los contextos en los que desarrollan su labor; sin embargo, particularmente en esta etapa de acercamiento a los contextos de los directores escolares en Jalisco, se ha evidenciado que las decisiones de estratos burocráticos superiores y adyacentes,

los perfiles sobre el liderazgo directivo impulsados por los programas formativos, la competencia por alumnado con escuelas privadas, la imagen institucional difundida por los medios de comunicación y el impacto social de las instituciones del Sistema Educativo, estresan de manera significativa al liderazgo que ejercen los directores escolares.

Proponer que exista una formación en liderazgo para los directores escolares de acuerdo al tipo de escuela o contexto social al que pertenecen implicaría una diversificación superflua, sin embargo las propuestas formativas pueden superar la homogeneización de prácticas pluralizando teorías, métodos y perspectivas, que doten de herramientas de dialógicas para el tipo de gestión educativa que requieren sus contextos y los alcances de la *agencialidad* de los directores en tanto el currículum y el desarrollo comunitario, pero sobre todo la posibilidad de incluir estrategias de aprendizaje mutuo entre directores en contextos situados. Esta investigación en marcha en los próximos dos años buscará aportar replanteamientos para la formación directiva en liderazgo educativo.

Referencias

- Berg, B. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Long Beach, CA: Pearson.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodologie*. Oxford: Polity Press.
- Kepner, C. y Tregoe B. (1970). *El directivo racional: Enfoque sistemático a la resolución de problemas y a la toma de decisiones*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Nava, J. y Valencia, A. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kotter, J. (1997). *Leading change, why transformation efforts fail*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Santos, M. (1997). *A la luz del prisma, para comprender las organizaciones educativas*. Madrid: Aljibe.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.

La Formación de Directores de Educación Primaria en las Reformas Educativas en México

The Formation of Primary Education Principals in Educational Reforms in Mexico

Mario Hernández Arriaga
M^a del Refugio Barrera Pérez
Francisco Javier Chávez Maciel

Instituto Politécnico Nacional, México

En México, como en otros países de América Latina, los directores de educación primaria no reciben una formación inicial para las funciones que llegan a desempeñar. Sin embargo, en el marco de las reformas educativas asisten a cursos ofertados por la autoridad educativa federal. Por eso con el objetivo de recuperar las acciones y resultados de formación implementadas en las reformas educativas en México de 1992 a 2016, esta investigación presenta un análisis sobre esos programas de formación. A partir de una revisión documental se construyeron cuatro categorías de análisis: programas implementados en cada sexenio; las instancias o responsables de brindar esa formación; los procesos o estrategias implementados; y los resultados obtenidos en cada programa. Los principales hallazgos son: en el transcurso de cinco sexenios sólo han existido 3 programas de formación; pero las estrategias y actores utilizados no fueron las correctas; finalmente, las valoraciones que son más cuantitativas que cualitativas indican que sí impactaron en la formación.

Descriptor: México, Reformas educativas, Formación de directores.

In Mexico, as in other Latin America countries, primary schools principals do not receive initial formation for their functions as principals. However, as part of the actions of educational reforms, they attend courses provided by the federal educational authority. So, with the objective of recovering the formation actions and results implemented in educational reforms in Mexico since 1992 to 2106, this research presents an analysis about that principals formation programs. Through a documental review, four categories of analysis were elaborated: programs implemented in each six-year period; responsible for providing such formation; processes or strategies implemented in each program; and results in each program. The main findings are: over the course of five six-year period there have been 3 formation programs; but strategies and trainers were no the right ones; finally, evaluations that are more quantitative than qualitative indicate that they did impact the formation.

Keywords: Mexico, Educational reforms, Principal's formation.

Introducción

En México los directores de educación primaria carecen de formación inicial. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció, en periodos diversos, programas para los directivos con el propósito de brindar una formación sobre temas genéricos a su función.

El núcleo de esta investigación es analizar las acciones implementadas en las reformas educativas de México para la formación de los directores de educación primaria. La construcción del análisis, el discurso y resultados fue a partir de una revisión documental que permitió construir cuatro categorías. Al final se ofrece una discusión y panorama futuro de la formación de directores en México, bajo ciertas circunstancias.

Fundamentación teórica

Pruebas contundentes han puesto de manifiesto que un buen liderazgo del director es sustancial en el aprovechamiento de los alumnos (Leithwood et al, 2006). En las reformas educativas, entendidas aquí como “el conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo” (Reimers, 1995), también se han considerado esas afirmaciones (SEP, 2016), aunque esos conjuntos de acciones sólo han llegado a la formación en servicio; es decir, la que se le proporciona al director cuando ya ejerce sus funciones, de acuerdo al concepto de la Comisión Europea (2013).

La formación se conceptualiza desde la perspectiva de Ferry (2008), pues aquella es más que la asistencia a una institución para cumplir con el proceso de aprendizaje, de adquisición de conocimientos y de desarrollo de habilidades; implica la aplicación de los conocimientos y las habilidades en la solución de problemas del contexto.

La SEP (2013) conceptualiza al director desde la óptica de Weber (2002) como la primera autoridad de la organización escolar y le responsabiliza realizar las funciones enclaustradas en el proceso administrativo de la teoría clásica de la administración de Fayol (1954). Pero aquí se asume que es un actor con influencia significativa sobre los pensamientos, comportamientos y/o sentimientos de los demás (Gardner y Laskin, 1996).

Método

Esta investigación es mixta que, parafraseando a Hernández, Fernández y Baptista retoma las bondades de lo cuantitativo y lo cualitativo (Hernández et al., 2010). Implicó la revisión y análisis de fuentes documentales oficiales: libros, artículos publicados en revistas y librería digital *questia*, y se recuperó la información respecto a las acciones de formación para directores implementadas en las reformas educativas de 1992 a 2016. La primera fecha es porque después de casi dos décadas se implementó un nuevo plan y programas de estudios (SEP, 1992). La segunda, es la culminación de un ciclo escolar con escuelas primarias coordinadas por directores seleccionados mediante un examen estandarizado.

La información obtenida se agrupó en cuatro categorías: programas implementados en cada sexenio; las instancias o responsables de brindar esa formación; los procesos o estrategias implementadas para la formación; y sus resultados.

Resultados

Durante el sexenio 1988-1994 no se implementó ningún programa de formación. Pero, los directores, como parte de la estrategia para hacer llegar los postulados y contenido del Nuevo Modelo Educativo a los profesores, fungieron como capacitadores durante la segunda mitad del mes de agosto de 1992, en una acción “en cascada”.

Para la SEP la estrategia utilizada tuvo resultados cuantitativos y cualitativos halagüeños, porque se capacitaron a todos los directivos y profesores del país, también durante las sesiones estimuló su creatividad (Moctezuma, 1994). Pero para Carvajal los profesores sólo asistieron a las sesiones, leyeron los manuales y nada más (Carvajal, 1998).

En el sexenio 1994–2000, en los renglones del Programa de Desarrollo Educativo, se asumió que era necesario brindar una formación específica a directivos. A mediados del ciclo escolar 1997–1998 se puso en operación en cinco estados, con una muestra inicial de 201 escuelas, el programa La Gestión en la Escuela Primaria.

Las acciones de capacitación estuvieron a cargo de equipos técnicos estatales, quienes con la estrategia “en cascada” brindaron capacitación a otros equipos locales, y éstos a directores.

Camarillo documentó que las sesiones de trabajo pasaron a convertirse en reuniones informativas, en las que los directivos siguieron instrucciones de cómo elaborar un proyecto escolar (Camarillo, 2006). Guerra también concluyó que los libros editados por la SEP, para apoyar las actividades, pronto sirvieron como modelos para copiar los proyectos ejemplificados (Guerra, 2009).

En este mismo sexenio la SEP ofertó el Primer Curso Nacional para Directores de Educación Primaria bajo el título de “El Director como Líder Académico” con una duración de 50 horas (OCDE, 2010). Los encargados de brindar ese curso, en horario sabatino, fueron profesores con funciones administrativas y de asesoría.

Latapí documentó que, para abril del 2000, 57% de los directores del país habían asistido a los cursos; aunque fue para obtener puntos válidos a Carrera Magisterial (Latapí, 2004). Wise (2002), por su parte, agregó que el contenido de los cursos enfatizaba más en didáctica y pedagogía que en liderazgo y gestión (Wise, 2002).

El sexenio 2000–2006 experimentó el Programa Escuelas de Calidad (PEC). En éste, los directores recibieron asesoría sobre Gestión Educativa Estratégica para elaborar su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y su Plan Anual de Trabajo (PAT) por parte de los equipos técnicos locales en días y horas laborales. También un apoyo económico anual (SEP, 2005).

Respecto a la formación de directores, un estudio concluyó que entre directores hubo copias masivas del PETE y PAT, que en última instancia se utilizaron para justificar el recurso económico percibido (Reimers, 2006).

Sin embargo, el PEC siguió vigente con sus mismas estrategias, actores y recursos de operación durante todo el sexenio 2000–2012. Y ningún otro programa llegó a complementar sus acciones.

Si bien el sexenio que culmina en 2018, mediante la aprobación y reformas a diversas leyes, concretó que los ascensos a cargos directivos sean mediante concursos abiertos, la responsabilidad de formarlos ha sido delegada a los gobiernos estatales.

Discusión y conclusiones

En las reformas educativas sólo tres grandes programas de formación se han implementado: La Gestión Escolar, El Primer Curso Nacional y PEC. Sin embargo, las estrategias y los actores dispuestos para operarlas no fueron las adecuadas. La estrategia “en cascada” significó pasar información, más que conocimientos y desarrollo de habilidades directivas, de un espacio mayor en la jerarquía a otra menor. Por otra parte, los elementos de los equipos técnicos no siempre dominan los temas que imparten.

Para la SEP, los programas en términos cuantitativos tuvieron éxito, no así en lo cualitativo. Si en los próximos programas se valora más lo cuantitativo, los directores asistirán a los cursos más para garantizar su permanencia.

Referencias

- Camarillo, G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto la gestión en la escuela primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 84–107.
- Carvajal, A. L. (1998). La actualización de los maestros: aciertos e interrogantes. En M. P. Moreno, (Coord.), *Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional* (pp. 83–89). Ciudad de México: UPN.
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación, Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Fayol, H. (1954). The administrative theory in the state. En L. Gulick y L. Urwick (Coords.), *Papers on the science of administration*. Nueva York, NY: Institute of Public Administration.
- Gardner, H. y Laskin, E. (1996). *Leading minds: An atomy of leadership*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Guerra, M. (2009). *Gestión de la educación básica*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992–2004)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moctezuma, E. (1994). *La educación pública frente a las nuevas realidades*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Barcelona: Ediciones Díaz De Santos.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París: OECD Publishing.
- Reimers, F. (1995). Participación ciudadana en reformas de políticas educativas. *Pensamiento Educativo*, 17, 115–131.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, SEP.
- SEP. (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2016). *El Nuevo Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Ciudad de México: SEP.
- Wise, D. (2002). A leadership preparation program for educational administrators. *Nueva Época*, 12(26) 87–101.

Proyectando el Futuro del Liderazgo Educativo desde las Aulas de Magisterio

Sowing the Seeds of Educational Leadership from the Teacher Training Classroom

María J. Hernández-Amorós
María E. Urrea-Solano

Universidad de Alicante, España

Este estudio se plantea identificar los modelos de liderazgo que los futuros docentes asocian a la función directiva. Se ha contado con la participación de 72 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, de la Facultad de Educación (Universidad de Alicante). Se administró un cuestionario integrado por diez preguntas abiertas, con la intención de conocer su opinión sobre los modelos de liderazgo, la formación recibida al respecto y las motivaciones que les llevarían a ocupar este cargo en su futuro desempeño profesional. De éstas, en este estudio, se han considerado las referidas a los modelos de liderazgo. Se realizó un análisis de contenido inductivo, dentro del marco de la metodología cualitativa. Para el tratamiento de los datos se empleó el software Aquad 7. De los resultados se deduce que los participantes tienden a vincular al director/a con un modelo de liderazgo para la gestión, de carácter individual, al que otorgan una responsabilidad muy elevada. Estas opiniones podrían estar condicionadas por su experiencia educativa previa. Por tanto, se considera preciso trabajar en los centros de formación del profesorado para completar esta visión y alinearla con los modelos de liderazgo de carácter más social y distribuido.

Descriptor: Liderazgo educativo, Formación profesorado, Modelos de liderazgo, Dirección escolar.

This study aims to identify the leadership models that teachers in training associate with the principalship function. The participants were 72 students on the Degrees in Pre-school Education and Primary Education at the Faculty of Education (University of Alicante), who were administered a questionnaire comprising ten open questions in order to find out their opinions on leadership models, the training given in this area and the motivations that would lead them to become principals in the course of their careers. Regarding these opinions, only those involving leadership models are considered in this study. An inductive content analysis within the framework of qualitative methodology was performed. Aquad 7 software was used to process the data. It can be deduced from the results that the participants tend to connect the principal with a managerial leadership model of an individualist character, which they associate with great responsibility. These opinions could be conditioned by their previous experience in education. It is essential, therefore, that teacher training centres should work to make this view more complete and bring it into line with more social, distributed leadership models.

Keywords: Educational leadership, Teacher training, Leadership models, Principalship.

Introducción

El liderazgo es una característica visible a todos los niveles de la experiencia humana. En el ámbito educativo, a pesar de estar estrechamente unido a la dirección, es más bien una función que un rol, que puede ser ejercido por diferentes personas independientemente de la posición que ocupen (Leithwood y Riehl, 2003). Esto nos permite establecer una diferenciación entre el ejercicio del liderazgo formal e informal.

En este estudio, se utilizan los términos liderazgo y dirección indistintamente, presuponiendo que el hecho de disponer de un poder posicional determina que esa persona sea líder. De ahí que centremos la atención en el liderazgo formal de los directores escolares.

En realidad, el liderazgo es un término complejo y polisémico. Sin embargo, el estudio del amplio abanico de definiciones establecidas permite identificar tres dimensiones comunes (Bush, 2011): influencia, valores y visión. Asimismo, el análisis de las diversas clasificaciones de sus modelos facilita su comprensión (Bush y Glover, 2014), permitiéndonos reconocer la transición que se ha producido desde los modelos de liderazgo individual, heroico y autoritario a aquellos otros de carácter compartido, social y distribuido.

Por otra parte, se ha constatado el impacto positivo del liderazgo del director/a sobre los resultados académicos del alumnado, el desarrollo profesional del equipo docente y la mejora de la comunidad educativa (Day, Gu y Sammons, 2016).

Método

El objetivo fue conocer, valorar e interpretar los modelos de liderazgo que los futuros docentes asocian a la función directiva.

Se contó con la participación de 72 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil (37.5%) y en Educación Primaria (62.5%) de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). La mayoría de ellos poseía una edad comprendida entre los 18-23 años (79.2%). Asimismo, se aprecia una mayor prevalencia del sexo femenino (86.1%). En cuanto al curso en el que están matriculados, el 40.3% corresponde a primero y el 38.9% a tercero. El 22.2% restante se distribuye equitativamente entre segundo y cuarto.

El instrumento de recogida de datos estuvo integrado por diez cuestiones de carácter abierto, planteadas para reconocer sus opiniones sobre los modelos de liderazgo que asocian a la función directiva, la formación que han recibido al respecto y las motivaciones que les llevarían a acceder a ella en un futuro. Sin embargo, únicamente, se han considerado las tres cuestiones referidas a los modelos de liderazgo.

El cuestionario se administró a través del campus virtual, estando accesible durante un mes. Se informó al alumnado del objetivo de la investigación, así como del carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato de sus respuestas.

El tratamiento de los datos se llevó a cabo con el apoyo de *Aquad 7* (Huber y Güttler, 2013). Al realizar un análisis de contenido inductivo, las investigadoras elaboraron el marco de categorías durante el proceso de codificación, con la supervisión de tres expertos en investigación educativa.

Resultados

Del análisis realizado emergieron tres categorías (figura 1): modelos de liderazgo, carácter social o individual de estos y valoración de la figura del director/a. En cuanto a la primera, el alumnado identifica claramente las funciones relacionadas con la gestión [Controlar, dirigir, gestionar todo lo del centro educativo, Est_47]. Sin embargo, inciden en menor medida sobre otras tareas como el liderazgo para la enseñanza-aprendizaje [Incentivar la mejora y la innovación educativa, Est_3] o el liderazgo relacional [Realizar una constante comunicación con la comunidad para conocer sus inquietudes, Est_8].

Respecto a la segunda, los futuros maestros/as atribuyen un carácter marcadamente individual a la dirección [El director es quien dirige, organiza y toma la última decisión; es el responsable del centro, Est_20]. Únicamente una minoría destaca la dimensión social del cargo [Ser director es saber delegar en los que más capacidad tienen, Est_12].

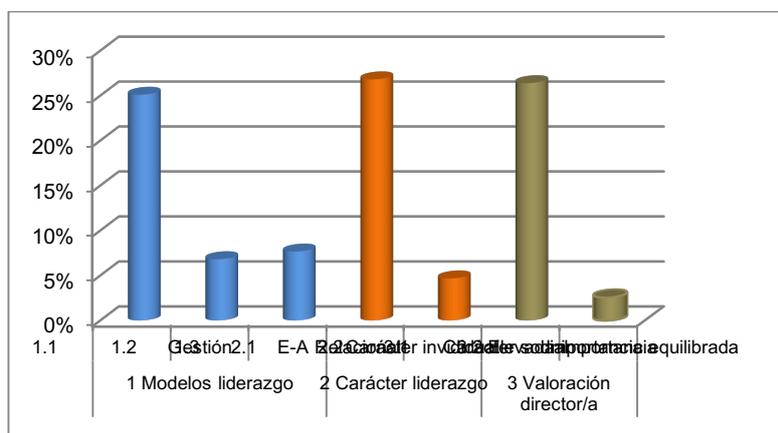


Figura 1. Porcentaje de frecuencia de los códigos de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la importancia concedida a la dirección escolar, prácticamente todos los participantes subrayan el valor positivo de la misma [La importancia del director es máxima, porque si no toma las decisiones correctas, el resto no funciona bien, Est_50]. A pesar de ello, interesa reconocer que un número bastante reducido, sin dejar de restar importancia a esta función, señala que la figura del director/a es igual de significativa que la de cualquier otro miembro del centro [Normal, ya que los protagonistas son los docentes y los alumnos, Est_34].

Discusión y conclusiones

Este estudio permite dar respuesta al objetivo planteado inicialmente, con el que se pretendía conocer los modelos de liderazgo que los maestros/as en formación asocian a la función directiva. Los resultados permiten apreciar que el alumnado mantiene una visión clásica de la dirección, por cuanto la relacionan eminentemente con tareas propias de la gestión y la administración. De forma coherente con ello, atribuyen un carácter individual al ejercicio directivo, reproduciendo nuevamente los modelos tradicionales de liderazgo e ignorando la necesaria dimensión social que se ha de adoptar en los actuales contextos educativos. Asimismo, reconocen la importancia que la dirección posee, pero le atribuyen una alta responsabilidad desde el plano individual, sin mencionar apenas otras fórmulas más próximas al liderazgo distribuido.

Estas percepciones, bastante alejadas de los actuales modelos de liderazgo propuestos por la literatura (Bush y Glover, 2014; Crawford, 2012), podrían resultar de las vivencias que han tenido con la dirección en su etapa educativa previa. Por ello, si desde los centros de formación inicial del profesorado no se incide sobre ellas, se podría favorecer la pervivencia de los modelos más gerencialistas e individualistas de liderazgo, tanto si el desempeño profesional futuro de los participantes se orienta, únicamente, a la docencia como si lo hace, también, a la dirección.

Referencias

- Bush, T. (2011). Succession planning in England: New leaders and new forms of leadership. *School Leadership & Management*, 31(3), 181-198.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620.
- Day, C., Gu, Q. y 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), 221-258.
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PI: Temple University Press.

Liderazgo Exitoso en un Contexto Desfavorable. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria

Successful Leadership in Disadvantaged Context. The Experience of A Secondary School

Estefanía Martínez-Valdivia
Inmaculada García-Martínez
M^a Lina Higuera-Rodríguez
Universidad de Granada, España

El trabajo que se presenta está encuadrado bajo el proyecto llamado International Successful School Principalship Project (ISSPP). En el mismo participan 21 países entre ellos España. Mostramos por tanto, un estudio de caso ubicado en la provincia de Granada, siendo un centro caracterizado por encontrarse situado en un contexto de exclusión social y por tener un elevado rendimiento académico pese a sus limitaciones. El objetivo que perseguimos es el mismo que se marca en este proyecto: analizar los rasgos y, las estrategias que desarrollan los líderes escolares exitosos. Presentamos un estudio de caso de un centro de educación secundaria de Granada, considerado de riesgo social y de alto rendimiento académico. Para ellos se han realizado entrevistas al equipo directivo, profesorado, alumnado, padres y madres y representantes de la administración, además de hacer una revisión de documentos. Para el análisis de datos se ha utilizado en programa cualitativo NVIVO 10, siguiendo las directrices marcadas en el proyecto. Finalmente, los resultados obtenidos giran en conocer las características y el funcionamiento del centro así como las características del director y su estilo de liderazgo.

Descriptor: Liderazgo escolar, Liderazgo exitoso, Mejora escolar.

The work presented is framed under the project called International Successful School Principalship Project (ISSPP). In the same participate 21 countries among them Spain. We show, therefore, a case study located in the province of Granada, being a center characterized by being located in a context of social exclusion and for having a high academic performance. The objective we pursue is the same that is marked in this project: analyze the traits and strategies developed by successful school leaders. We present a case study of a secondary education center in Granada, considered to be social risk and high academic performance. For them, interviews have been conducted with the management team, teachers, students, parents and representatives of the administration, as well as a review of documents. For the data analysis it has been used in qualitative program NVIVO 10, following the guidelines marked in the project. Finally the results obtained revolve around the characteristics and functioning of the center as well as the characteristics of the director and his style of leadership.

Keywords: School leadership, Successful Leadership, School improve.

Introducción

Diferentes investigadores se han preocupado de estudiar el liderazgo exitoso y sus características, pues consideran que intervienen considerablemente en la mejora educativa (Bolívar, 2012; Leithwood, 2011; Leithwood & Strauss, 2008; Louis Leithwood, Wahlstrom, Anderson, 2010).

Siendo ésta una temática de gran impacto y preocupación en la actualidad, han nacido proyectos como el denominado *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*,

dirigido por Christopher Day. Es un proyecto en el que intervienen países de todo el mundo entre los que se encuentra España. El objetivo principal sobre el que gira este proyecto parte de conocer la práctica del liderazgo exitoso en contextos desafiantes para generar pautas que ayuden a definirlo y para que sirvan de referencia (Moos, Johansson y Day, 2011).

Dentro de este proyecto se encuadra el trabajo que presentamos, desde el equipo de España mostramos los resultados obtenidos de un estudio de caso. Es un centro contextualizado en una zona desfavorable, con un nivel socioeconómico y familiar bajo, y culturalmente diverso, no obstante produce resultados académicos positivos pese a sus características tan concretas.

Método

El método de investigación utilizado y los instrumentos seleccionados están marcados por el proyecto ISSPP en el que se encuadra este trabajo. Se ha utilizado el estudio de casos como la metodología más idónea para comprender la realidad del liderazgo escolar en el centro objeto de estudio. Como instrumentos de investigación se realizaron entrevistas a equipos directivos, profesores, padres y madres, alumnado y responsables de la administración educativa, y también se llevó a cabo revisión de documentos.

El caso que presentamos se seleccionó intencionalmente, teniendo que cumplir algunas características como que estuviera ubicado en un contexto desafiante, donde exista una gran diversidad cultural, con riesgo de exclusión social y educativa. Pero siendo además, un centro caracterizado por su elevado rendimiento académico y sus adecuadas actuaciones para conseguir la mejora escolar. Para comprobar tales características del centro, revisamos los resultados académicos del curso escolar 2013/2014 que muestran los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria (AGAVE, Junta de Andalucía, 2014).

Los resultados obtenidos se analizaron en base a las categorías generadas desde las propias guías del proyecto ISSPP con el programa Nvivo 10.

Resultados

Contexto y características del centro escolar

Es un centro de educación secundaria perteneciente a la localidad de Atarfe (Granada), ubicado en un contexto social, económico y cultural predominantemente bajo, compuesto por un gran porcentaje de familias de etnia gitana. Dichas características llevan a que las familias tengan una gran inestabilidad económica y a que en algunos de los casos se produzca la desestructuración de la misma.

Sin embargo, el centro a nivel académico cuenta con un elevado éxito escolar que es corroborado por toda la comunidad educativa.

Tal situación es provocada por el trabajo continuado del equipo directivo, pues la finalidad principal que persigue es ofrecer una educación de calidad atendiendo a la diversidad del alumnado a través del proyecto educativo. El director considera que el centro está en un buen momento, tanto que él considera que ha alcanzado su objetivo: “He visto hecho realidad el modelo de escuela que deseaba”. Señala que ha sido un proceso muy pausado, pero que tras el paso del tiempo ha conseguido el objetivo que perseguía por lo que para los próximos años se

centra en lograr pequeñas metas: “El salón de actos, el laboratorio de Biología y Geología que se ponga en el siglo XXI (...) ¡Y ya está!”

Entre las grandes fortalezas con las que cuenta el centro es que todos colaboran con el equipo directivo para conseguir el éxito escolar mediante el proyecto educativo, son un gran equipo que trabaja en un ambiente de confianza y además el profesorado cuenta con un elevado liderazgo que es promovido y valorado por la dirección.

Estilo de liderazgo y características del director

El estilo de liderazgo desarrollado ha influido considerablemente en la mejora de este centro. Ejerce un tipo de liderazgo participativo, colaborativo y democrático, como el mismo director expresa: “el director tiene (...) que estar siempre al servicio de la comunidad educativa a la que representa”. Admite que el director tiene que saber dirigir el proyecto hacia el objetivo que desea alcanzar, pero evitando ser autoritario, dogmático o burócrata. Es un director que deja en un segundo plano la burocracia para centrarse en lo que lo fundamental para él: los alumnos, los padres y los profesores. Piensa que ellos son la verdadera comunidad, apoyándose después en la Administración Educativa y en las Instituciones, etc. e intentando mantener una buena relación: “Porque para mí lo más importante que tiene que tener un líder es un buen clima de relación humana (...) porque es la base de la mejora...”.

Entre sus roles como director, uno de los más importantes es hacer que el profesorado de sienta útil sacando lo mejor de cada uno, pero también del alumnado y de los padres: “Si eso se consigue, pues realmente se hace un centro diferente”. Lo consigue llevando a cabo múltiples planes, a través de las asociaciones y de las AMPAs y con los alumnos que más lo necesitan.

Discusión y conclusiones

El caso de estudio se basa en una escuela exitosa ubicada en un contexto de vulnerabilidad social. En base a esto, como se ha venido describiendo a lo largo del texto, desde la llegada de la nueva dirección y la implantación de su proyecto educativo la situación del centro cambió su nivel educativo y social.

Se parte de varias premisas: en primer lugar, hay que resaltar la figura del director, sus características personales, la elevada formación y experiencia de colaboración en otros equipos directivos, puesto que ese bagaje en lo que le ha llevado a tener la capacidad de dirección de este centro. Además, es un director democrático que ha sabido elegir muy bien al resto del equipo directivo y en el que delega trabajo esencial en el centro y lo desarrollan eficazmente. El director hace que todo ello se desenvuelva en un ambiente de confianza, aspecto esencial para el profesorado y el equipo directivo puesto que de esa manera el trabajo se realiza de una forma más eficaz y con una mayor implicación de todos. Y no olvida la participación de las familias y del alumnado otorgándole voz y voto.

Referencias

AGAVE Junta de Andalucía. (2014). *Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. En K. Leithwood y L. Seashore (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). Nueva York, NY: Jossey Bass.
- Leithwood, K. y Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Toronto: Canadian Education Association.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Londres: Springer Science y Business Media.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minnesota, MI: The Wallace Foundation.

Dirección Escolar y Liderazgo en Centros de Máxima Complejidad de Tarragona

School Management and Leadership in Disadvantaged Schools of Tarragona

Marta Camarero-Figuerola ¹
Juana-María Tierno-García ²
Charo Barrios-Arós ³
Pilar Iranzo-García ⁴

Universitat Rovira i Virgili

Es importante conocer las condiciones en las que se desarrolla la función directiva en contextos educativos desfavorecidos. Sobre la base de una investigación centrada en el perfil de los directores/as de centros educativos de educación primaria de Tarragona, se analiza la percepción que tienen los directores de su perfil competencial y profesional y la satisfacción en relación al cargo, así como sus visiones sobre compromiso de la comunidad educativa. Mediante la aplicación y análisis de un cuestionario a una muestra representativa, se contrasta la percepción de los directores, en general, con la de los de Centros de Máxima Complejidad (CMC). Los resultados evidencian que los directores de CMC valoran significativamente más alto la propia capacidad de autogestión y la mediación de conflictos. Aunque todos los directores reconocen la necesidad de aumentar la colaboración y el compromiso de las familias, con los proyectos del centro y con los resultados de sus hijos, esta tendencia se manifiesta en mayor grado en los CMC.

Descriptores: Directores escolares, Liderazgo, Escuelas desfavorecidas.

It is important to know the conditions under which the leadership role is developed in disadvantaged educational environments. Based on an investigation focused on the profile of the directors of primary education schools in Tarragona, we analyse: the directors' perception of their competency and professional profile, their satisfaction with the position and their visions about commitment of the educational community. Through the application and analysis of a questionnaire to a representative sample, the perception of the principals, in general, contrasts with that of the directors of the "maximum complexity schools" (CMC). The results show that CMC headmasters significantly value their own self-management capacity and conflict mediation. Although all principals recognize the need to increase family collaboration and commitment with the school's projects and with the academic results of their children, this trend is most evident in CMCs.

Keywords: School principals, Leadership, Disadvantaged schools.

Proyecto LINE2014: "Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la Educación Primaria: análisis y propuestas", financiado por la Universidad Rovira i Virgili y el Banco Santander.

Introducción

Partimos de la premisa de la necesidad de una transformación social basada en la justicia social y que para conseguirlo se deben potenciar escuelas inclusivas. Booth y Ainscow (2000) definen la escuela inclusiva como una escuela segura, acogedora y colaboradora en la que todos sean valorados para que los alumnos obtengan los mayores logros. Desde esta perspectiva de equidad e inclusión educativa de calidad es fundamental romper con los "círculos de desventaja" socioeducativos de los "contextos urbanos" o "contextos de exclusión social"

(Ainscow y West, 2008; Murillo y Hernández, 2011; Iranzo-García, Tierno-García y Barrios-Arós, 2014).

Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social

Una dirección escolar que valore y trabaje la diversidad, la equidad y la justicia social en su centro está potenciando el desarrollo de un “liderazgo inclusivo” (León, 2012), que abandona la acción individual y apuesta por procesos de dirección colectiva en los cuáles se da protagonismo a los distintos miembros de la comunidad escolar (Ryan, 2006).

En ese sentido, entendemos que la inclusión educativa es inherente a la eficacia escolar y, sin duda, la dirección es uno de los factores clave en el éxito educativo (Bolívar, 2010). En las escuelas situadas en contextos desfavorecidos, además de la intervención de los equipos directivos sobre el propio contexto, también influyen otros factores como el trabajo coordinado con otras instituciones (Dyson, 2008).

Centros de Máxima Complejidad (CMC)

Desde la perspectiva que venimos defendiendo, aparecen grandes diferencias entre las escuelas en función de las características de su contexto socio-económico inmediato.

En Cataluña, se ha establecido una clasificación de **centros** considerados **de máxima complejidad** (Generalitat de Catalunya, 2014), a partir de indicadores como: nivel de instrucción y ocupación (desempleo, precariedad) de los progenitores o el número de alumnos extranjeros o con necesidades educativas específicas.

Método

El trabajo que presentamos se enmarca en una investigación que analiza la función directiva de las 217 escuelas de Educación Primaria de la demarcación (Servicios Territoriales de Tarragona). De éstas, 181 son públicas (incluyendo los 28 CMC), 35 concertadas y una privada.

El tamaño de la **muestra** es de 139 escuelas (fórmula para población finita, margen de error: 0,05%).

El **instrumento principal es un cuestionario ad hoc**, para describir, establecer comparaciones entre subgrupos y analizar las relaciones entre las variables. El tratamiento de los datos incluye una lectura descriptiva y un análisis estadístico (ANOVA de un factor).

Resultados

Alcanzamos un 92% de participación (128 directores, que incluyen 19 de CMC). En el cuestionario les pedimos que otorguen a cada ítem una puntuación entre 1 (mínimo) y 5 (máximo). Presentamos **las diferencias estadísticamente significativas** entre las respuestas de directores de **CMC**, con respecto a los de centros sin esta consideración.

En cuanto a **sus propias capacidades de dirección**, en general, todas las competencias son bien valoradas pero “el compromiso ético” es la que consideran más desarrollada, seguida de la “participación” y del “trabajo en equipo”. Perciben como menos desarrolladas las competencias de “liderazgo”, “autonomía” y “autogestión”. En cambio, los **directores de CMC** valoran más positivamente su capacidad de “autogestión” (4,42 versus 3,90).

Respecto a la **situación actual de su centro**, los directores consideran que el aspecto mejor resuelto es “el liderazgo compartido entre el equipo directivo”. Sin embargo, los **directores de CMC** valoran mejor la “mediación de conflictos” (4,47 versus 3,99). El ítem señalado con menor puntuación por el conjunto de directores es la “colaboración de las familias en los procesos educativos”. Esta valoración es aún más baja (3,06 versus 3,64) en los CMC, donde también es especialmente baja el “éxito escolar” (3,53 versus 4,03).

Otro aspecto analizado es la **percepción del grado de compromiso** de los diferentes colectivos de la comunidad educativa. Los directores opinan que su propio compromiso con “el funcionamiento del centro” y con “la comunidad educativa” es muy alto. Ligeramente inferior es su percepción respecto al compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias. Los **directores de CMC**, perciben más bajo el “compromiso de las familias con los proyectos del centro y la comunidad” (3,12 versus 3,94), “el compromiso de las familias con los resultados de sus hijos” (3 versus 3,97) y “el compromiso del alumnado con sus resultados” (3,47 versus 4,04).

Por otra parte, la mitad de los directores considera que **el factor más relacionado con la mejora del rendimiento escolar** es “la estabilidad de los equipos docentes”. El 37% de los directores de centros que no son de alta complejidad selecciona el ítem de “apoyo y cooperación de las familias y del profesorado para conseguir mejoras” como influencia positiva en el rendimiento escolar de su centro, frente al 5% de los **directores de CMC**.

Por último, se abordan los aspectos que producen **más satisfacción** a los directores. En general, se señalan: “las tareas realizadas por el equipo directivo”, “la relación de los docentes con el equipo directivo” y “la implicación del equipo docente en el funcionamiento del centro”. Entre los dos colectivos, se observan diferencias significativas en los aspectos que señalan los **directores de CMC** como menores generadores de satisfacción: “el reconocimiento social que reciben como director” (2,84 versus 3,54) y “los procedimientos para gestionar los recursos” (3,50 versus 4,03).

Discusión y conclusiones

Los directores apuntan a la necesidad de desarrollar las competencias de liderazgo, autonomía y autogestión. A juzgar por los resultados, especialmente en CMC, la autogestión se revela como una competencia clave para la que, además, los directores se sienten bien preparados.

También se identifica como un elemento a potenciar la “relación con las familias”, en el sentido de contribución en la mejora de los resultados escolares. El compromiso de toda la comunidad educativa es la vía para obtener mayor reconocimiento social y, en última instancia, contribuir de manera decidida y proactiva al éxito escolar.

Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: UAM.

- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Improving urban school: Leadership and collaboration* (pp. 117-129). Maidenhead: Open University Press.
- Generalitat de Catalunya (2014). Resolución ENS/906/2014 por la cual se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial. Recuperado de <http://legislacion.derecho.com/resolucio-ens-0906-2014-23-abril-2014-departament-d-ensenyament-5643183>
- Iranzo-García, P., Tierno-García, J. M y Barrios-Arós, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 26(2), 229-257.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Identidad Profesional y Liderazgo Exitoso en Contextos Desafiantes. Un Caso de Estudio en la Provincia de Granada

Professional Identity and Successful Leadership in Challenging Contexts. A Case Study in The Province of Granada

Inmaculada García-Martínez
M^a Lina Higuera-Rodríguez
Estefanía Martínez Valdivia

Universidad de Granada, España

Actualmente, el liderazgo exitoso es una de las líneas investigadoras más potentes en el ámbito educativo a nivel internacional. De él, han aparecido otras líneas que han dedicado sus esfuerzos a conocer la identidad profesional del líder educativo eficaz. El proyecto ISSPP (International Successful School Principalship Project), por ejemplo, es una red que ha enfatizado mucho sobre esta cuestión, llevando a cabo numerosos estudios, cuya misión es el análisis integral de los directores como líderes escolares, en una multitud de países. Bajo un enfoque cualitativo, se ha hecho un estudio de caso sobre un centro, que podría ser catalogado como desafiante, de la provincia de Granada. Para ello, se confeccionaron unos guiones de entrevistas específicos, cuya finalidad era conocer la identidad profesional del director, ahondando en su trayectoria profesional previa, en los retos laborales que percibía y sus perspectivas de futuro. Durante el transcurso del mismo, tuvieron lugar tres entrevistas que abarcaron los tres grandes bloques ya mencionados. Entre los resultados hallados, destacamos que los directores a menudo se sienten solos, echando en falta el respaldo de la administración cuando tratan de promocionar iniciativas de cambio en los centros. Asimismo, reconocen ciertas carencias formativas a la hora de desempeñar su cargo.

Descriptor: Liderazgo escolar, Liderazgo exitoso, Dirección escolar, Identidad profesional.

Nowadays, successful leadership is one of the most powerful research lines in the educational field at the international level. From it, other research lines have appeared and they have dedicated their efforts to know the professional identity of the effective educational leader. The ISSPP (International Successful School Principalship Project) project, for instance, is a network that has emphasized much on this issue, carrying out numerous studies whose mission is the comprehensive analysis of principals as school leaders in a multitude of countries. From a qualitative approach, a case study has been made of a center, which could be classified as challenging, in the province of Granada. To do this, a series of specific interview scripts were created, whose purpose was to know the professional identity of the School principal, delving into his previous professional career, the work challenges he perceived and his future prospects. During the course of the same, three interviews took place that covered the three large blocks already mentioned. Among the results found, we emphasize that principals often feel lonely, missing the support of the administration when they try to promote initiatives of change in the centers. They also recognize certain formative shortcomings in the performance of their duties.

Keywords: School leadership, Successful leadership, School principal, Professional identity.

Introducción

En el entramado de líneas investigativas que encierra el liderazgo, se ha constatado que existen una serie de características del líder garantes de una buena dirección escolar (Harris,

2002). La capacidad de dinamizar el trabajo del personal, junto a la posibilidad de crear un ambiente laboral óptimo para que acontezcan prácticas colaborativas entre los docentes (Leithwood, 2009; Poultney, 2012; Bolívar, 2014), son solo algunos ejemplos de ello. La labor de la dirección como líder formal en los centros escolares implica una ardua tarea, cuya complejidad se agudiza aún más cuando se trata de centros con características socioeconómicas y culturales difíciles. Precisamente en este marco contextual, es dónde se aprecia la valía del director. Sus modos de gestionar el centro, dinamizar al personal y establecer puentes con las familias para fortalecer la comunicación y crear un buen clima dentro de la institución educativa (Day et al., 2009), son solo algunos indicadores que determinarán la eficacia de la dirección. De hecho, investigaciones internacionales (Crow, Day y Möller, 2016) han constatado que aquellos centros cuyos directores están implicados en la implementación de cambios en el centro, se cercioran de que el personal trabaje conjuntamente bajo unos objetivos comunes y se preocupan por establecer una buena relación con las familias, mejoran sus resultados escolares. Relacionado con ello, este trabajo aporta la realidad del día a día de un centro educativo socioeconómico y culturalmente desfavorecido desde la mirada de una dirección implicada en mejorar su centro.

Método

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio¹, cuyo diseño metodológico se ha confeccionado en base a los parámetros propuestos en el marco ISSPP. Mientras que el proyecto en su conjunto constituye *un collective case study*, la parte que presentamos es eminentemente cualitativa, apoyándonos exclusivamente en 3 entrevistas que hicimos a uno de los directores participantes.

Objetivos

El objetivo principal es corroborar que el buen funcionamiento del centro estudiado se debe a una buena gestión de la dirección. Como consecuencia, se incidirá en la identidad profesional del director, atendiendo a cómo se percibe él como director, al tipo de relación que tiene con los profesionales del centro y a su relación con las familias.

Enfoque metodológico

Desde un enfoque cualitativo, se está realizando un estudio de caso en el que, entre otros instrumentos, se han realizado 3 entrevistas al director. En ellas, se da voz a la percepción que el participante tiene sobre su rol de líder del centro.

Participantes e instrumentos

Este estudio de caso tiene como participante a un director de un centro de Educación Secundaria de la provincia de Granada. Previo a la fase de campo, se elaboraron unos guiones de entrevistas acordes con los objetivos que pretende el proyecto.

¹ Proyecto: "Identidad profesional de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización". IP: Antonio Bolívar Botía. Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 Referencia EDU2013-48432-P

Resultados

En este apartado incluimos extractos de las entrevistas realizadas, cuyas conclusiones se discutirán en el apartado siguiente:

de directora si pero de profesora bueno es un poco el saber que no tenía oficio, lo tenía muy claro que me sentía bastante intrusa, que no estaba preparada en ninguna de las maneras, y lo que sí es verdad que por intuición, y por haberme estudiado también las oposiciones me ayudo bastante (...) pero si el hecho de querer innovar, eso desde que entré, el hacer las cosas de otra manera, entre otras cosas porque no tenía oficio, pues la iba hacer a mi manera y ¡qué casualidad que he ido acertando!”.

“He pensado y tenía claro, desde mi punto de vista y desde algunas personas más, pero no era el punto de vista que estaba utilizando la dirección, pues que el centro había que cambiarlo desde dentro, había que cambiarlo dando una oferta de educación y de calidad y de actividades diferentes y que saliesen fuera del centro, antes que pensar que la delegación nos fuera a solucionar cosas que no pueden solucionar”.

“porque evidentemente cuando tú tienes que poner algo en marcha y tienes tres personas o dos, que están permanentemente cuestionándolo todo (...) pues claro y te tiran a la cara que eres provisional, pues veinte veces que tienes que ir diciendo que yo seré provisional pero tengo un mandato que tengo que cumplir y tengo unas responsabilidades que tengo que afrontar y yo no me voy a quedar aquí como la directora administrativa.

Discusión y conclusiones

La figura del director en España está muy deteriorada, tal y como podemos observar en el discurso del entrevistado. Para fortalecerla, es necesario que exista una legislación que los respalde, especialmente a aquellos directores que se sienten moralmente implicados con su función y reconocen la importancia de su cargo para implementar iniciativas de cambio en sus centros educativos. En consonancia con lo hallado en la literatura, comprobamos que aquellos centros que cuentan con directivos que poseen una fuerte identidad profesional y un elevado compromiso con su centro, consiguen que sus centros mejoren. En este caso en particular, el impacto se ha visto en el clima del centro y en el fortalecimiento de las relaciones del mismo con las familias. Aunque a nivel de resultados escolares aún no se han percibido mejoras sustanciales, el centro está implementando numerosas iniciativas que pronto traerán sus frutos en lo que a rendimiento se refiere.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ..., Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: NCSL.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Poultney, V. (2012). The role of the effective subject leader: Perspectives from practitioners in secondary schools. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(2), 8-14.

Liderazgo en Contextos Desafiantes desde un Proyecto Educativo Inclusivo. El Caso del IES Fernando de los Ríos

Leadership in Challenging Contexts from an Inclusive Educational Project. The Case of The IES Fernando de los Ríos

M^a Lina Higuera-Rodríguez
Estefanía Martínez Valdivia
Inmaculada García-Martínez
Universidad de Granada, España

El liderazgo pedagógico exitoso es un elemento clave en la mejora de los resultados escolares de sus estudiantes (Bolívar, 2012; Day & Gurr, 2014; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009). Las escuelas que trabajan en contextos desafiantes también deben asumir este reto, aunque de acuerdo a su realidad y posibilidades. Este estudio, se enmarca dentro del Proyecto ISSPP (International Successful School Principalship Project), donde se trata de analizar el liderazgo del equipo directivo de un centro educativo, en un contexto desafiante, que lleva a cabo un proyecto de inclusión. En concreto, se centra en la segunda fase del proyecto, donde se pretende profundizar en aspectos que resultaron de interés de los datos obtenidos de la primera fase. Bajo un enfoque cualitativo, se realizó entrevistas al director, jefe de estudios y profesores implicados en el proyecto de inclusión. Los resultados demuestran que van mejorando los resultados académicos de su alumnado, potenciando su motivación e interés.

Descriptor: Liderazgo escolar, Inclusión, Proyecto educativo.

Successful pedagogical leadership is a key element in improving student achievement (Bolívar, 2012; Day & Gurr, 2014; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009). Schools working in challenging contexts must also take on this challenge, albeit according to their reality and possibilities. This study is part of the ISSPP (International Successful School Principalship Project), where it is a question of analyzing the leadership of the management team of an educational center, in a challenging context, that carries out an inclusion project. Specifically, it focuses on the second phase of the project, which seeks to delve into aspects that were of interest to the data obtained from the first phase. Under a qualitative approach, interviews were conducted with the director, head of studies and teachers involved in the inclusion project. The results show that they are improving the academic results of their students, boosting their motivation and interest.

Keywords: School leadership, Inclusion, Educational project.

Introducción

El Instituto de Educación Secundaria Fernando de los Ríos se ubica en la periferia de Fuente Vaqueros, localidad que cuenta con 4400 habitantes situada en la Vega granadina. Entre su población existe un importante número de familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Un importante núcleo de la población es de etnia gitana, cuya personalidad y vida fueron fuente de inspiración para el artista Federico García Lorca, una de las grandes señas de identidad de la localidad.

Junto a este alumnado, otra buena parte provienen de familias que comparten características como bajos niveles de renta, desestructuración familiar o pocas expectativas que le genera el sistema educativo como agente de promoción social ante las necesidades más inmediatas y básicas que deben satisfacer (alimentación, etc.). Es por ello, que existe un número de

alumnado denominado “temporero” que, en las temporadas campesinas, dejan de asistir al centro para ayudar económicamente a sus familias.

Catalogado desde la Delegación Territorial de Educación como centro de “difícil desempeño”, en los últimos años, evidencia una mejora en el logro de los estudiantes, disminuyendo a la mitad el número de alumnado con fracaso escolar.

Este centro participa en proyectos educativos ofertado por la Junta de Andalucía, entre ellos Vega Educa, Ecoescuelas, Escuela Cultura de Paz. Además cuenta con planes de mejora en forma de proyectos que pretenden dar proyección a la localidad y a las circunstancias del centro. Proyectos educativos como El Huerto Ecológico, La Casita, revista La Chopera, un grupo de teatro y un coro, forman parte de un elenco de proyectos educativos dirigidos a fomentar el desarrollo de valores (trabajo en equipo, igualdad,...) a través de la coeducación, el respeto al medio ambiente y la cultivación de la sensibilidad artística. Estos proyectos se articulan favoreciendo el aprendizaje de contenidos de las materias instrumentales (Matemáticas, Lengua y Literatura, etc.) de forma transversal. Las actividades complementarias atienden a los intereses y motivaciones del alumnado del centro y tienen un carácter inclusivo.

Método

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto ISSPP (International Successful School Principalship Project).

De este modo, comprender esta complejidad, implica utilizar un modelo de constantes preguntas (Birks y Mills, 2011), así como establecer una secuencia de estrategias y análisis, bien explicitadas, que vayan desgranando esta complejidad y facilitando vías de comprensión de la misma.

Objetivos

El objetivo principal de la investigación es conocer el funcionamiento del centro educativo y el nivel de implicación del equipo directivo y el profesorado. Además de indagar más acerca de la relación de la mejora de los estudiantes con respecto al proyecto inclusivo.

Instrumentos

El estudio utiliza los instrumentos y procedimientos que propone el ISSPP, debidamente traducidos al idioma y realidad educativa de España. Los datos fueron recopilados e interpretados mediante un proceso metodológico cualitativo. Los análisis se hacen en base a las categorías que describen el liderazgo exitoso por el proyecto y son analizados con apoyo del software Nvivo 10.

Resultados

Se han seleccionado varios fragmentos que ayuden a interpretar los datos de las entrevistas. Para ello se ha optado por las siguientes categorías:

Propósitos de la dirección

El centro se mueve por un proyecto de inclusión, forjado hace aproximadamente 15 años. En este proyecto, se trabaja una perspectiva social y no tanto académica. Aunque sea el propósito final el de que los niños consigan todos su graduado escolar. Nos interesamos más por lo

social, pues son niños con desventajas socioculturales, familias desestructuradas, y la mayoría son gitanos. Hay muchos que abandonan a los 14/15 años para casarse. (Director)

Prof 1. Las señas de identidad de este centro es la vega, las choperas, el edificio, que tiene muchísima luz y el tipo de niños que vienen aquí. Son niños los cuales sus padres son agricultores, otros de clase media, otros de familias con negocios de dudosa procedencia... pero aquí están todos. (Profesor 1)

Implicación del alumnado

El liderazgo distribuido también incluye a los alumnos. A través de los consejos escolares y otras formas de participación, el centro proporciona oportunidades para la participación del alumnado en la toma de decisiones.

Todos somos un equipo. Trabajamos todos por igual y no hay ninguna desigualdad de cargos. Todos somos iguales e intentamos hablar y dar ideas. Las decisiones se toman a nivel directivo pero contando con el claustro de profesores (Director)

Línea de actuación/objetivos

Los objetivos de la escuela no han cambiado, como seguimos con el mismo proyecto, tenemos los objetivos que pretendemos alcanzar desde hace años. Para el año que viene serán los mismos aunque vayan variando las circunstancias, y el alumnado. Lo mismo para dentro de 5 años. (Profesor 3)

Discusión y conclusiones

La práctica docente requiere de un análisis del aquí y el ahora, de los factores que influyen en el aula para detectar las necesidades que tiene cada grupo y lograr el aprendizaje de los alumnos. Tal como menciona Dutton y Hernández (2012), los docentes tienen que saber lo que ocurre dentro de su aula e intentar mejorar el aprendizaje de sus estudiantes de una manera constante. Es por ello que el liderazgo se hace imprescindible para la mejora del centro y el aprendizaje del alumnado.

En conclusión, el liderazgo desarrollado en este centro educativo actúa como un factor protector frente a los procesos de exclusión, motor de cambio y factor de resiliencia en la institución (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Day, 2014; Lazaridou y Becca, 2014).

Referencias

- Birks, M. y Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. Londres: Sage.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- 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. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of greek school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 321- 334
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Lecciones Aprendidas del Estudio de Casos del Liderazgo Exitoso en el Proyecto ISSPP

Learned Lessons from the International Successful Study Principalship Project in Spain

Reyes Hernández-Castilla
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

La investigación sobre liderazgo escolar es especialmente prolija. Y, en especial aquella que describe cómo son y cuáles son las prácticas de los líderes en escuelas exitosas (Day 2016, 2017; Day, Gu y Sammons, 2016). Se ha realizado un estudio de casos en la Comunidad Autónoma de Madrid. Para recoger los datos se ha utilizado entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observación, de acuerdo al protocolo del estudio internacional ISSPP. Se extraen como conclusiones que los directores exitosos a) ejercen un liderazgo pedagógico, b) abren sus escuelas a la comunidad, c) mantienen una clara dirección y orientación de la escuela.

Descriptor: Liderazgo exitoso, Estudio de casos, Dirección escolar.

Studies on school leadership are one of the most fruitful lines of research. In particular, the practices and de values of successful school leaders are the main goal of the ISSPP project (Day 2016, 2017; Day, Gu y Sammons, 2016). The present paper seeks to know the personal characteristics and professional task of the successful leaders. The main result indicates that a) exercise a pedagogical leadership, b) open the school to the community, and c) design a clear direction to the school.

Keywords: Successful leadership, School principalship, Case study.

Comunicación realizada en el marco del proyecto de investigación: "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: una aproximación desde la educación para la justicia social" (Referencia: EDU2014-56118-P) I.P: F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla.

Introducción

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio denominado International Successful School Principalship Project, en el que ahora se presenta el estudio de cuatro casos de directores y directoras exitosos en España. Éstos han sido seleccionados por el reconocimiento que tienen de sus iguales y de la comunidad educativa, así como la confirmación de sus logros mediante los resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas externas.

Marco teórico

Este estudio internacional se fundamenta en tres pilares de la investigación. Por un lado, la línea sobre Eficacia Escolar, que durante años ha trabajado sobre el liderazgo escolar y su influencia en los resultados de los alumnos y alumnas. En segundo lugar, las investigaciones sobre Mejora Escolar (Hargreaves y Fink, 2008). Y, finalmente, las propias contribuciones sobre el liderazgo exitoso como los conocidos trabajos de Leithwood y Riehl (2005) o los más recientes de Day et al., 2009, 2010, Drysdale y Gurr, 2011 y 2016).

En este marco internacional se han hallado coincidencias, y diferencias por países como consecuencia de las propias presiones locales, las expectativas sociales de cada país, así como la autonomía de los centros. Entre los elementos comunes se definieron cinco aspectos que destacamos: a) Un liderazgo para el aprendizaje; b) la focalización hacia el logro de objetivos; c) El cuidado hacia los estudiantes; d) La formación específica de los líderes escolares; y, e) la rendición de cuentas o accountability (Møller, 2016; Wang, Gurr y Drysdale, 2016).

Método

La metodología utilizada en esta investigación es un estudio de casos desde una multiperspectiva, cuyo diseño e instrumentos han sido validados y empleados para las comparaciones internacionales. Los cuatro casos aquí presentados forman parte del Proyecto Internacional sobre Liderazgo Escolar exitoso (International Successful School Principalship Project ISSPP) iniciado en 2001, que cuenta con tres subestudios: cualitativo, cuantitativo y longitudinal.

Resultados y conclusiones

Los directores y directoras en estos cuatro casos estudiados observados se caracterizan porque:

Establecen la dirección de la escuela

Los directores/as exitosos promueven una visión compartida del futuro de la escuela facilitando el consenso sobre los objetivos más adecuados, expresando además unas altas expectativas hacia los docentes y los estudiantes. La percepción del equipo directivo es que trabajan coordinados y van consiguiendo los objetivos propuestos en su Plan de Dirección.

Comprensión y preocupación por el desarrollo de las personas

Los docentes son sin duda las personas más relevantes en el aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible proporcionar espacios donde se construyan las condiciones óptimas de enseñanza. Ello implica que la cultura del centro promovida por el director/a apoye la formación y el desarrollo personal docente.

Gestión del currículum y la metodología docente

Si la dirección de la escuela marca unos objetivos de aprendizaje, ello supone que la planificación del currículo se revalorice, y por tanto, una mayor probabilidad de que los alumnos y alumnas adquieran las competencias deseadas. Si se logra que sea algo prioritario para la gestión de la escuela y para ello se facilita que los recursos, el tiempo, el cuidado necesario, etc., permite el logro de los objetivos.

Liderando en el entorno

Los centros son organizaciones sociales que dependen del entorno, tanto político, como administrativo, cultural, económico y/o medioambiental. Por ello los directores/as son de hecho representantes de la comunidad educativa y consecuentemente han de ser capaces de considerar las expectativas y las demandas del entorno. Es fundamental liderar estas relaciones y apoyarse en ellas para el logro de una interacción adecuada con éste (Weick, 2001).

Como síntesis de las lecciones aprendidas del ISSPP al estudio del liderazgo, el liderazgo exitoso se puede sintetizar en cuatro elementos básicos: a) contribuye a la mejora del

aprendizaje; b) ha de estar distribuido, y focalizado en el logro, entre otros miembros del centro educativo, y también la comunidad educativa, c) establece objetivos y promueven el desarrollo de las personas así como la rediseñan la organización y el modo de gestión del currículum; y finalmente d) promueve prácticas para atender la diversidad de los estudiantes y mejorar, la equidad, la calidad y la Justicia Social.

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.
- Crow, G; Day, C. y Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 53-74.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: understanding complexity, building quality*. Londres: Routledge.
- Day, C, Gu, Q. y 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), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C. (2016). Teachers and the quality of education: issues in capability, quality and teacher professional development. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 165-182). Londres: Springer.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Relieve*, 21(1), art 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. y Zoltners, J. (2002). Managing in the middle. *Educational Policy*, 16(5), 731-762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Stoll, L. y Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll (Ed.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 189-206). Londres: Falmer.

El Liderazgo Inclusivo en Zonas Desfavorecidas vs. Favorecidas

Inclusive Leadership in Disadvantaged Areas vs. Favored

M^a José León Guerrero
Emilio Crisol Moya
Rubén Moreno Arrebola

Universidad de Granada, España

El liderazgo participativo, democrático y transformacional del director de los centros escolares ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado, en la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes y en su participación, así como en la mejora de los centros y en la creación de una cultura inclusiva. Con estas premisas, iniciamos un estudio para conocer el grado en que la dirección de los centros de Granada lleva a cabo tareas que promueven la inclusión y determinar qué características, tanto de los directores, como de los centros, correlacionan positivamente con las mismas. En esta comunicación se muestran las diferencias sobre las distintas tareas que debe desempeñar una dirección que impulsa la cultura inclusiva, en función de la zona en la que está ubicado el centro educativo o nivel socio-cultural y económico de su población.

Descriptores: Educación inclusiva, Liderazgo, Zona desfavorecida, Zona favorecida.

The participatory, democratic and transformational leadership of school principals has a positive influence on teachers' practice, the quality of learning among students, their participation as well as on the improvement of schools and creation of an inclusive culture. On this basis, we began a study to know the degree to which the management teams at schools in Granada undertake tasks that promote inclusion, and to determine what principals' characteristics and schools' features positively correlate with them. This paper shows the tasks that leadership should develop to promote an inclusive culture, depending on the area in which the school is located or the socio-cultural and economic development of its population.

Keywords: Inclusive education, Leadership, Disadvantaged area, Favored area.

Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i. Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria (EDU 2013-48431P).

Introducción

A pesar de que existe consenso cada vez más evidenciado de que el liderazgo participativo, democrático y transformacional del director de los centros escolares ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado (Angelides, Antoniu y Chalambous, 2010), en la calidad de los aprendizajes y participación de los estudiantes (Ainscow y Kaplan, 2005), así como en la mejora de los centros y en la creación una cultura de inclusiva (Muijs, 2006; Ryan, 2006), es necesario seguir profundizando, por una parte, en las prácticas que desempeñan los equipos directivos para alcanzar estas metas y, por otra, en las condiciones/factores que confluyen para que desempeñen adecuadamente las mismas.

De acuerdo con las conclusiones extraídas de investigaciones relevantes sobre el liderazgo inclusivo, las tareas y/o funciones desempeñadas por el equipo directivo para cumplir las metas

de un centro inclusivo podemos agruparlas (León, 2001; León, 2012; León y otros, 2016) en: 1. Apertura a la comunidad (lleva a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia el entorno y la familia); 2. El centro como comunidad inclusiva (emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad); 3. Comunidad Profesional de Aprendizaje (promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje); y 4. Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado).

Por otro lado, el análisis de los centros educativos en los que se llevan a cabo culturas, políticas y prácticas inclusivas, nos ofrece información sobre el tipo de liderazgo y las características de los directores, y sobre las condiciones/factores de los centros y su entorno que les permiten mejorar los centros y promover la inclusión. En este sentido, además del tipo de liderazgo ejercido (Angelides, 2012; Blandford, 2013), algunos de los factores que condicionan la eficacia de este equipo son: la forma de acceder al cargo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), el tiempo de permanencia en el mismo (Sindelar, Shearer, Yendol-Hooppey, y Liebert, 2006), la formación recibida sobre atención a la diversidad e inclusión (León, 2012; Conrad y Brown, 2011), las actitudes y el compromiso con valores relacionados con la justicia y la equidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Murrillo y Hernández, 2011) y la participación en innovaciones educativas (Klingner et al., 2001).

Por otro lado, y por lo que respecta al centro educativo y su entorno, la participación con otros centros e instituciones (Ainscow y Howes, 2007) y de la comunidad educativa del centro (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), las buenas relaciones e interacciones que producen análisis y reflexión entre todos los miembros del centro, incluidos los niños y niñas (Ainscow y Kaplan, 2005; Dyson, 2006; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Angelides, 2012), el apoyo prestado por el personal especializado en educación especial y atención a la diversidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014) y la zona en la que se encuentra la escuela, pueden ser factores diferenciadores en cuanto a la manera de ejercer la dirección y del grado en que ésta promueve la inclusión.

En este sentido, y con respecto a este último aspecto, que es en el que hemos centrado parte del estudio, algunos investigadores (Sammos y Bakum, 2011) concluyen que cuando las escuelas son exitosas, no existen características diferenciales en la dirección, aunque éstas se encuentren en contextos desfavorecidos. A resultados similares llegan Iranzo, Tierno y Barrio (2014), quienes concluyen que los modelos de liderazgo desarrollados por los equipos directivos de estas zonas son distribuidos y contextualizados. Por su parte, en el trabajo realizado por Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) con tres escuelas urbanas de zonas desfavorecidas de Manchester, los autores concluyen que, si bien existen diferencias en relación al estilo directivo ejercido (dos directores poseen un estilo democrático/distribuido y uno autoritario), los tres defienden prácticas directivas inclusivas.

Método

El propósito general de investigación ha sido conocer, según la opinión de los equipos docentes (profesorado y cargos directivos) y familias, el grado en que la dirección de centros de Granada lleva a cabo tareas que promueven la inclusión, así como determinar qué características del director y de los centros, correlacionan positivamente con las mismas. De entre estas últimas,

nos centramos en esta comunicación en determinar en qué medida influye la zona (favorecida vs. desfavorecida) en la que se encuentra el centro educativo en dichas percepciones.

A una muestra compuesta por 396 miembros de familias y de equipos docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada se les ha aplicado el “Cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) tipo Likert (León y otros, 2016). Del total de participantes, 291 pertenecen a centros de zonas favorecidas y 106 a desfavorecidas, y 243 son miembros de equipo directivo y 154 de familias.

De las cuatro dimensiones que componen el cuestionario, los miembros de las familias sólo contestaron a las relativas a: apertura a la comunidad y centro como comunidad inclusiva (I y II), mientras que los miembros del equipo docente, también dieron respuesta a los ítems relacionados con: comunidad profesional de aprendizaje y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje (III y IV).

El análisis de los datos ha sido descriptivo y diferencial mediante estadísticos no paramétricos (prueba U de Man Whitney).

Resultados

Como podemos observar en la siguiente tabla, los resultados del análisis descriptivo nos muestran que, de manera general, en los centros educativos analizados, las acciones del equipo directivo que contribuyen a la inclusión están “sustancialmente implantadas”, aunque, en todos los casos, lo están más en centros situados en contextos favorecidos que desfavorecidos, sobre todo en lo relativo a apertura a la comunidad.

Tabla 1. Medias y diferencias significativas (p igual o menor a 0,05)

	CONTEXTO FAVORABLE	CONTEXTO DESFAVORABLE	SIG. U MAN-WHITNEY
Dimensión i	3.05	2.98	
Dimensión ii	3.19	3.13	
Dimensión iii	3.32	3.05	0,016
Dimensión iv	3.48	3.2	0,012

Fuente: Elaboración propia

Además, encontramos diferencias significativas, a favor del contexto favorecido, en relación a las dimensiones III y IV (dimensiones a las que solo dan respuesta el equipo docente), y el análisis diferencial por ítems, nos muestra diferencias en tres de las cuatro dimensiones (I, III y IV). Así, de los 15 ítems que componen la dimensión I, existen diferencias en tres: promueve la colaboración con el mundo empresarial, informa a la familia de la propuesta curricular y facilita la comunicación y participación de todas las familias en actividades educativas dentro y fuera del centro. De los 11 ítems de la dimensión III, existen diferencias en cinco: promueve la colaboración entre el profesorado, lo sensibiliza sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión, promueve espacios de reflexión y organiza acciones para que éste reflexione sobre su práctica y valore su posible incidencia en el fracaso escolar y lo sensibiliza para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado. Por último, en lo que respecta a la dimensión IV, de los 22 ítems que la componen hay diferencias significativas en 9 relativos a potenciar que la planificación de la enseñanza y su evaluación se haga de manera coordinada, promover agrupamientos heterogéneos, animar al profesorado a facilitar la construcción libre y plural de la identidad del alumnado, dar cuenta de los logros de los

estudiantes a las partes interesadas, promover actividades que favorecen intercambio de comunicación y experiencias entre todo el alumnado, proporcionar un trato individualizado, no discriminatorio y promover la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro.

En todos los ítems en los que existen diferencias por zonas, éstas son más positivas en los centros situados en contextos favorables, salvo en la acción relativa a “promueve la colaboración con el mundo empresarial” que está más implantada en los centros de zonas desfavorecidas.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos ofrecidos en el estudio podemos concluir, al contrario que opinan Sammos Y Bakkum, 2011; Iranzo, Tierno y Barrio, 2014 y Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), que los equipos directivos pertenecientes a centros de zonas desfavorecidas, según la opinión del equipo docente, llevan a cabo menos acciones favorables a la inclusión relativas a crear comunidades profesionales de aprendizaje y a gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, y de forma pormenorizada, existen diferencias en la percepción de familias y equipos docentes a favor de los equipos directivos de zonas favorables en relación a acciones concretas sobre: apertura con la comunidad (información a las familias sobre la propuesta curricular y participación en actividades educativas fuera y dentro), creación de comunidades de aprendizaje (promoción de la colaboración entre el profesorado, aumento de sus expectativas y sensibilización hacia la diversidad y reflexión sobre su práctica) y sobre la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje (búsqueda de coordinación de la planificación y evaluación de la enseñanza, creación de grupos heterogéneos, coordinación entre los estudiantes y promover un trato individualizado, diferenciado y no discriminatorio.

Sólo existe diferencia a favor del contexto desfavorecido en la acción del equipo directivo relativa a la colaboración con el mundo laboral, debida, tal vez, a la preocupación por las comunidades de estos contextos en alcanzar más este objetivo que el puramente académico.

Referencias

- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges', *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300.
- Angelides, P. Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36.
- Blandford, S. (2013). The impact of 'achievement for all' on school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 45-62.
- Conrad, D. A. y Brown, L. I. (2011). Fostering inclusive education: Principals' perspectives in trinidad and tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15: 9, 1017-1029.

- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow y M. West (Ed.). *Improving urban school: Leadership and collaboration*, (pp. 117–29). Maidenhead: Open University Press.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. N. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 5, 19-30.
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Auotevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 2, 229-257.
- Klingner J. K., Arguelles M. E., Hughes M. T. y Vaughn S. (2001). Examining the school wide “spread” of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24, 221–234.
- León, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva, *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 131-157.
- León, M. J., López, M. C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E. y Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J. L. Bernal (Coordinador), *Actas del XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)* (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Sammons, P. y Bakunn, L. (2011) Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), art 5.
- Sindelar, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. y Liebert, T. W. (2006). The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children*, 72(3), 317-331.

Liderazgo Distribuido: Estudio de Caso en un Centro Andaluz

Distributed Leadership: Case Study in an Andalusian Secondary School

Inmaculada Gómez Hurtado
Inmaculada González Falcón
M^a del Pilar García Rodríguez
M^a José Carrasco Macías

Universidad de Huelva, España

El estudio de caso que describimos es en un centro de Educación Secundaria de una localidad del condado. Es uno de los 10 desarrollados dentro de una investigación más amplia. Ésta se desarrolló en dos fases. En la primera, se trabajó con 39 escuelas, se recogió el trabajo diario de sus directores y se analizaron las redes sociales de dichos centros. Y tras el análisis, se seleccionaron 10 casos por su interés y peculiaridades. El objetivo de esta investigación ha sido analizar el fenómeno de la distribución del liderazgo tratando de identificar qué modelo de liderazgo se desarrolla; qué agentes intervienen y con qué funciones; las características contextuales centradas en el tamaño y tipo de centro, prácticas de liderazgo y patrones de distribución. Para la recopilación de la información se ha aplicado una metodología cualitativa, utilizando métodos e instrumentos como entrevistas, marcaje y observación. Los resultados muestran un liderazgo centrado en el equipo directivo y en el desarrollo de un modelo burocrático. Se destaca la alta implicación de la directora en cuestiones relacionadas con la familia y el alumnado y, en contraposición, la escasa implicación del profesorado en el centro, lo cual dificulta el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido.

Descriptor: Liderazgo distribuido, Educación secundaria, Estudio de caso, Colaboración.

El resumen en inglés sigue las mismas indicaciones que el resumen en el idioma de la contribución. The case study we describe is in a secondary education school in a county town. It is one of the 10 developed within a broader research. It was developed in two phases. In the first, we worked with 39 schools, collected the daily work of its directors and analyzed the social networks of these centers. And after the analysis, 10 cases were selected because of their interest and peculiarities. The objective of this research has been to analyze the phenomenon of the distribution of leadership trying to identify which model of leadership is developed; what agents are involved and with what functions; the contextual characteristics centered on the size and type of school, leadership practices and distribution patterns. For the collection of information, a qualitative methodology has been applied, using methods and instruments such as interviews, tagging and observation. The results show leadership focused on the management team and the development of a bureaucratic model. The high involvement of the director in matters related to the family and the students is highlighted, and in contrast, the low involvement of the teaching staff in the center, which hinders the development of distributed leadership practices.

Keywords: Distributed leadership, Secondary education, Case study, collaboration.

Proyecto titulado "Liderazgo Distribuido en las Escuelas: financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Investigación. Alcance y patrones" (referenceEDU 2011-26436).

Introducción

Las investigaciones remarcan como factor clave para la mejora de la escuela el liderazgo educativo (Hallinger y Heck, 1996, Harris y Muijs, 2005). En relación a esta idea, se han ido desarrollando estudios que consideran que la distribución del liderazgo tiene un impacto real en los resultados escolares. (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2009). Esta idea supone que el liderazgo puede proceder de muchos lugares y agentes (Anderson, Moore y Sun, 2009;) y en lugar de estar asociado a un rol o estatus particular, está repartido en el trabajo desarrollado por los diferentes agentes de una comunidad educativa (Gronn, 2003) y en el aprendizaje y conocimiento organizacional que se genera de esta dinámica social que se produce.

Los estudios sobre liderazgo distribuido en las escuelas han enfocado sus investigaciones al análisis, principalmente, de dónde procedía, hasta dónde llegaba, cuáles eran sus consecuencias (Gronn, 2002; Spillane, Halverson y Diamond, 2004) y especialmente las modalidades de distribución en las que se despliega (Spillane, 2006; Anderson, Moore y Sol, 2009; MacBeath, 2009). Algunas de las conclusiones más sólidas a las que se ha llegado apuntan que ninguna de las modalidades de liderazgo que se detectan se perfila como la más exitosa. Más bien, varias suelen convivir en una misma organización, cambiándose el patrón de distribución según la naturaleza de la tarea a desarrollar.

Método

El proyecto se desarrolló en 39 escuelas primarias y secundarias de dos provincias españolas y andaluzas. Esta investigación se apoya en una amplia combinación de métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, y toma como referente trabajos innovadores de Spillane y colaboradores. Se utilizaron registros diarios de la práctica de liderazgo (marcaje al director); análisis de redes sociales; entrevistas en profundidad; observación de reuniones y el análisis del discurso de tales reuniones. Las dos primeras metodologías se aplicaron en una primera y extensa fase de la investigación. El resto de metodologías se han implementado en una submuestra compuesta por siete escuelas de Educación Primaria y tres de Educación secundaria como parte de la segunda fase cualitativa del proyecto.

En esta comunicación exponemos los resultados de una de los centros de Educación Secundaria. Los datos recogidos han sido codificados y analizados con MAXQDA-Software de análisis de datos cualitativos. El sistema diseñado de categorías incluye: características de la escuela y contexto, historia institucional, liderazgo formal, relaciones de poder, patrones de influencia, prácticas de liderazgo, relaciones sociales y cultura escolar.

Resultados

Comenzando por las principales características del centro y su contexto, nos adentramos en una institución educativa solo de Educación Secundaria Obligatoria la cual se caracteriza por la diversidad en su alumnado. Dadas las características del este, se viene trabajando en medidas de carácter pedagógico y organizativo para ofrecer al alumnado diferentes opciones según sus intereses y ritmo de aprendizaje. En cuanto al profesorado destaca la estabilidad de la mitad del claustro y la implicación del centro en diferentes proyectos que hacen que se mejores aspectos considerados prioritarios como la convivencia. El centro se relaciona con diferentes instituciones externas al mismo.

En relación a la historia institucional, el centro se creó en el curso 1998/1999 y en él han ejercido la dirección tres personas. La segunda, dejó la dirección por su implicación en la administración pero aún hoy es un referente en el centro ya que es percibido como un personaje que abogó por la construcción de la identidad del centro.

El liderazgo formal en el centro es desempeñado por los órganos unipersonales y colegiados correspondientes, tal y como especifica la ley. Los miembros entrevistados en el estudio remarcan la importancia del cumplimiento de la normativa en el centro, siendo el equipo directivo quien vela por ello. Debido a esto el liderazgo formal se identifica con una modalidad burocrática estando la esencia en las normas establecidas y la ley prescrita.

Este tipo de liderazgo formal hace que la influencia más importante en el centro recaiga en el Equipo Directivo, lo que nos hace pensar que estamos ante un centro educativo con una modalidad de poder burocrática ya que los principales agentes son aquellas personas que ocupan o han ocupado los cargos jerárquicos. Existen otras personas que son de gran relevancia para el estudio de las relaciones en el mismo como la orientadora del centro, el antiguo director y un grupo de profesores que ocupan la oposición al equipo directivo.

La práctica del liderazgo puede analizarse a través del funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados del centro. El Equipo Directivo, el Claustro, el Consejo Escolar y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica son los agentes fundamentales a la hora de llevar a cabo la planificación, el análisis, la coordinación, la organización, la toma de decisiones y la dirección en el día a día del instituto. Sin embargo, existen reuniones informales y espacios de comunicación en los cuales se toman decisiones importantes y se organizan prácticas influyentes en la dinámica y el funcionamiento del centro.

Las relaciones sociales en el centro afectan al liderazgo del mismo viendo como existen diferentes grupos ante lo que ocurre en el centro, siendo algunos constructivos con un centro mejor y otros que se dirigen más al día a día, sin pensar en la construcción a largo plazo. El profesorado se siente en su mayoría unido pero distante de la dirección del centro.

La principal característica de la cultura organizativa que da identidad a este centro hace referencia al tamaño. Su pequeño tamaño hace que las personas que trabajan en el mismo mantengan una familiaridad característica que permite un clima satisfactorio. Asimismo, una figura importante en el centro es el antiguo director del mismo, su influencia en el equipo directivo y en el claustro es muy significativa.

Discusión y conclusiones

El análisis de datos realizado indica que hay diferentes configuraciones del liderazgo y la organización de los centros educativos que están teniendo un efecto en el desempeño de las escuelas.

Algunas de las características que parecen salir a la luz a partir de este estudio de caso son el modo de acceder a la dirección, la distribución del liderazgo formal, el poder en el centro, la cultura organizativa y el clima escolar que el equipo directivo promueve.

El centro de Educación Secundaria estudiado está claramente orientado hacia el modelo burocrático. El equipo directivo aplica las diferentes leyes reguladoras para la toma de decisiones, la práctica del liderazgo está muy centrada en este mismo y su influencia de poder en el centro es muy alta, la escasa participación del profesorado en el proyecto educativo del

centro, la toma de decisiones, la coordinación de los diferentes proyectos se debe principalmente al clima promovido por la dirección del centro, produciéndose la división del personal entre seguidores y opositores del equipo directivos. Este modelo burocrático adoptado conlleva la colaboración artificial de una gran parte de profesorado lo que podría afectar negativamente a la mejora del rendimiento escolar.

Referencias

- Anderson, S. E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascal, B. y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York, NY: Routledge.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 27-31.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En K. Leithwood, B. Mascal, B. y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-57). Nueva York, NY: Routledge.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1) 3-34.

Los Desafíos del Liderazgo Distribuido: Un Caso Complejo y Desafiante en un Centro de Compensatoria de Secundaria en Huelva (España)

Challenges of Distributed Leadership: A Challenging and Complex Case Study in an Urban Secondary School

M^a del Pilar García Rodríguez
Inmaculada Gómez Hurtado
Inmaculada González Falcón
José Manuel Coronel Llamas
Universidad de Huelva, España

Este estudio analiza la configuración y prácticas del liderazgo distribuido en una escuela secundaria urbana. Desarrollamos un estudio de caso durante un curso académico, empleando como instrumentos de recogida de información: entrevistas; observación de reuniones; y hacer “de sombra” del director. El tratamiento metodológico ha sido cualitativo y para los análisis se ha configurado un sistema de categorías. Hallamos un centro muy grande y complejo con un liderazgo distribuido múltiple, apoyado en el equipo técnico de coordinación pedagógica –ETCP- y en los jefes de departamentos. La directora rompe con el estilo del anterior director y tras años en el cargo, trabaja sobre el proceso de la sucesión. Algunos sectores se muestran insatisfechos con el desempeño de la dirección y se producen enfrentamientos entre etapas. A pesar de las dificultades, el género es un elemento importante en el liderazgo; el establecimiento de estructuras de poder se basa mucho en la micropolítica y están logrando mejoras en los rendimientos y en el clima del centro.

Descriptores: Liderazgo distribuido, Educación secundaria, Estudio de caso.

This study analyses the configuration and leadership strategies in an urban Secondary school. We developed a case study during a whole academic year using as instruments for collecting data: in-depth interviews, meetings observation and principal's shadowing. We apply a qualitative approach although we use a system of categories. As main results, we consider this is a complex and big school. We identify a multiple distributed leadership which leaned on the pedagogic coordination team and on the heads of departments. The current principal breaks the previous principal's style and after few years as principal, she decides to work on the succession process. There are unsatisfied groups and confrontations between educative levels happened. In spite of those difficulties, gender is a relevant factor in the development of this leadership approach; the establishment of new power structures is based on micro-politic processes and they are getting improvements in the school's performances and climate.

Keywords: Distributed Leadership, Secondary education, Case Study.

Proyecto titulado “Liderazgo Distribuido en las Escuelas: Alcance y patrones” (REF. EDU 2011-26436); financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Investigación.

Introducción

Esta investigación analiza el fenómeno de la distribución del liderazgo en una escuela secundaria considerada “urbana” por su entorno sociocultural desfavorecido y por presentar resultados académicos bajos en Huelva (Andalucía; España). Se trata de un estudio de caso

dentro de los 10 desarrollados dentro de una investigación más amplia. Ésta se desarrolló en dos fases. En la primera, se trabajó con 39 escuelas, recogiendo el trabajo diario de sus directores y analizándose las redes sociales de dichos centros. Tras dichos análisis, se seleccionaron 10 casos por su interés y peculiaridades. En este trabajo, presentamos los resultados de uno de estos casos.

El objetivo de esta investigación ha sido analizar el fenómeno de la distribución del liderazgo tratando de identificar qué modelo de liderazgo se desarrolla; qué agentes intervienen y con qué funciones; las características contextuales centradas en el tamaño y tipo de centro, prácticas de liderazgo y patrones de distribución (definidos intencionalmente o no).

El interés de esta investigación reside en estudiar cómo el liderazgo y su distribución tiene efecto sobre el desempeño del centro y su capacidad de mejora (Spillane, 2006; Anderson, Moore y Sun, 2009; MacBeath, 2009, entre otros).

Liderazgo distribuido y mejora

Los procesos de cambio y mejora de las escuelas requieren de nuevas formas de entender el ejercicio del liderazgo (Harris y Lambert, 2003; Mulford, 2003; Ray, Clegg y Gordon, 2004; Thomson y Blackmore, 2006). Éste se concibe en multitud de investigaciones como un factor determinante de la eficacia escolar (Hallinger y Huber 2012; Day, 2009; Leithwood y Seashore Louis, 2011). De ahí que exista una gran preocupación por conocer qué liderazgo es mejor para desarrollar la capacidad de cambio en los centros. En esta línea de trabajo, encontramos investigaciones que constatan que el liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Harris, 2009; Spillane, 2006) y los líderes que desarrollan comunidades profesionales de aprendizaje (Pepper, 2014; Spillane, 2013; Leithwood, 2011; Day y Gurr, 2014; Harris y Jones, 2011) son los que más impacto tienen sobre los resultados de las escuelas.

Estudiamos una escuela secundaria urbana. En España, las escuelas “urbanas” reciben alumnado de zonas de compensación educativa; es decir, se trata de un entorno sociocultural desfavorecido que además en este caso, se agrava por tener resultados académicos bajos en términos de medidas de valor añadido.

Si nos referimos al liderazgo, en las escuelas secundarias tienen un carácter formal regulado por leyes educativas. Así, el director/a es un profesional de la enseñanza y se dedica a la gestión del centro durante un mandato de 4 años, renovable tras evaluación positiva de la inspección educativa, por otros 4 años. Nunca actúa en solitario puesto que pertenece al equipo directivo, y a él hay que añadir el jefe de estudios, el secretario y los jefes de departamento en el caso de la etapa educativa de Secundaria. Para la toma de decisiones, también hay que contar con el equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP), el consejo escolar, departamento de orientación y el claustro. Es en este entorno en el que estudiamos la distribución del liderazgo.

Método

La metodología empleada en el estudio de caso ha sido cualitativa. Los instrumentos para recoger la información han sido: 3 entrevistas en profundidad al director, 6 a otros agentes considerados como ejes del liderazgo (formal y no formal), marcaje al director haciendo de su “sombra” en las que se recogían las actividades diarias del mismo y agentes con los que interactuaba (se recogieron más de 30 actividades diferentes) durante 6 jornadas de trabajo a lo largo de 3 meses (dos por mes); 6 sesiones de observación en 2 reuniones del equipo directivo, 2 del ETCP, una con los jefes de departamentos y una externa con el CEP para la organización

de la formación de directores noveles en la que nuestra directora era la experta. Y gran cantidad de entrevistas informales en los días de estancia en el centro.

Para triangular informaciones, el equipo de investigación elaboró y consensuó un sistema de categorías que fue analizado con el MAXQDA. Éstas fueron: Contexto y características de la escuela; características y roles de los entrevistados seleccionados; historia de la escuela; equipo y grupos formales de dirección; poder; patrones de influencia; práctica de liderazgo; relaciones sociales y cultura escolar.

Resultados

Los resultados globalmente descritos, muestran un liderazgo distribuido múltiple y muy complejo por el tamaño del centro educativo estudiado. Esta multiplicidad se reparte entre el equipo directivo, el ETCP y los jefes de departamentos.

Se producen enfrentamientos entre etapas y cierta insatisfacción con la dirección -el centro tiene Formación Profesional, ESO y Bachilleratos-, y hallan dificultades a la hora de innovar. Incluso profesores y miembros del equipo directivo y jefes de departamento, se quejan de la dificultad de “encontrarse para tomar un café y discutir sobre las dificultades con las que trabajan a diario”. En la actualidad están tratando de solucionar este cisma y las dificultades en las relaciones del centro mediante montajes de teatro, musicales o documentales en los que participan todos los niveles. Estos esfuerzos de coordinación y comunicación están redundando en mejoras de rendimientos en los alumnos/as, mayor participación y menor tasa de absentismo en el alumnado de ESO, y mejores relaciones entre el profesorado de las distintas etapas educativas.

La directora rompe con el estilo del anterior director que tenía un estilo muy tradicional, focalizado y burocrático. Es importante y reconocido el papel del género en su desempeño por muchos de los profesores entrevistados, y orienta su estilo hacia una modalidad más autocrática y micropolítica, preocupándole especialmente la sucesión -tras 7 años de cargo- y de que el centro siga trabajando en esta línea de mejora para que no se produzca una vuelta atrás. A pesar de las dificultades, el trabajo de la directora está siendo muy positivo en la dinamización y mejora del centro.

Discusión y conclusiones

En este caso, vemos cómo se ha iniciado una nueva cultura que apuesta por el reparto del poder y de la toma de decisiones. Junto a ello, no debemos obviar las dificultades y el camino que nos queda por recorrer. Tal y como Moral, Amores y Ritacco (2016) recogen -haciéndose de eco de diversos autores-, para que el liderazgo distribuido sea posible, se requiere del tiempo necesario para que los profesores se reúnan y planifiquen juntos; y de que se logren cambios en la cultura inamovible de las rutinas y las zonas de confort por otras en las que la colaboración sea la estrella. Y éstas, son dificultades identificadas por el profesorado del centro estudiado.

La figura del líder es fundamental además de la distribución. Se apuesta por un estilo mixto o híbrido como defiende Gronn (2009), que sea capaz de generar una cultura que desemboque en una comunidad profesional de aprendizaje. La directora de nuestro estudio reúne muchos de estos elementos en el desempeño del liderazgo compartido y apuesta por tener la enseñanza como eje que vertebré su labor. Como conclusión de este estudio podemos afirmar que hemos

sido testigos de claros intentos por lograr que el liderazgo distribuido sea una estrategia eficaz en pro de la mejora de la escuela.

Referencias

- Anderson, S. E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York, NY: Routledge.
- Day, C. (2009). Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 121-138). Londres: Springer.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). From distribute to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-218). Londres: Springer.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. Londres: Leannta Publishing.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire: Open University Press.
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. En K. Leithwood y K. Seashore (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). Nueva York, NY: Jossey Bass.
- Leithwood, K. y Seashore, K. (2011). Leadership and learning. The critical connection. En K. Leithwood y K. Seashore (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 1-7). Londres: Jossey Bass.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy and paradox. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-57). Nueva York, NY: Routledge.
- Moral, C., Amores, F. J. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. París: OECD.
- Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 506-519.
- Ray, T., Clegg, S. R. y Gordon, R. D. (2004) A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context. En J. Storey (Ed.), *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 319-336). Londres: Routledge.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organizations. OECD, *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J. (2006) *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomson, P. y Blackmore, J. (2006). Beyond the power of one: redesigning the work of school principals. *Journal of Educational Change*, 7, 161-177.

Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar

Best Practices for Measures and Programs for School Disengaged Young People

M^a Teresa González González ¹
José Luis San Fabián ²

¹ Universidad de Murcia, España. ² Universidad de Oviedo, España

El desenganche de ciertos estudiantes con sus aprendizajes escolares está estrechamente relacionado con el abandono temprano y las consecuencias educativas y sociolaborales que lo acompañan. Para contrarrestarlo, se han puesto en práctica diversas medidas y programas. La investigación existente en torno a cómo se están desarrollando en los centros u otras entidades y en las aulas, destaca la relevancia de ciertas condiciones, relaciones, prácticas pedagógicas y entornos de aprendizaje para el adecuado funcionamiento de tales programas o medidas y para el éxito de las mismas en términos de re-enganche de los jóvenes destinatarios a la educación escolar o a la formación y transición al mundo socio-laboral.

Descriptor: Abandono escolar, Buenas prácticas, Desafección, Medidas y programas de re-enganche.

The student disengagement is closely related to early school dropout and its educational, social and labour consequences. The measures and programs aiming to counteract this problem are diverse; the existing research about how they are being implemented emphasize the relevance of some conditions, relationships, pedagogical practices and learning environments for their appropriate performance and success in terms of school education, or formation and transition into the workplace.

Keywords: Best practices, School disengagement, School dropout, Re-engagement measures and programs.

Comunicación realizada en el marco del proyecto de investigación: Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. estudio de casos e implicaciones socioeducativas. EDU2016-76306-C2-1-R. MEC, I+D 2016

Introducción

Esta comunicación se plantea a partir de una revisión de literatura - realizada en el marco de un proyecto de investigación más amplio - sobre desenganche escolar de los estudiantes y los programas y prácticas pedagógicas para paliarlo y evitar el abandono escolar.

Sin entrar en distinciones sobre diversos “niveles” de desenganche en los estudiantes y sobre las medidas (preventivas, de intervención, compensatorias) destinadas a ellos, se dará cuenta en términos genéricos de prácticas educativas y entornos de formación con estos estudiantes que, según la investigación, son esenciales en posibilitar su re-enganche.

Marco teórico

El desenganche de los aprendizajes y vida escolar y, ligado a él, el abandono, falta de titulaciones para proseguir o insertarse en el mundo laboral, el aumento de jóvenes desescolarizados y que no trabajan... constituye un foco de atención y preocupación tanto para quienes advierten de sus consecuencias en el desarrollo económico y competitividad de los países, como para los que insisten en el riesgo de exclusión educativa y social que conlleva. Un riesgo que está mediatizado por factores sociales, económicos, estructurales..., siendo más acusado entre poblaciones marginadas y vulnerables.

Son múltiples y heterogéneos los programas y medidas arbitradas desde las políticas educativas de diferentes países, incluido el nuestro, para afrontar estos procesos de desafección y revertirlos (European Commission 2013; European Commission, 2014; MEC, 2014...).

La investigación existente acerca de tales medidas y programas es, igualmente, muy diversa en sus focos de atención: coordinadas sociopolíticas, económicas, y educativas más generales desde las que se promueven; condiciones organizativas para su desarrollo; profesionales implicados; conexiones con entornos empresariales; prácticas en las aulas y modos en que las viven los estudiantes; niveles de re-enganche alcanzados... Son planos de análisis necesarios para conocer y comprender en profundidad qué está ocurriendo en los procesos de re-enganche de esos jóvenes, con qué nivel de éxito –reinserción educativa y/o sociolaboral– y qué prácticas pedagógicas están contribuyendo a ello. En el marco de la gestión del conocimiento, una vía ampliamente utilizada para contribuir al aprendizaje y mejora de los programas existentes consiste en revisar las experiencias de éxito y buenas prácticas que están posibilitando el re-enganche en la educación o la formación (Abdouyale, 2003; Coffield y Edward, 2009).

Método

Revisión bibliográfica de investigaciones sobre los procesos de desenganche escolar y puesta en práctica exitosa de programas y medidas para revertirlo, ya sea en contextos escolares como en otros de ámbito no formal. Entre los documentos consultados, a título ilustrativo, destacamos los siguientes: CEDEFOP 2010; Davies, Lamb y Doecke, 2011; Day, 2013; Kettlebell, Southcott, Stevens y McCrone, 2012; te Riele, 2014; Wogboroma, 2014.

Discusión y conclusiones

La revisión bibliográfica realizada, nos permite una primera aproximación a un conjunto de rasgos de calidad que caracterizan a las prácticas inclusivas de re-enganche, entre otros, los siguientes:

- Relaciones entre estudiantes y docentes u otros profesionales basadas en el respeto, la confianza mutua, el apoyo, la aceptación de cada uno, con sus habilidades, intereses, puntos fuertes...
- Currículo conectado con las experiencias y el mundo en que viven los estudiantes, sus necesidades y aspiraciones, sus ritmos y modos de aprender (flexibilidad). Contenidos y actividades relevantes y ricas, con proyección práctica.
- Pedagogías con, no para los estudiantes: participación e implicación de éstos en el diseño de actividades relacionadas con sus intereses; metodologías participativas y

cooperativas centradas en resolución de problemas del mundo real y en torno a las experiencias de vida de los jóvenes; experiencias variadas de aprendizaje orientadas a lo académico y también a lo emocional, lo personal, social...

- Feedback positivo, valoración y reconocimiento de logros como vía de apoyo al aprendizaje.
- Mecanismos de orientación/apoyo a los jóvenes en fases de transición (abandono, re-entrada en opciones de segunda oportunidad, progresión a educación posterior o empleo).
- Conexiones y relaciones con organizaciones (culturales, sociales, educativas, empresariales, etc.) de la comunidad como fuente de oportunidades reales de aprendizajes y prácticas.

Además de los anteriores aspectos (sólo algunos de los contemplados en la bibliografía consultada), también programas exitosos fuera de los contextos escolares formales, –escuelas de segunda oportunidad (Day, 2013); programas alternativos (te Riele, 2014)- revelan una atención cuidada a planes de aprendizaje personalizados; cultivo de habilidades de empleo, de habilidades para la vida y participación en experiencias de trabajo como parte integrante de la oferta formativa; reconocimiento del potencial de aprendizaje de actividades de distinta naturaleza, no sólo las académicas; y, en general, la importancia de desarrollar enfoques de intervención integral y holística. Investigadores en este ámbito exploran y valoran la eficacia de estas opciones formativas para satisfacer necesidades de jóvenes que rechazan lo ofertado por el centro escolar y que, por razones diversas, es improbable que vuelvan a él. Insisten en que los programas y medidas desarrolladas en contextos escolares regulares podrían aprender y beneficiarse de esa prácticas y modos de trabajo más flexibles y alternativos (Laco Canelo et al, 2015).

En todo caso, al igual que se ha evidenciado que el desenganche está ligado, entre otros aspectos, a la experiencia educativa vivida por el estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, que no siempre le satisface ni le resulta significativa (González, 2015, Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas, 2014), la investigación sobre medidas de re-enganche también constata que determinadas prácticas de aula, y ciertos entornos de aprendizaje son clave para que las medidas o programas de los que estamos hablando sean una vía real de reincorporación a la educación formal o a la formación para la transición al mundo del trabajo.

El conocimiento sobre el particular es relevante de cara a analizar programas existentes y cómo discurren en la práctica, plantear mejoras e incluso reformas. Sea como fuere, las mejoras en este terreno han de plantearse con una mirada multidimensional y sistémica. No cabe soluciones simplistas, descontextualizadas, y unidimensionales a problemas tan complejos.

Referencias

- CEDEFOP. (2010). *Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe*. Luxemburgo: Office of the European Union.
- Coffield F. y Edward. S. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal* 35(3), 371-390.
- Day, L. (2013). *Preventing early school leaving in europe. Lessons learned from second chance education*. París: European Commission.

- European Commission (2014). *Tackling early leaving from education and training in europe: strategies, policies and measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 189(3), 158-176.
- Kettlewell, K., Southcott, C., Stevens, E. y McCrone, T. (2012). *Engaging the disengaged*. Slough: NFER.
- Lago Cancelo, M., Gómez Cantoma, C., Vidal Tubío, R.A., Fernández Vázquez, A. y Soto Cid, J. (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: Escuelas de segunda oportunidad*. Londres: Lulu press.
- MECD. (2014). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Wogboroma, O. (2014). Investigating factors that support re-engagement of 14 - 16 year olds in education. *Open Access Library Journal*, 1, art 2. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1100904>

Construcción de un Cuestionario para la Investigación sobre el Liderazgo en la Innovación Educativa a Través de TIC: Perspectiva del Equipo Directivo

Construction of a Questionnaire for Research on Leadership in Educational Innovation Through ICT: Perspective of the Management Team

Elba Gutiérrez-Santiuste ¹
M. Jesús Gallego-Arrufat ²
Rafael Campaña-Jiménez ³

¹ Universidad de Córdoba, España. ² Universidad de Granada, España. ³ IES Cartuja, España

El trabajo presenta la construcción y validación de un cuestionario destinado a analizar el liderazgo en la innovación educativa a través de TIC. En nuestro estudio el liderazgo es asumido por el director, jefe de estudios, secretario, vicedirector y coordinador TIC. La escala está basada en cuestionarios anteriores adaptado y validado por siete expertos. El análisis de los ítems constata su poder discriminante. Asimismo el análisis factorial demuestra la validez teórica del mismo. A través del alfa de Cronbach se confirma la fiabilidad de la herramienta tanto en sus tres dimensiones (superior a .800) como en su conjunto (.921). El cuestionario está formado por 10 ítems de respuesta abierta, un ítem con 15 dimensiones y seis ítems para conocer los datos demográficos y profesionales del equipo directivo. Podemos concluir que el análisis sobre el instrumento analizado demuestra la coherencia con el modelo teórico y factorial y tiene una adecuada calidad psicométrica.

Descriptores: Cuestionario, Fiabilidad, Innovación educativa, Liderazgo, Tecnología educacional, Validez.

The paper presents the construction and validation of a questionnaire aimed to analyze the leadership in educational innovation through ICT. In our study the leadership is assumed by the principal, head of studies, secretary, second principal and ICT coordinator. This scale is based on prior questionnaires, adapted and validated through the participation of a group seven experts. The analysis of the items confirms its discriminating power. Likewise, the factor analysis demonstrates the theoretical validity of the same. Cronbach' alpha confirms the reliability of the tool (.921) in its three dimensions (superior to .800). The questionnaire is composed of 10 items of open response, one item with 15 dimensions and six items to know the demographic and professional data of the leadership team. We can conclude that the instrument analyzed demonstrates the coherence with the theoretical and factorial model and has an adequate psychometric quality.

Keyword: Educational innovations, Educational technology, Leadership, Questionnaire, Reliability, Validity

Investigación financiada por el Proyecto de Investigación EDU2013-48432-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

Introducción

El liderazgo escolar es frecuentemente citado en la literatura como el componente crítico para la mejora de los centros educativos, tanto en la implementación de las reformas educativas,

como en el desarrollo profesional de los docentes y, en definitiva la mejora del aprendizaje del alumnado (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

La adopción exitosa de la tecnología educativa a gran escala dentro de las instituciones de educación no va a ocurrir sin un fuerte liderazgo a través de diferentes niveles de la organización basado en la colaboración y la cooperación entre todos los miembros de la organización. Las características de un liderazgo sólido como la visión y la comunicación deben ser combinados con estrategias de acción colaborativa. La integración de la innovación tecnológica es un tema complejo que involucra múltiples variables de diversas disciplinas, incluyendo las teorías de la tecnología de instrucción, las teorías de liderazgo educativo, teorías de cambio organizacional y difusión de las teorías de innovación. Las innovaciones educativas se realizan en un contexto determinado y en un tiempo específico, de esta forma suponen un proceso que debe ser planificado, organizado, desarrollado y evaluado por los diferentes agentes implicados y específicamente por los responsables de la formación de cada centro educativo, el equipo directivo.

Liderazgo tecnológico

Los líderes escolares tienen una gran responsabilidad para iniciar y ejecutar el cambio de la escuela a través del uso de las TIC y pueden facilitar la decisión para integrar la tecnología en el aprendizaje fomentando un cambio en la pedagogía dentro de las aulas (Sorensen, Shepherd y Range, 2013), para entender el impacto de la tecnología y cómo utilizar personal cualificado (Gottwig, 2013).

Los directores afectan a la actitud hacia la integración de las TIC, sin embargo, el liderazgo tecnológico no se remite únicamente al equipo directivo también los coordinadores TIC tienen la posibilidad de crear las condiciones para desarrollar una política de TIC compartida. Sorensen, Sheperd y Range (2013) hablan de asistentes que ayudan a los maestros a integrar las TIC a través de modelar las mejores prácticas, ofrecer un desarrollo profesional y ayudar a que se sientan cómodos en entornos ricos en tecnología para su enseñanza.

Liderazgo e innovación tecnológica

En la innovación es necesario desarrollar un diseño que mezcle y co-evolucione con la racionalidad técnica de las TIC, con el desarrollo social y educativo y con la infraestructura de la enseñanza y el aprendizaje.

Como señala Moyle (2010) los líderes son la “bisagra” crítica o punto de convergencia entre las infraestructuras organizativas y humanas de la escuela para desarrollar los procesos tecnológicos –en la enseñanza y el aprendizaje– en la escuela. Así, es necesaria la adaptación del liderazgo para implementar las innovaciones desarrollando en algunos casos un liderazgo distribuido y fomentando los profesores-líderes de innovaciones tecnológicas (Sheppard, 2003).

Método

Esta comunicación recoge parte de una investigación más amplia destinada a analizar la opinión tanto del profesorado como del equipo directivo en relación a la innovación con tecnologías en educación secundaria post-obligatoria. El análisis se realiza a través de dos cuestionarios (uno para el profesorado y otro para el equipo directivo) y varias entrevistas. A continuación mostramos el análisis del cuestionario destinado al equipo directivo.

Participantes

Fueron los miembros del equipo directivo oficial –Director, Vicedirector, Jefe de Estudios y Secretario– y el Coordinador TIC (en adelante todos ellos EDir). Este último incluido debido a su liderazgo en la innovación educativa a través de TIC y los expertos que aportaron información sobre la calidad del cuestionario. El nivel académico se corresponde con: 60% licenciatura, 20% diplomatura, 20% posgrado. Los descriptivos del EDir se muestran en la Tabla 1. Características de la muestra

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

	EDIR
Media años de experiencia docente	24 años
Desv. Típ. Años experiencia	5.14
Género - Mujer	20%
Género - Hombre	80%
Media años experiencia directiva	4.4 años
Desv. Típ. experiencia directiva	1.67

Fuente: Elaboración propia.

Recogida de datos

El cuestionario fue facilitado a un centro de enseñanza secundaria público creado en 1977 y ligado a una población socialmente desfavorecida.

Resultados

Instrumento. Cuestionario

El cuestionario consta de tres apartados:

- Datos personales y profesionales (6 ítems).
- 1 ítem de respuesta cerrada con 15 descriptores (Tabla 2) con escala tipo Likert contestada online con cinco niveles de respuesta: (1: menos representativo; 5: más representativo).
- 10 ítems de respuestas abiertas.

Validez de contenido

Hubo un cuestionario provisional que fue expuesto a la opinión de siete expertos del Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa (PI2TE, <http://gte2.uib.es/panel>) para estimar la claridad, adecuación y redacción de los ítems. Los revisores aportaron 18 comentarios relacionados con la claridad de los ítems, 17 con la adecuación y 17 con la redacción. Estos comentarios fueron considerados para la versión definitiva del cuestionario.

Los ítems están basados en los cuestionarios de Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Porter et al., 2008), Online Survey using Adobe Form Central (Gottwig, 2013), CASTLE Survey Questionnaire (cit. en Duncan, 2011) y otras investigaciones.

Análisis descriptivo y discriminante del ítem cuantitativos

Los descriptores analizados tienen un valor mínimo de 1 y máximo de 5. Una media que oscila entre 3.17 y 4.83. La desviación típica tiene un valor menor de .753 y máximo de 1.722.

El alfa de Cronbach arrojó $\alpha = .921$ en su valoración global y no existe mejora en el caso de eliminar alguno de los descriptores, mostrando así un comportamiento normal.

Validez de constructo y consistencia interna

El análisis factorial exploratorio de los descriptores del ítem cuantitativo ha mostrado 3 dimensiones:

- Trabajo en equipo: escucha, cooperación, equipo, comunicación, coordinación, creatividad y debate.
- Competencias personales: decisión, perseverancia, confianza, carga de trabajo y apatía.
- Factores externos: apoyo de la Administración, recursos y formación.

Se obtuvo el índice de adecuación muestral KMO (0.65) y el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 296.15, p = .000$).

Tabla 2. Valores de los factores* y Alfa de Cronbach por dimensiones

	DESDE	HASTA	ALFA
Trabajo en equipo	.521	.897	.851
Competencias personales	.649	.853	.800
Factores externos	.574	.826	.878

* Método de extracción a través de componentes principales. Método de rotación: Varimax.

Conclusiones

Según los análisis realizados es válido y fiable para el objetivo propuesto. Incide en la detección de factores percibidos por el EDir que contribuyen a la innovación educativa con tecnologías (trabajo en equipo, competencias personales y factores externos). El compromiso que el equipo directivo muestre con las TIC, ejerciendo un liderazgo “bisagra” (Moyle, 2010) es importante, así como también que el coordinador TIC esté incluido en este equipo. Es preciso continuar investigando en esta temática.

Referencias

- Duncan, J. A. (2011). *An assessment of principals' technology leadership: A statewide survey* (Tesis doctoral). Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Gottwig, B. R. (2013). *The impact of high school principal's technology leadership on the sustainability of corporate sponsored information communication technology curriculum* (Tesis doctoral). University of Montana, Montana.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*, RR800. Nottingham: University of Nottingham.
- Moyle, K. (2010). *Building Innovation: Learning with technologies*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Porter, A. C., Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S. y May, H. (2008). *Vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED)*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment.

Sheppard, B. (2003). Leadership, organizational learning, and successful integration of information and communication technology in teaching and learning. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7, 1-20.

Sorensen, B. J. Shepherd, C. E. y Range, B. G. (2013). Implications for educational leaders as they consider technology development. *Planning and Changing*, 44(1), 73-86.

Diseño y Validación de Escalas de Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo en Escuelas Primarias de Chile

Design and Scale Validation for a Multidimensional Questionnaire About the Leadership Distribution in Chilean Primary Schools

Óscar Maureira Cabrera ¹
 Sergio Garay Oñate ²

¹ Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. ² Universidad Andrés Bello, Chile

Un cuarto de variabilidad en desempeños escolares podría atribuirse al liderazgo directivo, no obstante, se sostiene que, si tal liderazgo es instructivo y distributivo, esto aumentaría. Sin embargo, son escasos los estudios en Latinoamérica, que empíricamente exploren la relación entre distribución del liderazgo y desempeño escolar y, menos aún, la existencia de instrumentos de diagnóstico y/o medición sobre distribución del liderazgo. Fruto de un estudio mayor, se diseñaron y validaron escalas para un cuestionario multidimensional de distribución del liderazgo, considerando fiabilidad, criterios de apariencia, contenido, valoración de expertos y aplicación del análisis factorial exploratorio, sobre distribución del liderazgo, basado en concepciones predominantes de tal enfoque, en una muestra 51 escuelas primarias chilenas vulnerables, de diversas regiones, que en periodos consecutivos lograron destacarse en Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, entre sus similares. Los resultados sobre las propiedades psicométricas que poseen las escalas del instrumento son de alta fiabilidad, medida por alfa de Cronbach. En tanto, los análisis factoriales exploratorios indican que la mayoría de los ítems se agrupan en un factor por escala.

Decriptores: Liderazgo, Características directivas, Delegación de autoridad.

A quarter of variability in school performance may be attributed to managerial leadership; however, it is argued that if such leadership is instructive and distributive, this number may increase. Nevertheless, there are few empirical studies in Latin America exploring the relationship between leadership distribution and school performance and even less studies reporting the existence of diagnostic and/or measurement tools for leadership distribution. As a result of a larger study, scales were designed and validated for a multidimensional leadership distribution questionnaire, considering reliability, appearance criteria, content, expert appraisal and application of exploratory factor analysis on leadership distribution, based on prevailing conceptions of such approach. In a sample of 51 vulnerable Chilean primary schools, from different regions, which in consecutive periods were able to stand out in the System of Measurement of the Quality of the Education, among its peers. The results on the psychometric properties of the instrument scales have high reliability, as measured by Cronbach's alpha. Meanwhile, exploratory factor analyses indicate that most of the items are grouped by one factor per scale.

Keywords: Leadership, Management characteristics, Delegation of authority.

La investigación fue patrocinada por FONDECYT Chile. Proyecto N° 1130161.

Introducción

En las investigaciones en liderazgo escolar ha sido predominante la perspectiva del liderazgo directivo, centrándose en manifestaciones individuales de influencia de quien detenta el poder

posicional. Preferentemente, directores o directoras, sin embargo, en la enseñanza debido a los actores educativos que interactúan en la formación como los ámbitos en que se da tal interacción, sugieren por la naturaleza de la organización escolar, profundizar en el estudio del liderazgo más como práctica social que individual, sustentándose tal perspectiva en el liderazgo distributivo.

El estudio sobre liderazgo educativo en Europa de Sans-Martín, Guàrdia Olmos y Triadó-Ivern (2016), analiza liderazgo instructivo y distributivo como variables asociadas a la colaboración y desempeño escolar. Asimismo, investigaciones de casos en mejora escolar en Chile de Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) y el de sus trayectorias Bellei et al. (2015), destacan que tanto directores(as) como jefes(as) de Unidades pedagógicas, como dupla, son determinantes en la mejora escolar sostenible.

El origen del liderazgo distributivo, según López (2013), está en principios teóricos de cognición distribuida (Hutchins, 2000) y actividad (Engeström, 2001), promovida por liderazgo compartido de Senge, Ross, Smith Roberts y Kleiner (1995). Según Spillane y Ortiz (Weinstein, 2016), lo esencial es su focalización en la práctica del liderazgo, analizando múltiples interacciones entre agentes educativos que se producen en la actividad escolar y su carácter social.

Dada la complejidad en la conceptualización del liderazgo distributivo como la escasez de instrumentos, en el contexto chileno, es que se diseñó un cuestionario en que se reflejasen perspectivas de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (Pont et al., 2009) sobre liderazgo escolar, de Mcbeath (2011) sobre estadios de distribución del liderazgo y de López -Yáñez (2014) sobre la trama social de liderazgo distribuido.

Método

Para construir Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo (CMDL) se integró casi la totalidad de ítems que posee OCDE (Pont et al, 2009), sobre distribución del liderazgo escolar, adaptándose vocablos a la realidad de escuelas primarias en Chile. En cambio, en la escala sobre redes sociales en ámbitos de funcionamiento escolar, como son: docencia, gestión, convivencia y relaciones personales, hubo que reelaborar la estructura de enunciados de López-Yáñez (2014). Finalmente, en tercera escala, se crearon ítems sobre estadios de distribución de liderazgo de Mcbeath (2011), generándose CMDL de 53 ítems.

Tabla 1. Dimensiones que conforman el CMLD sobre la distribución del liderazgo en Centro escolar de educación primaria

DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO	ROLES Y ÁMBITOS	DIMENSIONES
Situación Actual Situación Deseable	Docencia, Gestión, Convivencia, Personal	Distribución formal, Distribución pragmática, Distribución estratégica, Distribución incremental, Distribución oportuna, Distribución cultural
9 ítems	9 opciones de roles 3 preferencias	45 ítems

Fuente: Elaboración propia sobre la estructura multidimensional del CMDL.

La muestra en que se dio la validación se resume en:

Tabla 2. Características generales (%) de las variables de identificación de la muestra

SEXO	Hombre		Mujer		
		27.94		71.63	
CARGO	Docente de Aula			Docente directivo	
		82.75			17.25
AÑOS DE EXPERIENCIA	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
DOCENTE	25.07	22.49	22.06	12.75	25.07

Fuente: Edición de resultados extraídos de SPSS sobre variables identificatorias.

Tabla 3. Procedencias regionales de escuelas que conforman la muestra

REGIÓN	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	RM
N ESCUELAS	1	1	3	5	3	13	3	3	7	12

Fuente: Edición de resultados extraídos de SPSS sobre variables identificatorias.

Resultados

En relación a la fiabilidad de escalas CMDL e ítems, estas fueron analizadas por alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), obteniéndose para todos valores superiores a 0.75, tal como se presenta.

Tabla 4. Fiabilidad de las escalas según índice del alfa de Cronbach

	DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO			DIMENSIONES DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO				
	Actual	Deseada	Formal	Pragmática	Estratégica	Incremental	Oportuna	Cultural
	Alfa de Cronbach	0.91	0.91	0.90	0.80	0.94	0.94	0.79
Nº de Items	9	9	8	7	8	7	8	7

Fuente: Elaborado en base a las tablas exportadas desde el Programa S.P.S.S.

Con respecto al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las dimensiones del CMDL, excepto con la dimensión de redes sociales, se examinó a través del test de esfericidad de Bartlett significativos valores en todos los casos ($p < .001$) e índices de adecuación muestral, basados en Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), satisfactorio para cada una de las escalas. Luego de verificar tales condiciones mínimas de aplicación de AFE, se procedió a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax, cuyas salidas, extraídas de SPSS, se exponen en la tabla 5 que aparece a continuación.

Con relación a las demás escalas del CMDL se procedió similarmente, a la escala antes descrita, con aplicación de AFE y, en general, respecto de las escalas sobre distribución formal, estratégica, incremental y cultural, poseen un solo factor que explica aproximadamente un 60% de la varianza. En cambio, en la pragmática y oportuna emergen dos factores, explicándose en ambas alrededor de un 65% de la varianza.

Tabla 5. Análisis Factorial Exploratorio de las dimensiones actual y deseada

Componentes	SITUACIÓN ACTUAL					
	Total	Autovalores iniciales		Suma de saturaciones al cuadrado de las extracciones		
		% de Varianza	% Acumulad	Tot.	% de la Varianza	% Acumul.

a	5.484	60.928	60.928	5.484	60.928	60.928
b	.737	8.187	69.115			
c	.572	6.358	75.473			
d	.518	5.761	81.234			
e	.444	4.933	86.167			
f	.397	4.410	90.577			
g	.315	3.499	94.077			
h	.280	3.111	97.188			
i	.253	2.812	100.000			
SITUACIÓN DESEADA						
	Total	% de la Varianza	% Acumulad	Total	% de la Varianza	% Acumul.
a	5.408	60.086	60.086	5.408	60.086	60.086
b	.646	7.178	67.264			
c	.625	6.942	74.206			
d	.523	5.811	80.018			
e	.492	5.469	85.487			
f	.396	4.397	89.884			
g	.324	3.601	93.485			
h	.307	3.414	96.899			
i	.279	3.101	100.000			

Fuente: Elaborado en base a las tablas exportadas desde el Programa S.P.S.S.

Discusión y conclusiones

La escasez de investigaciones sobre distribución de liderazgo en escuelas primarias efectivas, ha sido la tónica de justificación del estudio, más bien de alcance exploratorio-descriptivo que explicativo, basado en la respuesta de 700 profesores y directivos de 51 escuelas en diversas regiones de Chile, que durante tres periodos consecutivos de medición por Sistema de Medición de la Calidad de la Educación destacaron sobre sus similares. En este sentido, un primer aporte, es la generación de un instrumento (CMDL), de diagnóstico, con un fin formativo. Lográndose un cuestionario con múltiples dimensiones, basado en concepciones relevantes de la literatura científica sobre liderazgo distribuido, de alta fiabilidad para cada una de sus escalas e ítems. Destacándose valores superiores a 0,75. Asimismo, en relación a la agrupación de los ítems en cada escala, se evidenció que para la percepción de la situación actual y deseada sobre distribución del liderazgo, emerge un solo factor y este explica alrededor del 60% de la varianza. En cambio, sobre estadios de distribución del liderazgo, la pragmática y oportuna tuvieron una agrupación en dos factores.

Referencias

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Bellei, C. Valenzuela, J., Vanni X. y Contreras D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile. LOM.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.),

- Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Londres: Elsevier Science.
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, 47, 83-94.
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Salesianos
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Sans-Martín, A., Olmos, J. G. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. H. y Kleiner, A. (1995). *La quinta disciplina en la práctica. estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Granica
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas* (pp. 155-176), Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Una Nueva Perspectiva en el Estudio del Liderazgo Escolar en Chile: La Distribución de Liderazgo en las Escuelas a Través del Análisis Estructural y de Redes

A New Perspective in The Study of The Scholar Leadership in Chile: The Distribution of Leadership in Schools Through Structural and Network Analysis

Sergio Garay Oñate ¹
Oscar Maureira ²

¹ Universidad Andrés Bello, Chile. ² Universidad Católica Silva Henríquez; Chile

El estudio del liderazgo se ha desarrollado a partir de su consideración como una variable relevante en la eficacia escolar. Diversas han sido las aproximaciones trabajadas, especialmente la distribución del liderazgo, definido como una capacidad posible y necesaria en una gama más amplia de actores de la escuela lo que aumentaría significativamente su eficacia. En Iberoamérica son escasos los estudios de esta naturaleza, más aún en Chile. Este trabajo aborda la distribución del liderazgo en escuelas vulnerables y efectivas. 51 escuelas con resultados sobre la media de su grupo socioeconómico, en tres mediciones de la prueba estandarizada SIMCE (8° grado). Se aplica, por primera vez en Chile, una escala para recoger la distribución del liderazgo, de manera directa, mediante el Análisis de Redes Sociales. Se trabajaron las propiedades psicométricas del instrumento, con análisis de alfa de Crombach y factorial exploratorio.

Descriptor: Liderazgo distribuido, Liderazgo escolar, Cuestionario.

The study of leadership in schools has been developing since its considered as a relevant variable in the effectiveness of these organizations. Several approaches have been worked on, especially the pedagogical leadership and the distribution of leadership. This last one is understood as a possible and necessary capacity in a broader extension of the actors of the school, wich could increase the effectiveness of the school itself. In Ibero America, studies of this nature are scarce and even more so in Chile, where the subject is just beginning to be worked on. These paper addresses the issue of the distribution of leadership in vulnerable and effective schools. 51 schools with scores above the media of their own socioeconomic group, in at least three measurements of the SIMCE standardized test (applied to 8th grades). This work developed, for the first time in Chile, a scale that allows to collect the distribution of leadership, directly, through the Social Networks Analysis. Psychometric properties of the instrument were worked out, based on Crombach's alpha analysis and exploratory factor analysis.

Keywords: Distributed leadership, School leadership, Questionnaire.

Investigación patrocinada por FONDECYT Chile. Proyecto N° 1130161.

Introducción

Las investigaciones de Gronn (2002), Spillane (2006), Harris (2012), López-Yáñez (2014), Bolívar (2012), Ahumada (2010), y nuestros propios trabajos, Garay (2015), otorgan al Liderazgo Distribuido especial mérito de mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente, cuando las políticas educativas se orientan en otorgar mayor autonomía a los centros escolares.

Spillane y Ortiz, señalan que aún resta mucho por hacer, no sólo en cuanto a establecer causalidades más robustas entre los diferentes factores, también en explicar cómo el liderazgo y la gestión efectivamente permiten una mejora en la enseñanza en el aula y de los aprendizajes estudiantiles (Spillane y Ortiz, 2016).

En la investigación tradicional de las organizaciones escolares el liderazgo del director(a), se observa con una visión heroica, individual y jerárquica de influencia basada en el poder posicional. En la actualidad, se están privilegiando las prácticas de liderazgo basadas en la interacción de actores que participan en decisiones de mejora, desarrollo e innovación.

El liderazgo distributivo, se comprende mejor como una función de la organización, orientada a transferir poder para la convergencia en propósitos institucionales compartidos, homologable a lo que plantea Longo (2008), sobre la capacidad de los directivos para transferir, desarrollar y compartir liderazgo.

También Harris (2012), afirma que el liderazgo es un recurso organizacional estratégico que puede maximizarse. Ello contribuiría a instalar capacidades organizativas. El liderazgo distribuido concentra, progresivamente, mayor consenso en torno a que produce un impacto real en los resultados escolares. (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2009).

Método

Esta investigación se centró en la elaboración de un cuestionario, recopilando dimensiones y variables utilizadas en otros instrumentos de relevancia internacional, para adaptar y validar en Chile. Se adoptó una primera escala de la OCDE, y luego se sumaron seis, siguiendo los “tipos de distribución de liderazgo” de Macbeath (2011):

Tabla 1. Formas en la distribución del liderazgo

Formal	Pragmática
Estratégica	Incremental
Oportuna	Cultural

Fuente: Elaboración propia a partir de MacBeath, 2011.

Contamos con 37 ítems, diseñados y validados para recoger el tipo de distribución de liderazgo. El instrumento, “Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido” (CMLD), contiene una particular escala, construida a partir de una entrevista con James Spillane, el año 2015.

Tabla 2: Escala distribución del Liderazgo

RECURRO SIEMPRE	RECURRO FRECUENTEMENTE	RECURRO SÓLO EN FORMA ESPORÁDICA
1° Lugar	segunda opción	3° Opción
Docencia:		
Gestión:		
Convivencia:		
Personal:		

Fuente: Elaboración propia sobre la estructura multidimensional de liderazgo del CMLD.

Metodología

Lo novedoso de trabajar el Análisis de Redes Sociales, abandonando la visión individualista (el líder y sus atributos, por ejemplo), está en lo que apunta Rodríguez: Los proponentes del análisis de redes plantean explicar el comportamiento de los individuos como resultado de su participación en relaciones sociales estructuradas (Rodríguez 2005). Siendo esta una primera aproximación, exponemos resultados a nivel de casos, individualizado en escuelas específicas como unidades de análisis.

Se consultó a los docentes, por las relaciones que establecen a partir de situaciones que enfrentan e indicando con quién consultan para resolver estas situaciones. Las opciones de respuesta son cerradas, con un espacio final abierto.

Resultados

Sobre el proceso de diseño y validación del instrumento, (CMLD), se logró un índice de confiabilidad, alfa de Cronbach, que en general y en cada una de las escalas fue superior a 0.75.

Los resultados, utilizando el Análisis de Redes Sociales (ARS), se muestran tomado un caso modelo. Luego, en conclusiones, algunas inferencias del conjunto. El caso seleccionado es el centro escolar "Doñihue".y sobre él se ofrecen los análisis respecto de dimensión Gestión.

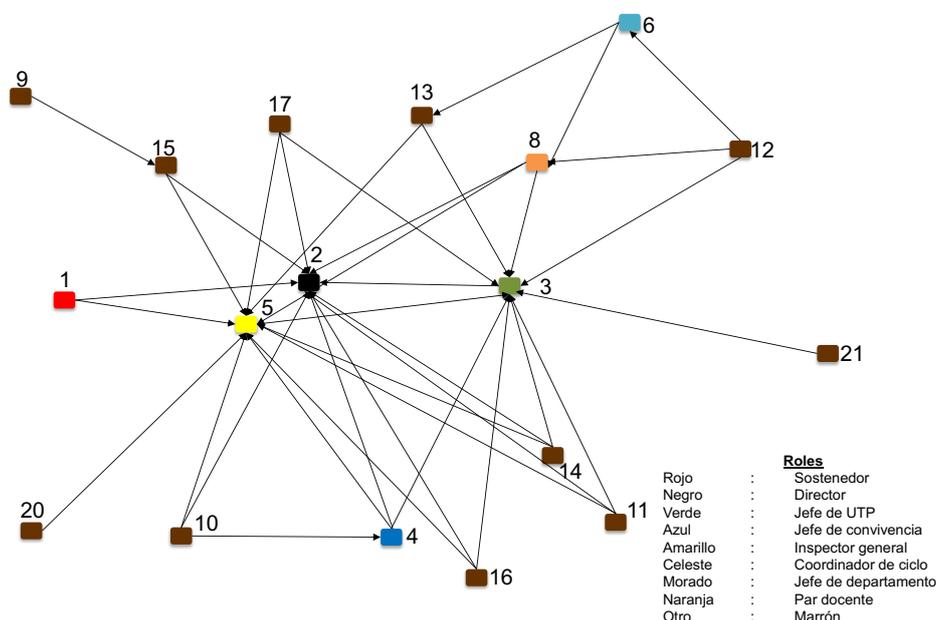


Figura 1. Red de relaciones - Dimensión Gestión Centro Escolar Doñihue

Fuente: elaboración propia.

Bajo la medida de centralidad, el inspector general es un personaje central de la red (valor normalizado de un 65%); pero tanto director como jefe de UTP comparten el mismo porcentaje como agentes esenciales (valor normalizado; 50%).

En los rangos de centralidad indegree, existen actores centrales o importantes (Network Centralization (Indegree) = 58.500%).

Examinando los puentes de intermediación, el individuo con la mayor cantidad de conexiones a otros miembros de su equipo corresponde al jefe de UTP (es el Docente Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica. Depende del director del centro. En las escuelas públicas de Chile es un cargo relevante..) (Nbetweeness: 1.5%) seguido del inspector general (Nbetweeness: 1.4%).

Para la medida Bonacich, el individuo con mayores conexiones a otros actores con altos grados de centralidad es el jefe de convivencia (Normaliz; 3.329) y jefe de UTP (Normaliz; 2.512). En la medida Cliques o grupos de amigos se han conformado 12 grupos, destacando que en 9 de ellos está presente el director, excepto grupos 10, 11 y 12; conformados por el jefe de UTP, par docente y otros (integrantes 12 y 13).

Discusión y conclusiones

En un contexto de baja pero creciente investigación educativa sobre el liderazgo, contamos a partir de este trabajo, con un instrumento diseñado para nuestra realidad que nos permitirá ahondar más en la forma concreta en cada centro escolar.

Se ha combinado en un mismo instrumento, dos aproximaciones al suceso de la distribución de liderazgo en las escuelas de Chile y ello permitirá entender mejor este fenómeno y su vínculo con la mejora escolar.

Constatamos que personaje central de la escuela “Doñihue”, bajo la dimensión de gestión, es el inspector general, quien también aparece con los valores mayores en las medidas Bonacich y puentes de intermediación.

Se pudo establecer dos agrupaciones en las que interviene (en la mayor parte de ellas) el director en contraposición con el segundo grupo (de menor cantidad de miembros) en las que aparece jefe de UTP, par docente y otros.

Se originaron constataciones importantes sobre temas claves para la organización, no siempre el director o quien se establece en un rol formal, logra la influencia necesaria y por ello aparece el fenómeno de la distribución de liderazgo.

Referencias

- Garay, S. (2015). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En VVAA. *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Amsterdam: Springer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Salesianos
- Rodríguez, J. (2005). *Análisis estructural y de redes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas* (pp. 155-176), Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Liderazgo en Instituciones Educativas en Base al Modelo Hall-Tonna

Leadership in Educational Institutions Based on The Hall-Tonna Model

José Antonio Ortí Martínez

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

El liderazgo en la institución educativa puede favorecer el desarrollo de sus miembros desde la responsabilidad y crecimiento compartido. La comprensión de las personas, del entorno organizativo y de la cultura de la propia institución, permiten fundamentar la organización escolar sobre unos valores determinados. El Modelo Hall-Tonna fomenta la alineación de los valores de las personas con los valores y visión de la organización. Facilita a la institución la tarea de hacer explícita información tácita, dotar a los individuos del conocimiento de la propia conducta y de sus prioridades, señalando hacia los valores y el tipo de liderazgo que buscan y el que ponen en práctica. El tipo de liderazgo que se ejerza será el elemento decisivo para potenciar o entorpecer el desarrollo de los valores compartidos, que impulsen a la organización y sus miembros a nuevas metas conjuntas. En el presente artículo se analizan y comparan los gráficos de liderazgo de tres grupos con distinto nivel de autoridad/gobierno dentro de una organización educativa de la Región de Murcia: equipo directivo, coordinadores de etapa y claustro de profesores.

Descriptor: Organizaciones, Educación, Liderazgo, Valores.

Leadership in Educational Institutions can favor the development of its members from the responsibility and shared growth. The understanding of the people, the organizational environment and the culture of the institution itself, allow us to base the school organization on certain values. The Hall-Tonna model encourages the alignment of people's values with the values and vision of the organization. It helps the institution in making explicit tacit information, in giving individuals the knowledge of their own behavior and priorities, pointing to the values and type of leadership they seek and the one they put into practice. The type of leadership exercised will be the decisive element to strengthen or hinder the development of the shared values, which will propel the organization and its members to new common goals. This article analyzes and compares the leadership graphics of three groups with different levels of authority / government within an educational organization in the Region of Murcia: management team, stage coordinators and faculty members.

Keywords: Organizations, Education, Leadership, Values.

Introducción

El Modelo Hall-Tonna ayuda a examinar los propios valores y la actitud ante la vida, creando un perfil de desarrollo que transmite información a la institución y a la persona con la finalidad de seguir creciendo de forma conjunta, a través de la identificación de valores compartidos. Los valores y el liderazgo ayudan a la creación de una organización eficaz, ya que los valores que motivan a los miembros de la organización configuran la cultura, la estructura y los sistemas, que a la misma vez satisfacen esas necesidades de valor. Esto fomenta que los seguidores y la dirección tengan que tomar decisiones para adaptarse unos a otros y requiere, por tanto, la colaboración y alineación de los valores de las personas. Sus consecuencias se verán reflejadas en modificaciones en el tipo de liderazgo promovido por la institución.

Los valores de los individuos y de los grupos, en la presente investigación, se han identificado aplicando el Inventario Hall-Tonna (HTINVE, Hall Tonna Inventory). Sus respuestas pueden ser procesadas grupal y/o individualmente, obteniendo el perfil de valores y de liderazgo correspondiente.

Método

Las Gráficas de Liderazgo son parte de la información que devuelve el programa que procesa las respuestas al cuestionario de valores anteriormente comentado. Cada gráfica pertenece a un grupo diferente, seleccionado según el nivel de participación en el gobierno de la institución: Equipo directivo, compuesto por tres sujetos, coordinadores de etapa (9) y claustro de profesores (42).

La gráfica representa la distribución de los sujetos del grupo en función de la elección personal de sus valores. La posición ocupada incorpora su propia visión del mundo y se asocia a un estilo de liderazgo, definido según el Ciclo de Desarrollo que ocupan sus valores. Estos son los ciclos de desarrollo y sus estilos de liderazgo asociados.

Tabla 1. Ciclos y tipos de Liderazgo en el Modelo Hall-Tonna

CICLOS DE DESARROLLO	TIPOS DE LIDERAZGO
Supervivencia – seguridad.	Autocrático.
Seguridad – familia.	Benevolente.
Familia – institución.	Gestor.
Institución – iniciativa personal.	Facilitador.
Iniciativa personal – nuevo orden.	Colaborador.
Nuevo orden – sabiduría	Servidor.
Sabiduría- orden mundial	Visionario.

Fuente: Values Technology (2001).

Resultados

Los gráficos de liderazgo permiten obtener una idea muy precisa de la composición de los grupos, de su estructura interna y sus relaciones, así como de las posibles dificultades en la comunicación.

Los datos en las Gráficas de Liderazgo que se presentan a continuación, contienen la siguiente información: En la segunda columna de la tabla se encuentran representados cada uno de los ciclos del grupo analizado. Sus miembros pueden ocupar tres posiciones distintas: entrando al ciclo, en el ciclo y saliendo del ciclo, esta circunstancia se representa con el número del ciclo y los superíndices (-) ó (+). A este concepto hace referencia la primera de las columnas del gráfico encabezada con el término 'Paso', con el que se reconoce la posición dentro del ciclo, en un continuo numerado de forma correlativa desde el paso 1 del ciclo 1, hasta el paso 21, del ciclo 7. En la tercera, el número de sujetos en cada una de las posiciones y finalmente, en la cuarta columna, los porcentajes respecto del total (Bunes, 2012).

Tabla 2. Comparativa de los Gráficos de Liderazgo de los grupos estudiados

PASO	CICLO	SUJETO (N°)	PORCENTAJE
Grupo 1: Equipo Directivo			
10	4	1	33'33%

11	4+	1	33'33%
14	5+	1	33'33%
Grupo 2: Coordinadores de Etapa			
8	3+	1	14'28%
10	4	1	14'28%
11	4+	4	57'14%
12	5-	1	14'28%
Grupo 3: Claustro de Profesores			
7	3	1	2,32%
8	3+	5	11,62%
9	4-	4	9,30%
10	4	7	16,27%
11	4+	15	34,88%
12	5-	6	13,95%
13	5	5	11,62%

Fuente: Universidad de Deusto. Perfiles grupales.

Discusión y Conclusiones

Grupo 1: Equipo directivo

Los datos expresados en la Tabla 1 muestran un perfil de liderazgo del equipo directivo más homogéneo que en los otros dos grupos comparativos. La lectura del gráfico expresa que las personas que componen dicho grupo se encuentran en dos ciclos concretos, 4 y 5. En ocasiones optan por la gestión eficiente de la institución, con valores relacionados con la expresión de necesidades profesionales en donde se desarrollan posturas de independencia hacia una incipiente mayor interdependencia y, en otros momentos, se centran en las personas. Se ubican en un ciclo de transición y de contradicciones que se resolverán en ciclos posteriores.

Grupo 2: Coordinadores de etapa

Existe un predominio significativo del grupo en el paso 11 en el que se encuentran 4 individuos, caracterizado por un momento de transición. Por el contrario, los tres restantes, están dispersos en los pasos 8, 10 y 12. A pesar de las diferencias existentes, la distribución de los sujetos en el grupo está equilibrada, lo que facilita la dinámica grupal y el trabajo colectivo. A excepción del sujeto que se encuentra en el paso 8, el cual conserva unas peculiaridades a tener en cuenta en el grupo y en la institución.

Grupo 3: Claustro de profesores

La lectura de los datos del Claustro de Profesores manifiesta un grupo donde los individuos se encuentran situados desde el paso 7 hasta el 13. La mitad de los 42 sujetos de este grupo coinciden con el estilo de liderazgo que conserva el equipo directivo, situado en los pasos 10 y 11. De los 20 restantes, 11 se enmarcan en pasos previos, con tipos de liderazgo gestor/facilitador. El resto se encuentra en los pasos 12 y 13, con liderazgo colaborador de responsabilidad mutua.

Referencias

- Albizuri, I. E., Gallego, L. V. y de Eulate, C. Y. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios Identification and development of values in university students. *Revista de Educación*, 362(1), 186-216.
- Bunes, M. (2012). *El análisis de valores como herramienta para el desarrollo organizativo: una experiencia en proyecto hombre* (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Values Technology, (2001). *Mentoring accreditation workshop manual*. Santa Cruz: Values Technology Ltd.

Liderazgo Educativo en América Latina: Un análisis a partir de los Datos de la Evaluación TERCE

Educational Leadership in Latin America: An Analysis Based on the Data from the TERCE Assessment

Pamela Woitschach

Universidad Complutense de Madrid, España

El presente estudio se busca conocer el efecto del estilo de liderazgo en el ambiente laboral de las escuelas de 15 Países de América Latina más el estado de nuevo León (México). Participantes del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado en el año 2013. La muestra por el profesorado de 2951 Escuelas. El instrumento utilizado fue construido ad hoc por TERCE para la evaluación de los factores asociados y aplicado al profesorado de las escuelas. Se procedió a la validación de las escalas de Liderazgo Distribuido y Liderazgo Instructivo; para luego analizar el efecto de las variables por medio de una regresión lineal. Entre los principales resultados observados se encuentra que una vez controladas variables de contexto de la Escuela, el liderazgo es un factor de asociación positiva a la mejora del ambiente laboral en más del 90% de las escuelas de América Latina.

Descriptor: Liderazgo, Educación primaria, TERCE.

The present study looks at the effect of the leadership style in the work environment of schools in 15 Latin American countries plus the state of Nuevo León (Mexico). Participants of the Third Regional Comparative Study and Explanation (TERCE) were conducted in 2013. The sample is composed of 2951 6th grade teachers, in primary schools. The instrument used was constructed ad hoc by TERCE for the evaluation of the associated factors and applied to the teachers and directors of the schools. Validation of the Distributed Leadership and Instructional Leadership; then analyzed for the effect of the variables by means of a linear regression. Among the main results observed is that once the context variables of the School are controlled, collaborative work is a positive association factor for the improvement of the working environment in more than 90% of schools in Latin America.

Keywords: Leadership, Primary education, TERCE.

Introducción

Los estudios sobre los efectos del liderazgo están fuertemente desarrollados. El estilo de liderazgo instructivo facilita el desarrollo profesional del profesorado, el trabajo en equipo y el desarrollo integral del alumnado (Murillo, 2006). El liderazgo transformacional, impacta sobre el trabajo docente incluso después de controlar las variables de ajuste (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). El liderazgo distribuido aquel que se centra en la responsabilidad compartida, crea un contexto propicio para la cooperación (Elmore y Fuhrman, 2001).

Murillo (2006) señala que el cambio educativo pasa por un liderazgo compartido y centrado en el desarrollo de las personas. La cultura de la colaboración es un factor de éxito en el desarrollo profesional, independientemente del contexto (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Mourshed, Chijoke y Barber, 2012; Villegas-Reimers, 2003).

Hunt (2009) resalta que la efectividad docente está asociada a aquellas escuelas que tienen una clara misión, altas expectativas, liderazgo, un medio ordenado y participación colectiva. Joyce y

Showers (1996) muestran que un modelo de desarrollo profesional debe incluir el cambio en el clima social de la escuela, factor canónico en los niveles de aprendizaje de los alumnos (Aguerre Fernández, 2004).

TERCE relaciona el ambiente laboral a un incremento de entre 7 y 11 puntos (OREALC-UNESCO, 2016a) Escuelas con líderes más directivos, tienen mejores relaciones y un profesorado más colaborativo (OREALC-UNESCO, 2016b; UNESCO-OREALC, 2016).

Método

La muestra estuvo compuesta por 2.951 docentes de Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas de 6º curso. El 32% pertenece a una escuela urbana pública, el 25% a una escuela urbana privada y el 44% a escuela rural.

Instrumentos

Todas las variables se construyeron de las respuestas a un cuestionario elaborado ad hoc que constaba de 28 ítems.

La variable criterio fue el Índice de Ambiente Laboral, que estima el nivel de relaciones entre la comunidad educativa (α entre 0,7 y 0,9 según el país) (UNESCO-OREALC, 2016, p. 303).

Esta investigación construyó dos índices no validados por TERCE, mediante un AFC empleando MPlus 6.0. *Liderazgo Distribuido* compuesto por cinco ítems del tipo: “el equipo directivo promueve el intercambio de material o se interesa por el perfeccionamiento del profesorado”. El índice presentó buen ajuste ($\chi^2/g1 = 63,15$; RMSEA = 0,145; SRMR = 0,037; CFI = 0,943; TLI = 0,885; $\alpha = 0,830$). El Índice *Liderazgo Instructivo* compuesto por siete ítems del tipo “utiliza métodos efectivos para mantenerse informado sobre el rendimiento o nos recuerda permanentemente nuestras metras”; presentando buen ajuste ($\chi^2/g1 = 65,60$; RMSEA = 0,148; SRMR = 0,040; CFI = 0,933; TLI = 0,899, $\alpha = 0,916$).

Se incluyen tres variables de ajuste para describir el tipo de escuela: *urbana pública, urbana privada o escuela rural*. El MISECF se estimó como el promedio por centro del ISECF familiar, e incluye el nivel educativo de la madre, los ingresos familiares y otras características del hogar (UNESCO-OREALC, 2016, p. 296).

Análisis de datos

Se ajustaron dos modelos de regresión múltiple con datos ponderados por cada país y para el conjunto de TERCE. El primer modelo con las variables de interés y el incluyendo los ajustes. Los datos perdidos se recuperaron según Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz (2012).

Resultados

El primer modelo señala que los índices Liderazgo Distribuido y Liderazgo Instructivo muestran un efecto significativo y positivo sobre el ambiente laboral.

El segundo modelo, muestran que una vez controladas variables como el MISECF, el tipo de dependencia (Privado, Público) y la ruralidad; el estilo de liderazgo mantiene un efecto significativo y positivo sobre el Clima Laboral, en 15 de las 16 poblaciones analizadas así como para el conjunto de TERCE.

Tabla 1. Resultados del proceso de análisis

	MODELO I			MODELO II		
	Interc.	L. Distrib.	L. Construct.	Interc.	L. Distrib.	L. Construct.
TERCE	-0,139	0,925***	0,298***	-0,062	0,828***	0,344***
Argentina	-0,250	1,050***	0,067	0,068	0,886***	0,259***
Brasil	-0,621	0,470***	0,005	-0,306	0,328***	0,195***
Chile	-0,163	1,284***	0,114***	0,11	1,150***	0,114***
Colombia	-0,434	0,467***	0,145***	-0,428	0,486***	0,114***
Costa Rica	0,173	0,644***	0,114*	0,403	0,522***	0,129**
Rep. Dominicana	0,018	-0,122**	0,785***	-0,015	-0,042	0,764***
Ecuador	0,299	1,336***	0,573***	0,276	1,369***	0,570***
Guatemala	0,121	0,827***	0,267***	-0,037	0,891***	0,288***
Honduras	0,825	0,085***	0,420***	0,858	0,107***	0,380***
México	-0,240	1,035***	0,161***	-0,072	0,940***	0,157***
Nicaragua	0,397	0,138***	0,473***	0,306	0,133***	0,448***
Panamá	-0,163	-0,002	0,686***	-0,22	0,053	0,679***
Paraguay	0,137	1,158***	0,283***	0,177	1,296***	0,221***
Perú	-0,175	0,950***	0,424***	-0,335	0,928***	0,494***
Uruguay	-0,317	1,133**	-0,217*	-0,415	1,363***	-0,396***
Nuevo León	-0,127	0,804***	0,308***	0,154	0,628***	0,390***

*p<.05; **p<.01; ***p<.00

Discusión y conclusiones

Las evidencias encontradas, siguen la línea observada en grandes estudios (Aguerre Fernández, 2004; Mourshed et al., 2012), denotando que el liderazgo

es un factor relevante para la mejora de la organización escolar.

El liderazgo directivo es uno de los factores relevantes a la hora del análisis de los factores asociados a la mejora de la educación, debido a que promueve la sana convivencia y la promoción de buenas prácticas dentro de las escuelas (OREALC-UNESCO, 2016a, 2016b).

Nuestros resultados son contundentes al demostrar que aun neutralizando variables del contexto (Mourshed et al., 2010) las escuelas donde los directivos resuelven los problemas en conjunto con el profesorado, promueven el intercambio de materiales de enseñanza, realizan reuniones de apoyo docente, conversan sobre las estrategias de enseñanza y evaluación, se interesan en el desarrollo de los docentes; presentan un efecto positivo en el ambiente laboral, lo que luego desemboca en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Referencias

- Aguerre Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo entre México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).
- Elmore, R. y Fuhrman, S. (2001). Holding schools accountable: Is it working? *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67-70.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional para la mejora de la educación en América Latina*. Recuperado de www.oei.es/historico/pdf2/documento_preal43.pdf

- Joyce, B. y Showers, B. (1996). Staff development as a comprehensive service organization. *Journal of Staff Development*, 17(1), 2-6.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Recuperado de <http://mckinseysociety.com/>
- Mourshed, M., Chijoke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Recuperado <https://www.unicef.org/argentina/spanish/>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-24.
- OREALC-UNESCO. (2016a). *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores Asociados*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- OREALC-UNESCO. (2016b). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Recuperado de <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/>
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte técnico tercer estudio regional comparativo y explicativo. TERCE*. Recuperado de UNESCO: <http://www.unesco.org/>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. París: UNESCO.

Promoviendo la Supervisión como Acompañamiento para Mejorar la Situación de los Estudiantes y del Personal no Docente de Apoyo

Promoting Supervision as a Support to Improve Students' and Paraprofessionals' Situation

Andrea Jardí Ferré
Ignasi Puigdemívol Aguadé

Universidad de Barcelona, España

Esta comunicación parte de un estudio más amplio sobre el personal no docente de apoyo. Estos son unos profesionales contratados específicamente para apoyar a alumnado vulnerable. El estudio es de metodología mixta obteniendo los datos de cuestionarios y entrevistas en profundidad semiestructuradas. De un total de 113 experiencias se extraen datos sobre quién gestiona el personal de apoyo. Además de la información sobre la supervisión y su visión, se extrae información sobre el sentimiento de pertenencia a la escuela. Con ello, se evidencia el papel fundamental que tiene la dirección para incluir a estos profesionales como miembros de la comunidad, conscientes del impacto que el personal de apoyo tiene en el progreso del alumnado con mayores dificultades. Todo ello sin obviar su efecto en la calidad del sistema educativo.

Descriptor: Personal no docente de apoyo, Inclusión educativa, Supervisión, Comunidades.

This communication about paraprofessionals is a part of a larger dataset. Paraprofessionals are specifically hired to support vulnerable students. This mixed method study obtains information from questionnaires and semi-structured interviews. Data about who is managing paraprofessionals is acquired from 113 experiences. In addition to this information about the supervision and the individual's point of view, data is also provided about the sense of ownership of, and belonging to, the school community. Thereafter, it is shown the fundamental role that leaders should develop to include paraprofessionals as another member of the community, knowing the impact of paraprofessionals' educational support on the progress of students with greater difficulties. Not to mention the effects on the quality of the educational system.

Keywords: Paraprofessionals, Educative inclusion, Supervision, Communities.

Grupo de trabajo sobre apoyo educativo en la escuela inclusiva ICE y Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona, sin financiación.

Introducción

Conseguir la presencia, participación y aprendizaje (Booth i Ainscow, 2002) de todos los alumnos dentro de las aulas ordinarias es uno de los hitos de cualquier sistema educativo. Queda demostrado que los beneficios de la diversidad revierten en todos los alumnos y en la comunidad. La inclusión es uno hito internacional como se ve en los objetivos "Europa 2020" (2010) o Educación 2030 (2015). Para que esto suceda se vienen aplicando una serie de apoyos que pueden ser generalizados o bien específicos para reducir las barreras para la participación y el aprendizaje que, sobre todo, afectan al alumnado más vulnerable. Uno de estos apoyos específicos lo constituye el personal auxiliar de apoyo no docente. Este rol en Cataluña lo

asumen los educadores de educación especial, los auxiliares de educación especial y los asistentes celadores. Su acción se dirige al alumnado que necesita un apoyo más intensivo, normalmente con necesidades educativas especiales (NEE). Con ellos se favorece la presencia del alumnado más susceptible a ser excluido de la escolaridad ordinaria, siendo uno de los apoyos tradicionalmente más utilizados en la escuela (Giangreco & Broer, 2007; Shaddock et al. 2007). Sin embargo, con la presencia no se garantiza su inclusión; debe traducirse en participación y aprendizaje. En este sentido, es muy importante que se dé un liderazgo escolar claro, supervisión (Lewis, Sandra, McKenzie, 2010), con objetivos compartidos (Brock & Carter, 2013) y con políticas que favorezcan la implementación de buenas prácticas basadas en evidencias científicas (Giangreco et al., 2011).

Método

La metodología utilizada es cualitativa y cuantitativa, mixed method (Mertens, 2010) permitiéndonos tratar con una mayor cantidad de datos recogidos cuantitativamente y triangularlos con datos cualitativos para profundizar y obtener unos resultados con más detalle y valor explicativo. La información que se expone en esta comunicación es parte de un estudio más amplio que analiza el apoyo ofrecido por el personal no docente en unos centros ordinarios catalanes. Se trata de una investigación descriptiva basada en un cuestionario difundido mediante la técnica de bola de nieve y entrevistas en profundidad semiestructuradas aplicadas tanto al personal de apoyo como a los docentes con quienes trabajan y a responsables sindicales obteniendo una perspectiva más completa del objeto de estudio. Se cuenta una muestra de 113 experiencias: 101 a través de cuestionario y 12 entrevistas semiestructuradas en profundidad (5 a personal de apoyo, 5 a docentes y 2 a miembros sindicales). Todas las entrevistas fueron registradas mediante audio y transcritas. La información fue debidamente codificada y analizada salvaguardando el anonimato de los individuos. La fiabilidad se basa en la triangulación de métodos, instrumentos y agentes. El objeto de esta comunicación es evidenciar necesidades y buenas prácticas cuanto el personal de apoyo y liderazgo a partir del análisis inductivo de los datos obtenidos.

Tabla 1. Codificación

	PERFIL PROFESIONAL	CODIFICACIÓN
Cuestionario	Auxiliares (n=101)	Q1, Q2, Q3, [...], Q101
	Auxiliares (n=5)	VP1, VP2, VP3, VC1 y EP4
Entrevistas semiestructuradas	Maestros/as (n=5)	MP1, MP2, MP3, MC1 Y MP4
	Sindicato de educadores/as y auxiliares(N=1)	SEA
	Sindicato de celadores/as(N=1)	SV

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Las respuestas abiertas de 99 cuestionarios (tras eliminar dos) se clasifican en cuatro bloques. En el primer bloque, nadie, se incluyen aquellos participantes que dicen no tener supervisión, un total de 6; el bloque de supervisión externa cuenta con 17 individuos que dicen ser supervisados por especialistas como psicopedagogos, orientadores, maestros de educación especial o miembros del equipo directivo; en supervisión *interna* se agrupan los que reciben

apoyo de los docentes que están dentro de las aulas, un total de 33; y, finalmente, en compartida se suman aquellos auxiliares de apoyo que dicen ser supervisados por especialistas y miembros del equipo directivo, pero también por los docentes con los que trabajan, siendo 43.

Los resultados evidencian divergencias cuanto al término supervisión ya que no todos los profesionales entienden la supervisión como un apoyo continuo a las prácticas. Por ejemplo, MP1 decía haber dado pautas al principio de cómo entendían la ayuda educativa en la escuela. También se observan reticencias hacia el propio término supervisión, como se ve en palabras de la maestra MP3 “yo coopero en todas las tareas, pero no superviso el trabajo, ya que previamente hemos concretado los criterios de actuación y todo el mundo tiene clara su función y su rol”. En primera instancia dicen que no hay supervisión, aunque el personal no docente mayoritariamente acaba expresando la necesidad de supervisión como acompañamiento: tener a alguien con quien compartir, consultar “si tengo algún problema lo puedo hablar con los tutores y con los otros” VP1.

Se percibe positivo ser tratado como un miembro más del equipo, pero el sentimiento de pertenencia general es bajo. Así, no se considera a estos profesionales en los momentos importantes como las reuniones o evaluaciones. SEA explica que normalmente están aislados ya que representan una figura única dentro de un grupo o equipo muy grande con otras características. También dice que muchas veces se los ve como personal de segunda por su sueldo y condiciones laborales. Lo que se promueve desde el sindicato es “que formen parte del grupo como un miembro más y que se cuente con ellas para lo bueno y lo malo” (SV).

Discusión y conclusiones

La supervisión es necesaria como la literatura viene demostrando (Douglas, McNaughton, Light, 2013; Feldman, Matos, 2013; Lane et al., 2013). Ésta debería entenderse como una ayuda, pero no solo al personal no docente de apoyo, sino como otra mirada necesaria para aumentar la calidad de las prácticas de cualquier profesional. Por ello, todos los miembros de la comunidad pueden ayudar y ser ayudados gracias al *feedback*. Las reticencias entorno al término de supervisión podrían darse por la cultura que envuelve la escuela, que percibe a los miembros de la comunidad dentro de una estructura jerárquica.

En una escuela en proceso de inclusión, la supervisión no se debería entender como autoritaria sino cooperativa como explicitan los participantes en este estudio. El personal de apoyo puede tener un conocimiento del alumno y unas estrategias tan o más valiosas que un docente del equipo directivo, por el grado de conocimiento del alumno que pueden alcanzar. Ahora bien, los especialistas pueden disponer de conocimientos y recursos que ayuden a mejorar el día a día dentro del aula. Por ello es tan importante el trabajo multidisciplinar para dar una atención integral a los alumnos. Sería beneficioso que dicho trabajo se realizara de forma compartida tanto con las personas con las que deberán hacer una co-intervención como con los especialistas. Dichos equipos deberían supervisarse mutuamente, de forma compartida y continuada, siempre teniendo en cuenta que la ayuda es mejor recibida si el trato es igualitario.

La problemática de ubicación dentro de la escuela se agudiza por el hecho que las tareas de los auxiliares de apoyo vienen ligadas al alumno con NEE (Giangreco & Broer, 2007) vinculándolos estrechamente por encima de la escuela. Es decir, el auxiliar depende de los alumnos que legalmente requieren su apoyo en vez de ser un apoyo propio del centro, lo que choca con la idea de comunidad. Además, en muchos estudios se constata que los centros no

tienen en cuenta el personal no docente de apoyo (Marks, Schrader, Levine, 1999; Pickett, Gerlach, 1997; Riggs, Mueller, 2001; Carter et al., 2009; Ramsey, 2013). Para un mayor sentimiento de pertenencia y proyecto común, además de contar con su voz, deberían ser incluidos en las reuniones, formaciones y otras actividades del claustro; actividades que crean comunidad. Así también sería más fácil la supervisión entendida como estrategia de apoyo.

En conclusión, el funcionamiento de los apoyos depende de la red en que estén y de sus culturas, políticas y prácticas. El personal auxiliar de apoyo educativo en una escuela inclusiva debe formar parte del claustro y de la comunidad. En este sentido, el papel de la dirección es muy importante para instaurar dinámicas que ayuden al enriquecimiento de los apoyos y, como Giangreco (2013) apuntaba, son necesarias acciones a nivel escolar. Es necesario un liderazgo que promueva apoyos basados en evidencias. Integrar en la dinámica de los centros los apoyos disponibles, contribuye a mejorar su calidad educativa y el rendimiento global del sistema, tal como muestra el estudio de Pedró (2012) sobre el apoyo y el refuerzo educativo en los países de la OCDE.

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible ede http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Brock, M. E. y Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 211–221. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>
- Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G. y Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344–359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Douglas, S. N., McNaughton, D. y Light, J. (2013). Online training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 223–242. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815114526782>
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. y Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Feldman, E. K. y Matos, R. (2013). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169–179. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300712457421>
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Giangreco, M. F. y Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 149–158. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030201>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. y Suter, J. C. (2011). Guidelines for selecting alternatives to overreliance on paraprofessionals: Field-testing in inclusion-oriented schools. *Remedial and Special Education*, 32, 22–38. <https://doi.org/10.1177/0741932509355951>

- Lane, K. L., Fletcher, T., Carter, E. W., Dejud, C. y Delorenzo, J. (2007). Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns. *Remedial and Special Education, 28*, 266-276. <http://dx.doi.org/10.1177/07419325070280050201>
- Lewis, S. y McKenzie, A. (2010). The Competencies, roles, supervision, and training needs of paraeducators working with students with visual impairments in local and residential schools. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(8), 464-477.
- Marks, S., Schrader, C. y Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive Settings: Helping, hovering or holding their own? *Exceptional Children, 65*(3), 315-328.
- Mertens, D.M. Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 469-474. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410364612>
- O'Keeffe, B. V., Slocum, T. A. y Magnusson, R. (2013). The effects of a fluency training package on paraprofessionals' presentation of a reading intervention. *Journal of Special Education, 47*(1), 14-27. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466911404072>
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario, 22-45*.
- Pickett, A. L. y Gerlach, K. (1997) Supervising paraeducators in school settings: A team approach. Austin, TX: Pro-ed.
- Riggs, C. G. y Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in an inclusive setting. *Journal of Special Education, 35*, 54-62. <http://dx.doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Shaddock, A. J., Nielsen, T. W., Giorcelli, L., Kilham, C. H. y Hoffman-Raap, L. (2007). What are the critical factors in ensuring successful collaboration between mainstream teachers and teaching assistants? En A. J. Shaddock, B. Smyth King y L. Giorcelli (Eds.), *A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling* (pp, 209-259). Canberra: Australian Government Department of Education, Science & Training.
- UE. (2010). *Estrategia Europa 2020*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0028>

Repensar la Educación. Una Mirada desde “Fuera” de la Escuela

Rethinking Education. A Glance from “Outside” the School

Javier Morentin Encina
 Belén Ballesteros Velázquez

UNED, España

Repensar la escuela es un objetivo necesario en todo proyecto orientado a la mejora de las prácticas escolares. El fracaso y abandono escolar es un signo visible de que la escuela no está funcionando, ni sirve, para los objetivos sociales que deberían plantearse en la educación obligatoria y post-obligatoria. En los últimos años, las políticas educativas se han orientado a ofrecer alternativas y refuerzos creando sistemas paralelos que no alteran lo que ocurre en los centros. Aunque defendemos que el desenganche escolar es un fenómeno complejo donde se entrecruzan factores múltiples, sin que todos sean escolares, vamos a centrar esta comunicación en el análisis de claves educativas recogidas en historias de vida con jóvenes que no lograron concluir sus estudios de secundaria, bachillerato o FP media. Las 13 historias de vida en las que se basa este trabajo, desarrolladas en el curso 14-15 y 15-16 en Madrid, Guadalajara y Bilbao, ofrecen el discurso y experiencias de estos jóvenes y estimula la reflexión de una educación que garantice el éxito escolar para todos.

Descriptor: Fracaso escolar, Abandono de los estudios, Mejora de la educación.

Rethinking schools is a necessary goal of any Project aimed at improving school practices. School failure and drop-out is a clear sign that schools are not responding to social objectives that they should be addressing. In recent years, educational policy has focused on providing alternatives and compensatory measures, thus creating parallel systems which do not change what is happening within the school. Although we contend that drop-out is a complex phenomenon influenced by multiple factors, not all of them school-related, we focus this paper in the analysis of key educational questions emerged from life stories of young people who did not finish their secondary education. The 13 stories developed in Madrid, Guadalajara and Bilbao, during years 14-15 and 15-16 show the discourses and experiences of these youth, and stimulates the reflection on ensuring school success for all students.

Keywords: School failure, Drop-out, Education improvement.

Introducción

El abandono temprano se define como el porcentaje de población (18- 24 años) que no ha completado secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación (formal). En la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MEC (2016) se expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país es del 20% (24% hombres, 15,8% mujeres).

Con respecto a la Comunidad Europea los datos no son muy positivos. España es el país con mayor índice de abandono (20%). Sin embargo, entre los años 2001-2015 este dato se ha reducido un 6,3%, siendo el segundo país, después de Portugal, en reducción del abandono educativo temprano.

Las actuales directrices europeas plantean la lucha contra el abandono escolar prematuro desde la Estrategia Europea de Educación y Formación 2020. Esta Estrategia establece para el 2020

un abandono del 15%, (10% en países como Francia, Alemania o Reino Unido). La LOMCE fija también como objetivo reducir este tipo de abandono. Asimismo, la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en España (2013-2016) propone medidas para la reducción del abandono escolar centradas en la formación, empleabilidad e igualdad de oportunidades de los jóvenes españoles.

Son numerosos los intentos en nuestro país para reducir la tasa tanto de abandono como de fracaso escolar: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Garantía Social (actualmente sustituidos en la LOMCE por Formación Profesional Básica). Sin embargo, los estudios realizados para comprobar su eficacia no han sido suficientes debido, principalmente, al corto recorrido de estos programas. Hemos de ser conscientes de que se pretende mejorar una opción que apenas ha tenido vigencia durante un lustro (ya que el desarrollo normativo de los PCPI en las distintas comunidades autónomas se realizó en 2007/2008), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos, que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora (García, 2014). Aunque algunos trabajos como el de Marín, García y Sola (2013), señalan la eficacia de estos programas reconocen que no se dispone de ningún estudio cualitativo que avale esta afirmación, pues todavía no se ha realizado un seguimiento del alumnado.

Por el contrario, existen numerosos estudios que estudian el fracaso y abandono escolar desde diferentes perspectivas: González, García, Ruíz y Muñoz (2015) realiza un estudio de los factores de riesgo de abandono desde la visión del profesorado; Isorna, Navia y Felpeto (2013) estudian la transición de primaria a secundaria; Álvarez y Martínez-González (2016) analiza medidas a adoptar entre las familias y los centros escolares como prevención del abandono y fracaso escolar. Desde esta perspectiva interna a la escuela y sus protagonistas situamos nuestro estudio. Proponemos analizar la escuela y avanzar en posibles claves para su mejora a través de la mirada de aquellos que no consiguieron titular a nivel de secundaria (obligatoria o post-obligatoria), convencidos de la importancia de incluir la voz del alumno en el análisis y reflexión de políticas y prácticas educativas (Susinos Rada y Ceballos López, 2012).

Método

El estudio plantea la historia de vida como metodología de investigación que permite al narrador reconstruir la experiencia y dar sentido a lo vivido, facilitando un proceso reflexivo y una visión más crítica de los acontecimientos, (González Fernández y Padilla Carmona, 2014). Se han elaborado 13 historias de vida con jóvenes menores de 35 años, que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios. Los informantes han sido contactados a través de personas que han ejercido el rol de mediador, procurando así contextualizar las experiencias de desenganche escolar desde perspectivas múltiples que evite un enfoque estereotipado en la identificación de perfiles de informantes.

Resultados

Las experiencias narradas por nuestros informantes coinciden mayoritariamente al señalar el paso a la ESO como momento clave en el que se inicia una ruptura con el sentimiento de pertenencia a la escuela. La primaria se ha vivido como un espacio de cercanía y seguridad con los profesores: “el colegio fenomenal, te tenían muy cuidada, conocían a tus padres” (H3); en contraste, la secundaria produce el sentimiento de despreocupación por la persona, descontrol,

desinterés por todo lo que no sea el curriculum y su evaluación: “...ellos no ven nada más si apruebas, si no apruebas, si sacas el examen, si vas a clase o no vas a clase” (H1), “yo no noté que ningún profesor me diese como...opciones, o sentarse conmigo, o me preguntase qué pasa” (H5), “si a mí un profesor no me ayuda en mis momentos, no crea conexión conmigo..., yo nunca he vuelto a confiar en profesores” (H6).

El alumno se siente así en un espacio del que no forma parte, un espacio que no le reconoce y le rechaza: “La distribución de la clase era en función de las notas y, claro, la cola de esa distribución éramos 4, 5 o 6 que no aprobábamos ninguna o prácticamente ninguna... Estábamos un poco ahí marginados” (H5). Sienten que su lugar no está en la escuela y, en contrapartida, existen otros espacios en los que son valorados: “Yo en el instituto iba muy mal y, sin embargo, fuera del instituto, trabajando, yo veía que me iba bien” (H11); “destacaba [en el trabajo] porque me gustaba. Y me sentía reconocido ahí” (H8).

El desinterés por lo que se enseña en el colegio es un proceso progresivo hasta el abandono. No comprenden ni comparten la finalidad de lo que estudian, sin que puedan transferir aprendizajes hacia los temas que les motivan: “Más que no me gustara era que pensaba que no servía para nada..., para qué. Prefiero estar en la calle con los colegas” (H4); “tú puedes tener titulación pero luego llegas y no tienes ni idea de hacer absolutamente nada...Te enseñan muchas cosas que no vas a poner en práctica. Solamente estudias para ese momento” (H3). La vivencia escolar refleja una carrera de obstáculos inservible, una carrera a ninguna parte y, además, gestionada con unas normas contrarias a las que se exigen en otros contextos sociales y laborales: “En el instituto te dicen que tienes que seguir sus patrones... Y ahora sales fuera al mundo laboral y cuando empezó la crisis empezó toda la campaña esa de ser emprendedor y que te busques el trabajo o que te lo inventes... Hay una contradicción muy grande” (H1).

Por ello, pensar la escuela que quieren les lleva a identificar una escuela que ponga en el centro los intereses y potencialidades personales: “Quien plantea el curriculum plantea una serie de cuestiones que se suponen que van a ser útiles para ti, pero no se plantea desde el interés que pueda tener la persona” (H5); una escuela que vea el aprendizaje como colaboración y construcción colectiva: “Hay algo que aprendes con la gente. Hay muchos valores que aprendes con la gente. A ser más creativos. No sé por qué no se hacen escuelas que sean diferentes... Todas son iguales” (H13). Una escuela que reconozca en los alumnos su dignidad de aprender, (Camus, 1994):

Eso puede ser la esencia de lo que puede pasar en un centro educativo, ¿no? Si alguien descubre cuáles son tus intereses y tus inquietudes y te acompañan en tu desarrollo, y están ahí, y te van aportando cosas, respetando tus ritmos y tu forma de aprender... Sin prisas y disfrutando. Sacar tus potencialidades... Ceder oportunidades y escuchar. Estar tranquilos y disfrutar, como yo en ciertos momentos de mi vida he disfrutado del estudio. (H5)

Discusión y conclusiones

Abandonar la escuela es una decisión compleja que atiende a numerosas causas y situaciones sin que podamos pensar en una valoración única que de antemano catalogue esta decisión como negativa. Los relatos de los participantes nos han mostrado trayectorias difíciles que se entrecruzan con la vida escolar e inciden en buena medida en la dirección de sus vidas. En cualquier caso, la escuela en sí misma adquiere una responsabilidad en el desarrollo de las trayectorias escolares. Al menos, el propio concepto de fracaso, definido como no conseguir la titulación en educación secundaria obligatoria, es un contrasentido: si es obligatoria, la escuela no puede permitirse el fracaso; si fracasa, fracasa como institución (Aguado Odina, Ballesteros

Velázquez y Mata Benito, 2013). En el caso de la post-obligatoria podríamos pensar que no existe a priori el mismo compromiso social, pero las posibilidades que se abren, -cuáles y para quiénes-, a partir de la certificación de la ESO hacen replantearnos el sentido y forma de nuestra educación. Todo ello nos señala la necesidad de repensar la escuela y tratar de comprenderla para mejorarla. Comprensión que requiere conjugar muchas perspectivas, incluida la de aquellos que optaron por abandonar.

No podemos atribuir a la escuela la responsabilidad exclusiva de la decisión de abandono. La escuela es un sistema dentro de otro macrosistema, como ya viene advirtiéndolo Apple desde su primera reivindicación a favor de las escuelas democráticas: “Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas...combinándose de manera que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos”, (1979:64). Urge repensar la escuela como espacio de aprendizaje social, lo que implica ser, sentirte y tomar parte en una escuela comprometida con una educación orientada a la igualdad de oportunidades.

Referencias

- Aguado Odina, T., Ballesteros Velázquez, B. y Mata Benito, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18., 1-24 <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/152/0>
- Álvarez Blanco, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). 175-192.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*, Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. París: Gallimard.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia europea de educación y formación 2020*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/espana/country-specific-recommendations/index_en.htm
- García Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los programas de cualificación profesional inicial ¿Punto de partida de la formación profesional básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190.
- González Fernández, M.F. y Padilla Carmona, T. (2014). Investigación narrativa. Historias de vida. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). Madrid: UNED.
- González Losada, S., García Rodríguez, M., Ruíz Muñoz, F. y Juan Manuel Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del Profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 19(3), pp. 226-245.
- Isorna Folgar, M., Navia Rey, C. y Felpeto Lamas, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Marín Marín, J. A., García Carmona, M. y Sola Reche, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83-102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. (2016). *Informe sobre el sistema educativo en España*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España. (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven en España 2013-2016*. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf

Susinos Rada, T. y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Aportaciones de la Escuela Alternativa a la Justicia Social y Ambiental

Contributions of the Alternative School to Social and Environmental Justice

Sergio Carneros Revuelta

Universidad Autónoma de Madrid, España

La escuela alternativa es valiosa por explorar modelos no convencionales que pueden darnos las claves para un cambio educativo global. Las tres escuelas alternativas que han sido analizadas en este estudio mediante aproximación etnográfica y enfoque biográfico-narrativo, surgieron como respuesta al fracaso y a las injusticias de la escuela tradicional (violencia, exclusión, autoritarismo, imperialismo cultural, insostenibilidad...), lo que nos permite analizar cómo se construye un modelo que busca no continuar legitimando y perpetuando estas injusticias sociales y ambientales. Los resultados obtenidos nos muestran cómo es posible organizar una escuela que reconozca a cada individuo, permita participar, distribuya los recursos equitativamente y forme a un alumnado capaz de detectar las injusticias y movilizarse contra ellas. Sus conclusiones ponen en tela de juicio la eficacia del trabajo realizado tradicionalmente en la escuela sobre los valores, la paz, el respeto, la convivencia o la participación, y nos permite vislumbrar otra educación que recoja lo mejor de la educación libre, democrática y libertaria para conseguir una transformación social y ambiental tan urgente y necesaria.

Descriptor: Educación, Escuela alternativa, Justicia social, Justicia ambiental.

Alternative schools are valuable because they explore non-conventional models which may contain the keys for a global educational change. The three alternative schools analysed for this research through ethnographic and biographic-narrative approaches emerged as an answer to failure and other injustices occurring in traditional schools (violence, exclusion, authoritarianism, cultural imperialism, unsustainability, etc.). This allows us to analyse how a model against the legitimation and perpetuation of these social and environmental injustices is constructed. Results show us how to organise a school which recognises each person, allows participation, distributes resources equally and trains students who can detect injustices and mobilise against them. The conclusions call into question the efficiency of traditional schools in terms of values, peace, respect, coexistence and participation, and let us envisage another model which makes the most of a free, democratic and libertarian education to reach the so urgent and necessary social and environmental transformation.

Keywords: Education, Alternative school, Social justice, Environmental justice.

Introducción

La mayoría de niños y niñas tienen garantizada su escolaridad, por lo tanto se trata ahora de asegurar que la escuela contribuye a solucionar los problemas sociales y ambientales (violencia, exclusión, imperialismo cultural, insostenibilidad medioambiental, falta de democracia, machismo...) que nos permitan alcanzar un mundo más justo.

Agyeman (2005) propone que mientras la equidad y la justicia no se desplacen al centro del escenario del discurso de la sostenibilidad, no hay una oportunidad real de futuro. Por ello, esta investigación se propone la cooperación entre dos conceptos fundamentales como son la Justicia Social y la Justicia Ambiental. Desde ambos conceptos, se encuentran demandas muy

similares relacionadas con la Distribución (Rawls, 1971, 2001), el Reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007) y la Participación (Fraser, 2008; Young, 2000).

Hasta ahora las investigaciones sobre Justicia en educación se han dirigido a escuelas convencionales (como ejemplo: Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Murillo y Aramburuzabala, 2014). Sin embargo, este estudio pone el foco en la proliferación de escuelas alternativas que no siguen una corriente o pedagogía marcada y que buscan construir una alternativa a los fracasos e injusticias de la escuela tradicional.

Los retos de esta investigación son comprender y describir los procesos y prácticas que se dan en las escuelas alternativas y que contribuyen a la consecución de la Justicia Social y Ambiental.

Método

Se trata de un estudio de casos de carácter instrumental, utilizando una aproximación etnográfica y como estrategia complementaria el enfoque biográfico-narrativo. Los centros donde se lleva a cabo la investigación son tres escuelas alternativas situadas en la Comunidad de Madrid que cumplen los siguientes criterios:

- Se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad. Por tanto, no siguen las directrices del Ministerio de Educación.
- No parten de lo anterior o de la habitual. Rompen con lo tradicional.
- Imparten al menos una etapa de escolarización obligatoria (Educación Primaria o/y Educación Secundaria Obligatoria).
- Han sido creadas en el siglo XXI, como respuesta a la problemática actual.
- No son escuelas alternativas históricas como las Montessori o Waldorf. Es decir, suponen un nuevo paradigma, aunque puedan recoger aspectos de éstas.

Los/as participantes del estudio son los/as fundadores/as, el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y las familias, buscando tener una imagen lo más completa posible de cada centro educativo. La información es recogida a través de las siguientes estrategias:

- Observación de las dinámicas escolares y de la cultura del centro durante dos meses.
- Entrevistas semiestructuradas a todos/as los/as docentes, a los equipos directivos y a una muestra de padres y madres de cada centro educativo.
- Entrevistas biográfico-narrativas a los/as fundadores/as de cada escuela.
- Análisis de los documentos claves del centro.

Resultados

En todas las escuelas investigadas encontramos una conciencia social y ambiental alta, siendo espacios justos y seguros, dentro de los límites ambientales y sociales marcados por Raworth (2013). La manera de organización escolar existente aborda las cinco caras de la opresión de Young (2011): violencia, explotación, carencia de poder, marginación e imperialismo cultural.

La observación y entrevistas muestran herramientas y modelos para la consecución de una escuela justa (Murillo, 2011) desde el punto de vista del Reconocimiento, basado en el respeto y la escucha activa, de la Participación, a través de una democracia deliberativa de una toma de decisiones constante por parte del alumnado, y de la Distribución, basada en la equidad, la necesidad de cada individuo y la sostenibilidad. A su vez estas escuelas tienen en cuenta enfoques que se dirigen hacia Nussbaum (2002) y Sen (2010), al poner el acento en el desarrollo de las capacidades del ser humano de manera holística y en lo que las personas son capaces de hacer, en lo que poseen y en lo que finalmente eligen hacer.

El modelo de ciudadano/a de estas escuelas, aunque supera la búsqueda del ciudadano/a responsable de la escuela tradicional, no está orientado a la justicia, si no a la consecución de un ciudadano/a participativo que goce de autonomía. No obstante, las entrevistas y la observación muestran que el trabajo sobre la autoestima, el autoconcepto y el respeto por el medio y por el resto de personas y especies (aspectos claves para después conocer las injusticias y abordarlas), son puntos que trabajan de manera eficaz a través de un acompañamiento respetuoso y un ambiente preparado para evitar violencia, autoritarismo y exclusión.

Discusión y conclusiones

Después de ver la utilización de una democracia deliberativa con toma de decisiones unilaterales, algunas de las discusiones giran en torno a si es posible alcanzar una democracia radical, donde toda la comunidad por igual este empoderada y pueda tomar decisiones.

Por otro lado, nos planteamos la importancia de incluir la justicia en su enfoque hacia una persona libre, feliz, participativa y autónoma. Si esto sucede y consiguen integrar en sus excelentes procesos de autoconcepto y respeto, el trabajo sobre las injusticias y los proyectos destinados a abordarlas, se habrá conseguido un gran desafío dentro de la escuela alternativa: aunar en un mismo rumbo a la escuela libre y a la escuela libertaria.

Como conclusión podemos decir que las escuelas alternativas, de manera directa, contribuyen poco a la consecución de un mundo más justo por el escaso número de alumnado que atiende, la dificultad de copiar estos modelos y la falta de continuación entre etapas educativas. Sin embargo, de manera indirecta, vemos que su contribución es enorme al ser un modelo que obliga a la escuela convencional a seguir renovándose y que nos demuestra, como en esta investigación, que sí es posible una escuela más justa y nada tiene que ver con la forma de abordar la violencia, la exclusión o el autoritarismo que utiliza la escuela convencional y que llevan décadas fracasando.

Referencias

- Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Madrid: Herder.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raworth, K. (2013). Definir un espacio seguro y justo para la sociedad. En E. Assadourian y T. Prugh (Eds.), *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? la situación del mundo 2013* (pp. 63-76). Barcelona: Icaria.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

La Construcción de un Modelo Empírico de Enseñanza Eficaz para los Países en Desarrollo

The Development of an Empiric Teaching Effectiveness model for Developing Countries

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad de Granada, España

El objetivo de la presente investigación es presentar el proceso de desarrollo de un modelo empírico de enseñanza eficaz aplicable para países en desarrollo. Para alcanzar dicho objetivo se ha partido de la creación de un modelo teórico que recoge los principales factores recogidos por la investigación previa realizada a escala internacional. Para la construcción del modelo empírico se ha contado con la información aportada por 5.722 estudiantes en 257 aulas del tercer año de Educación Primaria, de 100 escuelas ubicadas en 9 países de Iberoamérica en los nueve instrumentos de recogida de información utilizados: cuatro pruebas de rendimiento, una prueba de autoconcepto y cuatro cuestionarios. Para el análisis de los datos se utilizaron Modelos Multinivel. Los resultados encontrados se reflejan en forma de modelo empírico de Enseñanza Eficaz.

Descriptores: Modelo, Enseñanza eficaz, Iberoamérica.

The objective of the present research is to present the process of developing an empirical model of effective teaching applicable to developing countries. In order to reach this objective, a theoretical model has been created that reflects the main factors gathered by previous research carried out at an international level. For the construction of the empirical model, the information provided by 5,722 students in 257 classrooms of the third year of primary education has been counted from 100 schools located in 9 countries of Latin America in the nine data collection instruments used: four performance tests, A self-concept test and four questionnaires. Multilevel Models were used to analyze the data. The results are reflected in the form of an empirical model of Effective Teaching.

Keywords: Model, Teaching effectiveness, Iberoamerica.

Introducción

Tradicionalmente, la Investigación de Enseñanza Eficaz ha seguido un enfoque etnocéntrico desarrollándose fundamentalmente en el mundo desarrollado. Los resultados aportados han sido ampliamente difundidos como válidos y recomendados para el desarrollo de políticas internacionales aplicables a otros contextos nacionales (Martínez-Garrido, 2015).

Sin embargo, la creencia de que lo que se hace en algunos lugares puede tener validez universal es una falacia. Los resultados de la investigación sólo pueden ser válidos si se obtienen o se refieren al contexto en el que se aplicarán. Desafortunadamente, el impacto que los resultados de la investigación sobre enseñanza eficaz realizada en el ámbito internacional tienen en los países de en desarrollo es muy limitada (Murillo, 2007).

Los estudios sobre enseñanza eficaz han tratado de identificar cuáles son aquellos factores que funcionan en términos de promoción de la calidad educativa y los resultados académicos de los estudiantes en diferentes contextos (Sandoval-Hernández, Castejón y Aghakasiri, 2014). Sin embargo, aunque algunos objetivos educativos pueden ser universales; los países en desarrollo deben esforzarse por definirlos resultados de su calidad educativa reflejando cuáles son sus

prioridades y circunstancias locales (Martínez-Garrido, 2015). La revisión de los estudios sobre Eficacia Educativa elaborados durante los últimos más de 85 años refleja una lista "lecciones aprendidas" para las escuelas y sus docentes (tabla 1).

Tabla 1. Organización de factores de enseñanza eficaz según los principales *Handbooks*

Reynolds y Muijs (2002)	A. Factores Universales	B. Factores específicos
	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del aula - Gestión del comportamiento - Clima de aula - Enseñanza directa - Enseñanza interactiva - Practica individual y grupal 	<ul style="list-style-type: none"> - Deberes - Evaluación - Habilidades de pensamiento de orden superior
Johnston, Halocha y Chater (2007)	A. Planificando	C. Usando las TIC en la enseñanza
	<ul style="list-style-type: none"> - Para la enseñanza creativa - Para la organización del aula - Para la ciudadanía - Gestión del comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> D. Revisando - Evaluación para el aprendizaje - Configuración objetivo - Comunicación profesional - Desarrollando la practica reflexiva
Kyriacou (2009)	A. Creación de la experiencia de aprendizaje	C. Cualidades y tareas clave para la enseñanza en el aula
	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición docente - Trabajo académico 	<ul style="list-style-type: none"> - Un estudio exploratorio - Tareas clave para la enseñanza en el aula
Muijs y Reynolds (2011)	B. Considerando las diferencias de los estudiantes	D. Relación con los estudiantes
	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad - Motivación - Clase social - Género - Raza - Necesidades educativas especiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridad del docente - Respeto mutuo y <i>rapport</i> - Clima de aula
Muijs y Reynolds (2011)	A. Introducción a la enseñanza	C. Enseñanza para propósitos específicos
	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza directa - Enseñanza interactiva - Trabajo en pequeños grupos y tutorías entre pares - Creencias del profesor, valores y conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes - Mejora de la autoestima y autoconcepto de los estudiantes - Enseñanza a los estudiantes con necesidades educativas - Enseñanza a los estudiantes aventajados
Muijs y Reynolds (2011)	B. Marco para el aprendizaje	D. Evaluación y observación
	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del aula - Gestión del comportamiento - Clima de aula - Uso eficaz de los deberes - Resolución de problemas y habilidades de pensamiento de orden superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación para el aprendizaje - Enseñanza transversal - Observación del aula por pares

Fuente: Elaboración propia.

Método

El objetivo de esta investigación es la construcción de un modelo empírico de Enseñanza Eficaz. Para ello, elaboramos un modelo teórico a partir de los factores recogidos en la investigación internacional e iberoamericana, probado y contrastado con la información de 5.722 estudiantes en 257 aulas del tercer año de primaria, de 100 escuelas ubicadas en 9 países de Iberoamérica. Se utilizaron nueve instrumentos para obtener la información: cuatro pruebas de rendimiento, una prueba de autoconcepto y cuatro cuestionarios.

Utilizamos el Análisis Multinivel con cuatro niveles de análisis (país, escuela, aula y alumno) para estudiar el impacto de los factores potenciales de la enseñanza eficaz utilizando el siguiente procedimiento: 1) Estimar el modelo nulo (Modelo I), sólo con la variable de producto. 2) Calcular el modelo con las variables de ajuste (Modelo II); 3) Incluir individualmente en el modelo ajustado cada una de las cuatro variables de los docentes y 57 variables relacionadas con los factores de enseñanza eficaz (Modelos III). 4) Estimar el modelo final usando sólo aquellas variables explicativas que hacen una contribución significativa al modelo para cada variable del producto (Modelo IV).

Resultados

Los resultados de nuestro estudio aparecen en la figura 1.

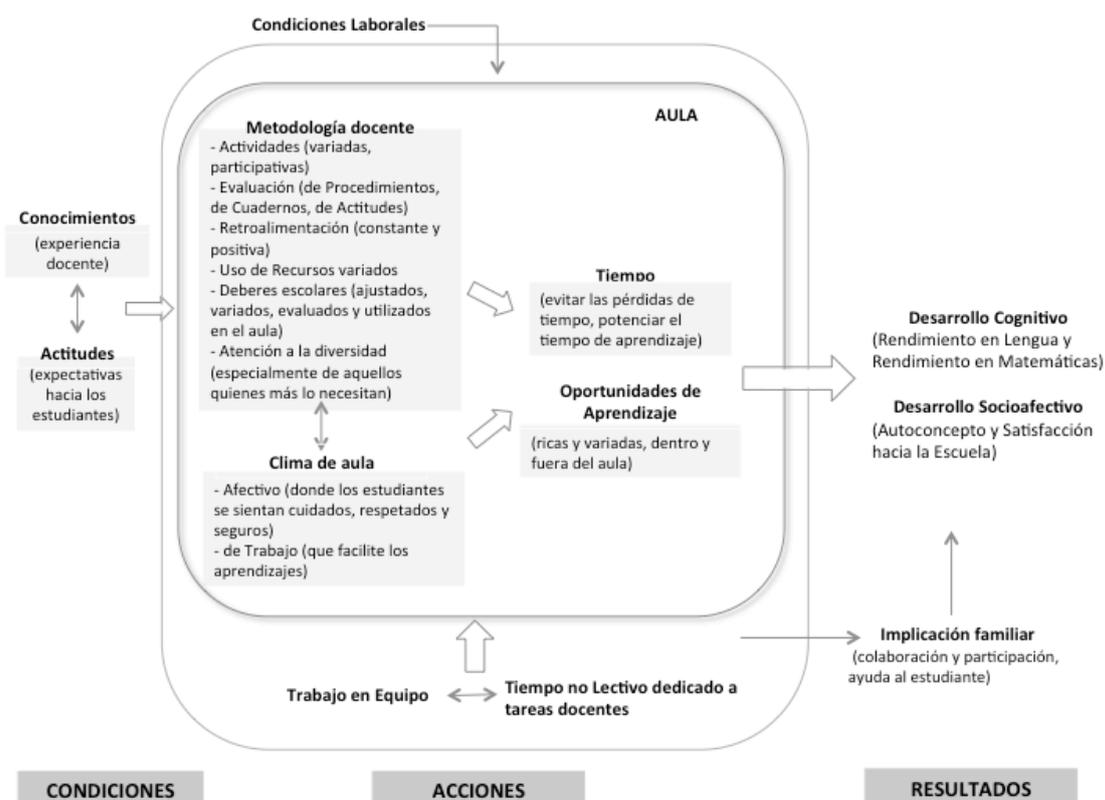


Figura 1. Modelo Iberoamericano de Enseñanza Eficaz

Fuente: Recuperado de Martínez-Garrido (2015).

De acuerdo con nuestros resultados, los factores de la enseñanza eficaz (tiempo y oportunidades de aprendizaje, clima del aula, metodología de enseñanza, deberes escolares, atención a la diversidad, expectativas docentes, participación de la familia, distribución del tiempo no docente) están asociados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Lengua y Matemáticas), o con el desarrollo socio-afectivo (autoconcepto y satisfacción hacia la escuela) o, en la mayoría de los casos, con ambos.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de un modelo empírico de Enseñanza Efectiva para Iberoamérica considera: las relaciones entre los diferentes factores están representadas de una manera simple, visual y global.

Los factores se organizan en tres dimensiones: las condiciones de los docentes, las acciones docentes y los resultados de la enseñanza. Las acciones llevadas a cabo por los maestros han sido separadas en las que ocurren dentro del aula, y las acciones en la escuela.

La organización de las variables es especialmente relevante. Así, se identifican cuáles son las variables que representan las condiciones previas a la situación docente (Conocimiento y actitudes de los docentes). En el segundo bloque de variables, se sitúan las variables que consisten en acciones del profesor, las cuales, a su vez, están organizadas dentro y fuera del aula. La interacción de ambos factores influye directamente en cómo se distribuyen el tiempo de instrucción y las oportunidades de aprendizaje. Finalmente, se identifican "otros factores" que son aquellas variables que influyen más allá del aula pero que tienden a promover la labor eficaz del docente (distribución del tiempo de no docente y trabajo en equipo).

El modelo muestra los resultados del proceso de enseñanza incluyendo aquellos factores directamente relacionados con el trabajo del profesor y el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes. Nuestro modelo incluye la implicación de las familias como resultado de las acciones del profesor en la escuela y, al mismo tiempo, como un proceso que influye en el desarrollo alcanzado por los estudiantes.

Referencias

- Johnston, J., Halocha, J. y Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Londres: Nelson Thornes Publishers.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *La investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2011). *Effective teaching. Theory and practice*. Londres: SAGE
- Murillo, F. J. (2007). School effectiveness research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 75-92). Nueva York, NY: Springer.

El Impacto de los Imaginarios en la Autoestima de los Estudiantes. A Propósito de unas Matemáticas para la Justicia Social

The Impact of the Imaginaries on the Students' Self-esteem. About Mathematics for Social Justice

M^a Angélica Suavita
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid – GICE, España

La autoestima del estudiante frente a su acción en la clase de matemáticas, es fundamental para que éste se sienta a gusto con su trabajo, motivado, para que se sienta “capaz de” y no tenga miedo de intentar, de conseguirlo. Para que se sienta con las mismas posibilidades de hacer matemáticas que sus demás compañeros, seguro de sí mismo en un entorno de una clase de matemáticas justa y en la que se enseña para la justicia social. Los futuros profesores de primaria deben ser conscientes de la responsabilidad social que implica educar a las futuras generaciones, pues su actuación será fundamental, dado que es en la primaria que los estudiantes tienen un primer contacto con las matemáticas escolares. Este primer acercamiento influirá en la idea que sus estudiantes construyan sobre las matemáticas, en su percepción sobre las mismas, en su autoestima, en sus imaginarios y sus triunfos –o fracasos–. Sin embargo ¿Qué tan conscientes son de esta responsabilidad social que implica enseñar matemáticas? ¿Qué tan conscientes son de sus propios imaginarios? ¿Y de la importancia de la autoestima?

Descriptor: Imaginarios en educación, Educación para la justicia social, Educación matemática, Autoestima estudiantes, Justicia social.

The student's self-esteem vis-a-vis his or her action in the math class is fundamental in order to feel comfortable with his or her work, motivated, “able to” and do not be afraid to try, to get it. So that he feel with the same possibilities of doing math than his other classmates, sure of himself in an environment of a fair mathematics class and in which it is taught for social justice. The future primary teachers should be aware of social responsibility that involves to educating the future generations, because their actions will be fundamental, so it is in the primary that the students have a first contact with the school mathematics. This first approach will have effects on the idea that students build about maths, on his or her perception about it, on her or his self-esteem, on his imaginaries and his triumphs –or failures–. However, ¿How aware are they of this social responsibility that involves teaching mathematics? How aware are they of their own imaginaries? And about the importance of self-esteem?

Keywords: Education imaginaries, Social justice education, Mathematics education, Student's self-esteem, Social justice.

Introducción

Una de las problemáticas actuales en educación hace referencia al bajo rendimiento en Matemáticas, disciplina que cada vez menos personas muestran interés en estudiar y que, en casos críticos, genera fobia y deserción académica. Algunos estudiantes manifiestan en clases haber sido siempre “malos para las matemáticas” como una “letra escarlata” que deberán llevar en todos sus cursos. A esta idea se le suman otra cantidad de frases que generan una cultura

anti-matemática y una actitud que puede dificultar e impedir el buen desarrollo de la autoestima en relación con las matemáticas y, por consiguiente, el aprendizaje de las mismas.

Y es que en verdad las matemáticas son protagonistas de lo cotidiano, de manera que todo sería más fácil si no se les considerara como ese protagonista-villano. Sin embargo, tampoco se trata de asumir con normalidad, como se acostumbra hacer, que alguien sea “malo” en matemáticas o que le vaya mal dado que es un hecho muy factible y comprensible por el que se suele pasar al menos una vez en la vida escolar. Esto solo refuerza el imaginario de las matemáticas como asignatura a la que temer.

Bien señala Trabal (2011) que no resulta ser muy degradante cuando alguien declara su nulidad en matemáticas, mencionando además un estudio de Boy y Muxel (1989) en el que las matemáticas aparecen como una de las materias más aborrecidas por los estudiantes, algunos de los cuales continuarán con esta mala relación con las matemáticas por el resto de sus vidas, lo cual

se traduce en una ‘cuestión social’ históricamente recurrente, a menudo prolongada por la prensa...esta relación interpela al profesor: ¿tiene una responsabilidad en esta situación? ¿Cómo enseñar matemáticas a estudiantes que, a la manera de la sociedad, con frecuencia dicen que detestan esta disciplina? (Trabal, 2011, p. 228).

Un camino hacia responder esta pregunta, puede comenzar precisamente en indagar por qué los estudiantes detestan las matemáticas, cuál es el imaginario social acerca de diferentes aspectos relativos a las mismas y los sentimientos que despiertan en los estudiantes.

Así, nos interesa responder *¿Cuáles son los imaginarios de los estudiantes para profesor de grado de magisterio, que afectan de manera negativa su autoestima en relación con las matemáticas?*

En congruencia con esta orientación (a) se identifican dichos imaginarios en los estudiantes de grado de magisterio en educación primaria y (b) se explican las causas asociadas que dan lugar a su creación.

Imaginarios en educación

Pintos (1995) considera los imaginarios sociales como constructores de los órdenes sociales, como “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación social y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 8). Por su parte, Charles Taylor (2006) aborda el imaginario social como “la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (p.36), además menciona cómo las teorías de grupos de personas terminan frecuentemente introducidas en el imaginario social.

Empezar a estudiar los imaginarios en educación es empezar a entender que existen relaciones imaginarias que afectan la realidad y que tienen sus consecuencias, lo que tiene sentido estudiar, considerando que la educación debe contribuir a la mejora de la sociedad, frase muy usada por los maestros que quizá es hora de empezar a abordar desde nuevos frentes, como bien sugiere McLaren “los profesores necesitan descubrir cómo construyen sus estudiantes activamente el significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad” (Giroux, 1990, p. 18), y esto no solo hace referencia a la clase de matemáticas, sino a la construcción de significado en las diferentes áreas, tanto al interior como fuera de la escuela.

Autoestima como parte de unas matemáticas para la justicia social

Uno de los factores imprescindibles a considerar cuando se piensa en educación para la justicia social, es precisamente la autoestima. Picower (2012) lo menciona como el primero de los seis elementos que propone para lo que sería un currículo pensado para la justicia social. Puesto que “la confianza en la disposición y habilidad de querer aprender matemáticas tiene un papel esencial para el alumnado de cara a sus logros matemáticos” (Gil, Blanco y Guerrero, 2005, p. 19).

Método

El método usado consiste en dos estudios utilizados para la identificación y explicación de los imaginarios. En el estudio 1 de tipo *ex post facto* se accede a las opiniones del profesorado en formación mediante un cuestionario aplicado a 293 estudiantes de grado de magisterio en educación primaria y estudiantes de doble grado de magisterio.

El segundo estudio es de carácter cualitativo e integra las perspectivas de la teoría fundamentada con algunos elementos propios de la metodología comunicativa crítica. Tal estudio se desarrolla mediante grupos de discusión con participantes que hacen parte de la misma muestra.

Resultados

El sentir que los profesores en formación desvelan en sus respuestas, podría ser descrito por medio de la frase “se nace o no con el gen matemático”, la cual además nos acerca a la manera cómo se ven en cuanto a sus posibilidades frente a las matemáticas, y a la manera en que valoran sus habilidades y esfuerzos. Así:

- El 71,7% de los encuestados está bastante o totalmente de acuerdo en que para poder explicar la resolución de un problema es necesario contar con ciertas capacidades “de más”, frente a un 11,3% que está en desacuerdo.
- En relación con su posición frente a sí las matemáticas son o no para todos, el 60,1% considera que no lo son, frente a un 25,6% que considera lo contrario y un 39,9% que no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo. Además, para el 59,7% el esfuerzo es menos importante que la capacidad innata.

Discusión y conclusiones

Preocupa el hecho de que los resultados sugieran una especie de imposibilidad estudiantil asumida, quizá, desde antes de intentar abordar una situación, un problema, o un ejercicio en matemáticas. Es decir; tenemos a unos futuros profesores que recientemente han pasado por la escuela, y consideran que se nace o no con capacidad para las matemáticas, dando igual el esfuerzo que se pueda llegar a hacer para su comprensión. Es para reflexionar que esa baja autoestima frente a lo que consideran que son capaces de hacer en matemáticas, en algunos casos responde a situaciones en las que los estudiantes se han sentido vulnerados por su profesor/a, recordadas en frases como “eso no hace falta explicarlo”, “es que eso es de niño de primaria”, “¿tú es que eres tonto?”. En el mismo sentido piensan que las matemáticas no son para todos.

Referencias

- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Picower, B. (2012). Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 1-17.
- Pinto, J. (1995). *Los imaginarios sociales: La nueva construcción de la realidad social*. Barcelona: Sal Térrea.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Trabal, P. (2011). Una Sociología de la enseñanza de las matemáticas, traducción del francés por Alejandro Rendón. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 227-240.

La Satisfacción de Familias y Alumnos como Instrumento de Mejora de la Educación: Ilustración de una Herramienta de Sistemática de Medida y de un Enfoque Metodológico de Evaluación

Families and Students Satisfaction as an Instrument of Educational Improvement: Illustration of a Systematic Measurement Tool and a Methodological Approach for Evaluation

Daniel Río Prieto ¹
Inmaculada Asensio Muñoz ²

¹ Director IES Rayuela, España. ² Universidad Complutense de Madrid, España

Ejercer un liderazgo educativo responsable exige partir de un diagnóstico realista y objetivo de los puntos fuertes, con el fin de potenciarlos, y de los puntos débiles, con el fin de corregirlos. Para dicho diagnóstico, a nivel de centro, es importante medir la satisfacción que las familias y los alumnos tienen con diferentes aspectos del funcionamiento del mismo. En este estudio se ha empleado la herramienta validada de medida EducalNet, que consta de cuestionarios diferenciados para familias y alumnos, como guía sistemática para la elaboración y autoevaluación de los planes de mejora de un centro de enseñanza educativo. El análisis multivariado de los resultados obtenidos en los diferentes cursos, a través de árboles de decisión, se presenta como una metodología que complementa no sólo la evaluación de los posibles efectos de los cambios implementados, sino también, la evaluación global de la herramienta. Los resultados conseguidos avalan la adecuación de la técnica como instrumento de gestión y la idoneidad de esta metodología multivariada como instrumento de evaluación del cambio.

Descriptor: Satisfacción de usuarios, Análisis estadístico multivariable, Evaluación institucional, Mejora educativa.

Exercising a responsible educational leadership requires starting from a realistic and objective diagnosis of both, the strengths and weak points, in order to improve and correct them. For this diagnosis, at the center level, it is important to measure the satisfaction that families and students have with different aspects of the school functioning. In this study, the validated EducalNet tool has been used, which consists of differentiated questionnaires for families and students, as a systematic guide for the elaboration and self-evaluation of the improvement plans in an educational center. The multivariate analysis of the results obtained in the different courses, through decision trees, is presented as a methodology that complements not only the evaluation of the effects of the implemented changes but also the overall evaluation of the tool. The results obtained confirm the adequacy of the technique as a management tool and the suitability of this multivariate methodology as an evaluating tool for change.

Keywords: Participant satisfaction, Multivariate analysis, Institutional evaluation, Educational improvement.

Introducción

Para gestionar un centro educativo desde una concepción amplia de calidad, es importante tomar en consideración las opiniones de los usuarios. El EducalNet (Río, 2015), que se sustenta teóricamente en los modelos EFQM y Servqual, se presenta como un sistema multidimensional de evaluación de la satisfacción y de la calidad percibida por parte de los usuarios externos del servicio educativo, alumnos y padres, aplicable en educación secundaria, que aporta al equipo de dirección del centro una información en la que apoyar la toma de decisiones y la evaluación de las mejoras implementadas.

Objetivo del estudio

Proporcionar un instrumento de diagnóstico institucional útil para la toma de decisiones e ilustrar una metodología estadística que permita una evaluación global de los efectos conseguidos. La pregunta general que guía esta investigación es la siguiente ¿Es útil la implementación de los cuestionarios EducalNet como guía sistemática para orientar una gestión hacia la mejora por parte de los equipos de dirección de un centro educativo?

Método

Procedimiento y participantes

Se aplica EducalNet en un Instituto de Educación Secundaria (IES) público de Móstoles, en la zona sur de Madrid, en el que la demanda de plazas decrece lentamente a partir del año 2000 hasta 2007, año en el que únicamente 30 familias solicitan plaza en el mismo. El Equipo Directivo, que se incorpora ese año, propone en su programa implementar proyectos de mejora a partir de los resultados obtenidos el curso anterior con EducalNet. Desde entonces se ha aplicado esta encuesta de satisfacción de padres y alumnos anualmente y se han utilizado sus resultados para diseñar la Programación General Anual. Los participantes en estudio son un total de 1943 alumnos y 622 familiares encuestados a lo largo de nueve años (tabla 1).

Instrumento

EducalNet consta de 60 elementos, que se valoran en una escala de 0 a 10, agrupados en diferentes dimensiones y subdimensiones que se refieren a distintos aspectos del centro¹. Su fiabilidad, mediante el procedimiento alpha de Cronbach, es de 0,97.

Análisis estadísticos

Se realizan diversas pruebas de contraste de hipótesis. Se utiliza una técnica de segmentación para estudiar la evolución de la satisfacción global por años en las diferentes audiencias consultadas.

Con F de ANOVA, se encuentran diferencias significativas en la satisfacción global de alumnos y familias a lo largo del tiempo (tabla 1), aunque este contraste no permite delimitar con nitidez cómo es el proceso de mejora. En la gráfica 1 se ve más claramente que la aplicación de los cuestionarios EducalNet se asocia en general de manera positiva a lo largo de los años con

¹ En Río (2015) se recogen diferentes evidencias de validez a partir de la aplicación de EducalNet que avalan su estructura multidimensional. En este trabajo, sin embargo, por cuestión de espacio, sólo se va a trabajar a partir de la puntuación media total en el cuestionario (MEDTOTAL).

mayores niveles de satisfacción global, tanto en familias como en alumnos, siendo éstos últimos más exigentes en su valoración.

Resultados

Tabla 1. Estudio descriptivo y de diferencias en Medtotal

Años		06	08	09	10	11	12	13	14	15	Total	F	P
Alum.	N	432	156	147	163	166	154	227	269	229	1943		
	Med	5,64	6,44	6,23	6,18	6,63	6,62	6,48	6,66	6,86	6,34	22,1	0
	S	1,40	1,30	1,24	1,32	1,36	1,37	1,57	1,48	1,27	1,45		
FAMIL.	N	40	83	105	47	54	46	38	34	175	622		
	Med	6,52	7,14	7,05	7,44	7,85	7,42	7,71	7,81	7,62	7,40	7,21	0
	S	1,29	1,16	1,26	1,28	1,03	1,46	1,08	1,04	1,03	1,21		
Total	N	472	239	252	210	220	200	265	303	404	2565		
	Med	5,71	6,68	6,57	6,46	6,93	6,80	6,65	6,79	7,19	6,60	36,3	0
	S	1,42	1,29	1,31	1,41	1,39	1,43	1,57	1,49	1,23	1,47		

Fuente: Elaboración propia.

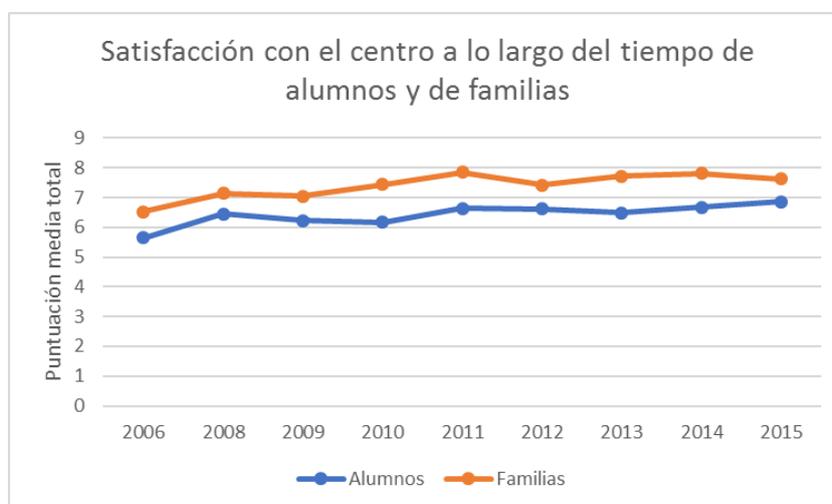


Figura 1. Evolución de la media total por años

Fuente: Elaboración propia.

Las pruebas post-hoc a partir del HSD de Tukey ofrecen evidencias de esta evolución¹, pero la técnica de *árboles de decisión* permite una comprensión más holística no solo del sentido de la evolución, sino, además de cómo ésta se puede ver afectada por los cambios. En este estudio nos vamos a fijar específicamente en tres. El central es la incorporación de EducalNet como herramienta de gestión (a partir de 2007), pero hay dos incidencias importantes en este periodo que pueden afectar a la satisfacción de los usuarios que son: el aumento de horas lectivas (por los recortes a partir de 2012) y la incorporación del Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza (BAEMD) en el IES a partir de 2010.

¹ No se incluyen aquí por razones de extensión

En la gráfica 2, en la que se incluye el año como variable nominal, para permitir al algoritmo CHAID romper la secuencia cronológica, se observa que, en la evolución de la satisfacción en alumnos, hay cuatro periodos (nodos 3 a 6). Se produce un incremento a partir de 2006. Este incremento es menos notable en 2009 y en 2010 (pasa de 5,64 a 6,20). Pero en 2008 (primer año en el cambio de gestión), 2011, 2012, 2013 y 2014 la media en satisfacción se sitúa en 6,57. Por último, se observa un aumento en 2015, año en el que se alcanza una media total de 6,87. En los padres, el incremento se produce en 2010 (nodos 7 y 8¹).

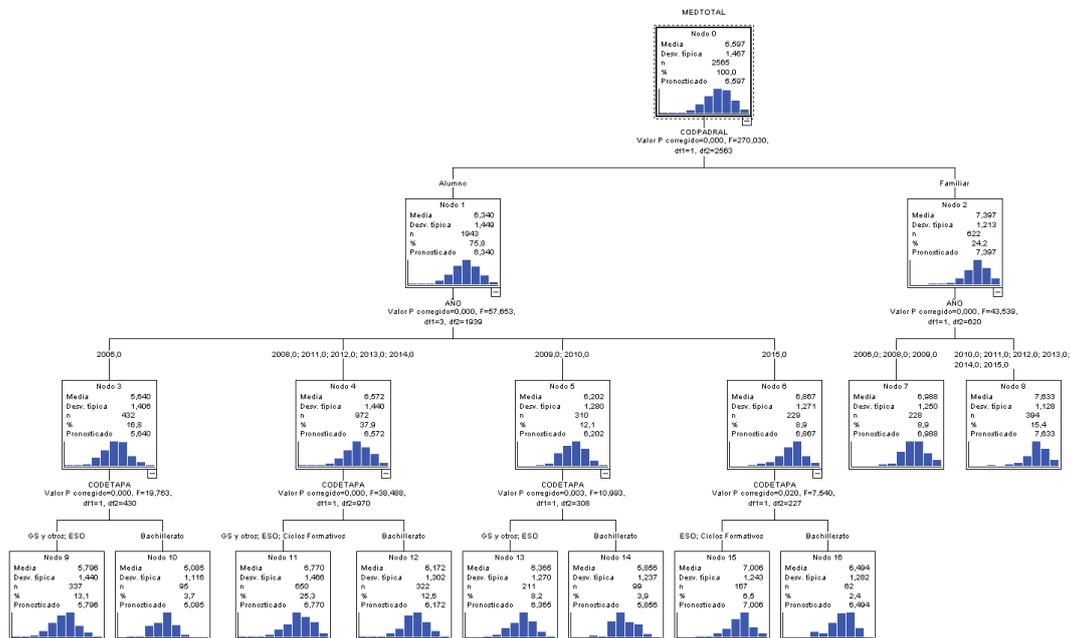


Figura 2. Árbol de decisión MEDTOTAL (con AÑO nominal)

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En general, se observa una evolución coherente de la satisfacción global, dándose *los mayores niveles de satisfacción en los últimos años*, mientras que los menores se dan en los primeros años de realización de la encuesta, cuando aún no se habían tomado medidas organizativas ni pedagógicas específicas². En el caso de las familias, a pesar de la tendencia creciente observada, hasta el año 2010 no se refleja un incremento importante en la valoración general de la calidad del centro. Los cambios en la gestión del centro tienen una influencia más rápida en las percepciones de la calidad del servicio de los alumnos. Este sector es más sensible al cambio de dirección, lo que se aprecia de manera clara ya el primer año (2008). Los efectos de los recortes en los recursos educativos pueden verse reflejados en un parón en la mejora, aunque no en un retroceso, hasta 2014. La puesta en marcha del BAEMD puede explicar las diferencias entre el nodo 4 y el nodo 5, de modo que en 2011, tras su implantación, se alcanzan los niveles de

¹ Nótese que el grupo más satisfecho con el centro son los padres a partir de 2010 (nodo 8) y el más insatisfecho, los alumnos de bachillerato en 2006 (nodo 10).

² En este trabajo no hay espacio para describir dichas medidas, que se pueden evaluar también más específicamente a partir de las subescalas del EducalNet.

satisfacción de 2008. A pesar de la cautela necesaria que hay que observar ante cualquier inferencia causal, con este estudio se evidencia que EducalNet, junto con los árboles de decisión aporta información sistemática útil para la reflexión necesaria de los líderes educativos acerca de su gestión.

Referencias

Río, D. (2015). Medida de la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa (Tesis Doctoral). Madrid: UCM.

Concepciones sobre la Democracia en Docentes y Directivos de Escuelas Españolas

Conceptions of Democracy in Teachers and School Managers in Spain

Guillermina Belavi
F. Javier Murillo
Raquel Graña Oliver

Universidad Autónoma de Madrid, España

La comunicación plantea la problemática de las concepciones de democracia de docentes y directivos de centros escolares españoles. Presenta algunos trabajos relacionados sobre el tema realizados en otros contextos diferentes del español, en los que se arguye que priman concepciones estrechas y conservadoras sobre la democracia. Luego aborda la traducción en la práctica de estas concepciones presentando los distintos niveles de participación en escuelas que, según la literatura existente, puede ir de la modificación de cuestiones estructurales del centro a una mera consulta formal a estudiantes. Finalmente, la comunicación plantea la relevancia del tema y la necesidad de abordar un estudio de la temática en el ámbito español.

Descriptor: Democracia, Participación, Docentes.

This paper is about the conceptions of democracy of teachers and managers of spanish schools. It presents some related works on the subject realized in other contexts, in wich it is said that most conceptions of democracy in schools are related with weak and conservative significances. Then, it is approached the translation in practice of these conceptions presenting the different levels of participation in schools that, according to the existing literature, can go from the modification of the status quo to the mere consultation to students. Finally, the paper raises the relevance of the topic and the need to address a study of the issue in the spanish context.

Keywords: Democracy, Participation, Teachers.

Introducción

La democracia es un lugar común, el consenso que genera a su alrededor es casi total. Sin embargo, este consenso esconde un mundo de posiciones diversas e incluso contradictorias entre sí. Aunque el acuerdo sobre lo deseable de la democracia sea casi unánime, no hay coincidencia sobre su significado.

Las personas se reconocen fácilmente a favor de la democracia y afirman ser predominantemente democráticas en su vida cotidiana. Lo mismo en las escuelas, pues pocas reconocerían que la educación que brinda no responde a fines democráticos. Sin embargo, los significados que se ligan a la democracia suelen ser restringidos y esto se traduce luego en las prácticas, llegando a existir medidas que se toman en nombre de la participación democrática y que, sin embargo, sirven a la legitimación de posturas hegemónicas.

Esta comunicación presenta la problemática de las diversas concepciones sobre democracia y los diversos grados de profundidad de las acciones ejercidas en su nombre, para concluir

planteando la necesidad de un estudio que aborde ambas líneas en el contexto del sistema educativo español.

Revisión de la literatura

Las concepciones son “un sistema organizado de creencias, originadas por las expectativas del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” (Hidalgo y Murillo, 2016, p.109). Así, las personas construimos nuestros pensamientos a partir de ideas, opiniones y creencias originadas en nuestras propias experiencias.

La democracia es un concepto con una historia milenaria. En el transcurso del tiempo ha estado ligado a distintos significados (muchas veces contradictorios entre sí) y se ha traducido de distintas maneras en la práctica, es entendible entonces que su mención evoque concepciones muy disímiles. Las connotaciones ideológicas y las consecuencias políticas de las distintas concepciones pueden situarse a lo largo de todo el espectro ideológico, pues la democracia llega a asociarse a cuestiones tan diversas como la equidad, la anarquía o el simple gobierno de la mayoría (Davies, 1999).

Los matices ideológicos de las concepciones existen cuando se sigue un modelo definido de democracia, pero también cuando no se tiene muy en claro qué significa. Éste último caso es usual en el ámbito educativo, de manera que la democracia queda ligada a connotaciones endebles y superficiales, y su traducción a la práctica algo limitada. Así, el día a día de la escuela puede alejarse de la tradición de educación democrática que inauguró Dewey y, lo que lo hace más difícil de cambiar, los protagonistas creen realmente que su práctica puede asociarse a esa tradición.

Doerre Ross y Yeager (1999) realizaron un estudio sobre las concepciones de democracia del profesorado, basados en la idea de que su concepción tiene una influencia fundamental en aquello que los y las niñas aprenden sobre la democracia en la escuela. La mayor parte de los participantes demostró tener concepciones débiles. Este estudio tiene varios años y, aunque no se ha repetido con las mismas características, sí se han estudiado concepciones sobre asuntos cercanos y directamente ligados a la democracia, como por ejemplo, qué significa ser un “buen ciudadano” (Parker, 1996; Westheimer y Kahne, 2004). Estos estudios abogan por expandir y profundizar la concepción de ciudadanía democrática en la educación, sosteniendo que actualmente siguen primando concepciones estrechas e ideológicamente conservadoras respecto a la democracia.

¿Cómo se traducen las concepciones docentes en la práctica educativa?

La implicancia del tipo de concepciones que priman en la escuela se debe observar desde la práctica, ya que cómo afirmábamos anteriormente, existe el riesgo de que las escuelas asuman que son democráticas cuando las concepciones que tienen y las prácticas que realizan lo ponen en entredicho. Por ello es relevante estudiar cómo las concepciones se reflejan en la práctica.

Si nos enfocamos en la toma de decisiones, como eje central de la participación democrática, encontramos que poseer visiones superfluas o restringidas suelen dar lugar a mecanismos que encubren decisiones impuestas o triviales. La importancia de las decisiones que se acometen es variable: hay instituciones que tratan cuestiones estructurales del centro mientras que otras se ocupan de decisiones triviales. Lo cierto es que la participación se suele asumir simplemente como el acto de escuchar o consultar a estudiantes, dejando de lado una participación activa en

la que las y los estudiantes tengan razones para creer que su involucramiento marcará una diferencia (Sinclair, 2004).

La literatura llama la atención sobre la utilización de mecanismos de participación para legitimar posiciones restrictivas o hegemónicas (Bachrach y Botwinick, 1992; Duschatzky, 2005; Pérez Expósito, 2014; Trilla y Novella, 2001). En concreto, las críticas se centran en que la mayoría de las acciones que se asumen bajo la etiqueta de participación no conceden ningún poder real a estudiantes o bien fallan en incluir ciertos grupos, como los de estudiantes en condiciones de desventaja (Thomas, 2007).

Conclusiones

Dado que, como se ha afirmado, las concepciones son ideas previas, precedentes a la acción, únicamente se podrá transformar la práctica educativa si reflexionamos sobre los significados que otorgamos a la democracia. Dado que declararse a favor de la educación democrática puede esconder visiones superficiales o conservadoras, el estudio de las concepciones deja al descubierto uno de los problemas más difíciles de abordar: hacer reflexivo el tema, de manera que los y las protagonistas de la educación elijan ampliar y profundizar sus ideas y actitudes hacia la democracia.

Como hemos argumentado, el estudio de las concepciones sobre la democracia de docentes y directivos/as será limitado si no se contempla, al mismo tiempo, las prácticas que se realizan en la escuela bajo la etiqueta de democráticas, especialmente las que refieren a actividades participativas. De este modo se podrá comprender si la participación es una acción superflua o trascendente y qué relación mantiene con las concepciones de democracia que priman en las escuelas. Dado que una investigación de esta índole abordaría una problemática clave para la democratización de las escuelas, creemos relevante que se realice en el contexto español.

Referencias

- Belavi, G. y Murillo, J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bachrach, P. y Botwinick, A. (1992). *Power and empowerment: A radical theory of participatory democracy*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Davies, L. (1999). Comparing definitions of democracy in education. *Compare*, 29(2), 127-140.
- Doerre Ross, D. y Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255-266.
- Duschatzky, S. (2005). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Parker, W. (1994). "Advanced" ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizenship education. *Teachers College Record*, 98, 104-125.
- Pérez Expósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-71.

- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106--118.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Childrens Rights*, 15(2), 199-218.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

La Organización que Aprende en un Contexto de Educación Secundaria

The Learning Organization in Secondary Education Context

Alfonso Jesús Gil López

Universidad de La Rioja

La Organización de Aprendizaje (OA) se ha señalado como un modelo que se ajusta a las exigencias y características de las organizaciones escolares. La literatura ha indicado distintos modelos de OA, así como de características que las identifican. Este trabajo tiene como objetivo analizar las dimensiones básicas de una OA (cultura de aprendizaje, liderazgo hacia el aprendizaje, estructura de aprendizaje y oportunidades de aprendizaje) en un contexto de educación secundaria. Los datos se recogen mediante cuestionario a una muestra de profesorado de educación secundaria. Los resultados comprueban la fiabilidad y validez del instrumento de medida. Se resalta la importancia de la creación y desarrollo de OA en el contexto escolar.

Descriptor: Organización que aprende, Liderazgo, Educación secundaria.

The Learning Organization (LO) has been identified as a model that fits the demands and characteristics of school organizations. The literature has identified different models of LO, as well as characteristics that identify them. This work aims to analyze the basic dimensions of a LO (learning culture, leadership towards learning, learning structure and learning opportunities) in a context of secondary education. The data are collected through a questionnaire to a sample of secondary education teachers. The results make evident the reliability and validity of the measuring instrument. The importance of the creation and development of LO in the school context is highlighted.

Keywords: Learning organization, Leadership, Secondary education.

Introducción

Se han señalado dos líneas de investigación relativas al aprendizaje en las organizaciones (Gil y Carrillo, 2016): el Aprendizaje Organizacional que se centra en analizar el proceso de aprendizaje, y la Organización que Aprende (OA) que se fundamenta en la intervención en el proceso de aprendizaje. Las denominadas organizaciones que aprenden se constituyen en modelos de cambio unidos a los procesos de aprendizaje (Gil y Gallego, 2016).

En la actualidad, la OA se considera como un tipo de organización ideal que facilita el desarrollo organizativo, no se trata, entonces, de un proceso sino un “estado final” de organización. La OA se contempla como un modelo de organización que continuamente se desarrolla, se adapta a los cambios ambientales y actúa proactivamente en su entorno (DiBella, 2003).

Örtenblad y Koris (2014) realizan un análisis de la literatura sobre OA en las instituciones educativas. En esta investigación se observa que la OA es un modelo muy apropiado para las escuelas. En esta línea, Alavi y McCormick (2004) proponen que la efectividad del modelo OA en diferentes países puede variar debido a diferencias culturales en términos de colectivismo social, de poder y orientación futura.

A partir de un análisis de la literatura, Santa (2015) señala algunas cuestiones clave que identifican a la OA, como son: la cultura, el liderazgo, la estructura organizativa y las oportunidades de aprendizaje. Se ha indicado que la cultura de una organización debe apoyar y fomentar el aprendizaje, la cultura organizacional se ha identificado como una dimensión clave que afecta al aprendizaje organizacional (Cervai y Polo, 2015), de hecho, para Davies y Nutley (2000) una OA es un propósito para gestionar la cultura de una organización. El liderazgo es esencial en una OA, los líderes deben establecer las condiciones necesarias para desarrollar el aprendizaje (Davis, Ellett y Annunziata, 2002; Gallego y Gil, 2012; Garvin, 2000; Senge, 1990). Existe un cierto consenso en la literatura en señalar que la estructura de una OA no debe ser jerárquica, sino orgánica, descentraliza, en red y basada en equipos de trabajo (Santa y Nurcan, 2016). Una OA debe dar oportunidades de aprendizaje tanto a nivel formal como informal (Watkins y Marsick, 1993), facilitando la formación continua y el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Método

El objetivo principal de este trabajo es analizar las dimensiones básicas de LO (la cultura, el liderazgo, la estructura organizativa y las oportunidades de aprendizaje) en un contexto de la organización escolar.

Se realizó un estudio cuantitativo a través de una encuesta. Mediante un cuestionario elaborado "ad hoc", se preguntó a los profesores de educación secundaria su perfección sobre la OA. El cuestionario se realiza a través de un análisis de la literatura sobre y el análisis de distintos cuestionarios sobre la OA es especial se consideró el trabajo de Garvin, Edmondson y Gino (2008). A partir de un análisis de la literatura, surgieron cuatro dimensiones básicas para el desarrollo de una organización de aprendizaje: liderazgo, estructura de aprendizaje, oportunidades de aprendizaje y cultura del aprendizaje. Estas dimensiones constituyen la base del diseño del cuestionario para este estudio.

El estudio se lleva a cabo en una muestra de 17 Centros de educación Secundaria y bachillerato de la provincia de Valencia en España. Se entrevista a 221 profesores. Las funciones que realizan son fundamentalmente de profesor o profesora (84,2%), también existe un porcentaje de jefes de departamento (14,0%) y en menor medida de los equipos directivos (1,8%).

Resultados

El análisis de componentes principales arrojó una solución de cuatro componentes, que corresponden con las dimensiones básicas propuestas de la OA: liderazgo hacia el aprendizaje, estructura de aprendizaje, oportunidades de aprendizaje y cultura de aprendizaje. Además, se comprueba la fiabilidad y validez del cuestionario.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal del trabajo ha sido validar un instrumento que permita analizar bajo el modelo de la OA contextos escolares de Educación Secundaria y Bachillerato en España. El trabajo ha pretendido llenar un vacío en la literatura, pues no se encuentran numerosos modelos de referencia de OA para contextos educativos en España. Para llevar a cabo este

objetivo se ha partido de un análisis de la literatura y se la realizado un cuestionario con fiabilidad y validez contrastadas.

El análisis de componentes principales que se ha realizado al conjunto del cuestionario ha encontrado cuatro factores que se corresponden con las cuatro dimensiones básicas de una OA: liderazgo hacia el aprendizaje, estructura de aprendizaje, oportunidades de aprendizaje y cultura de aprendizaje, este resultado vendría a señalar la idoneidad del cuestionario para analizar organizaciones escolares.

Referencias

- Alavi, S. B. y McCormick, J. (2004). A cross-cultural analysis of the effectiveness of the Learning Organization model in school contexts. *International Journal of Educational Management*, 18(7), 408-416.
- Cervai, S. y Polo, F. (2015). Evaluating the quality of the learning outcome in healthcare sector. *Journal of Workplace Learning*, 27(8), 611-626.
- Davis, D. R., Ellet, C. D. y Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organization. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.
- Davies, H. T. y Nutley, S. M. (2000). Developing learning organisations in the new NHS. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7240), 998-1001.
- DiBella, A. J. (2003). Organizations as learning portfolios. En M. Easterby-Smith y M. A. Lyles (Eds.) *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 145-60). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gallego, D. J. y Gil, A. J. (2012). La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo. *Universidad & Empresa*, 22, 43-77.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Garvin, D. A., Edmondson A. C. y Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(1), 109-116.
- Gil, A. J. y Carrillo, F. J. (2016). Knowledge transfer and the learning process in Spanish wineries. *Knowledge Management Research & Practice*, 14(1), 60-68.
- Gil, A. J. y Gallego, D. J. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje *Educar*, 52(1), 107-126.
- Örtenblad, A. y Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach”. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 173-214.
- Santa, M. (2015). Learning organisation review, a “good” theory perspective. *The Learning Organization*, 22(5), 242-270.
- Santa, M. y Nurcan, S. (2016). Learning organization modelling patterns. *Knowledge Management Research and Practice*, 14, 106-125.
- Senge, P. M. (1990). The leader’s new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organisation: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

¿La Mejora de la Educación Transita por la Evaluación de Programas Socioculturales?

Does the Improvement of Education go through the Evaluation of Socio-cultural Programs?

Sué Gutiérrez Berciano

Universidad de Oviedo, España

Se presentan los resultados de la investigación realizada en los museos de patrimonio artístico de Asturias y Oporto, con trayectoria solvente del Servicio Educativo. El objeto de estudio es un escenario de aprendizaje socioeducativo que en las últimas décadas va cogiendo impulso como espacio de ensayo de vanguardias pedagógicas y que resultaba interesante evaluar la eficacia de su acción educativa. Desde la evaluación de programas, y con alcance institucional, se lleva a cabo el estudio mediante la combinación metodológica (técnicas tanto cuantitativas como cualitativas), para tratar de interpretar en clave pedagógica su eficacia. Se busca ofrecer una respuesta múltiple: por un lado, la demanda del museo de evaluar sus intervenciones educativas, y toma de decisiones encaminadas a la mejora y por otro lado, potenciar la conexión entre escuela y el museo, reclamando la atención de los centros educativos mediante la demostración del potencial pedagógico del museo. Desde este propósito se interpretan los resultados en base a la reflexión de la mejora de un bien común, la educación, indicando las posibilidades y limitaciones de este proceso.

Descriptor: Didáctica del museo, Investigación educativa, Evaluación.

This study presents the output from the undertaken research over the artistic heritage from Asturias and Porto, with the solid trajectory of the Educative Service. The matter of study is the socio-educative learning scenery, encouraged since the past decades as a test space of pedagogical avant-garde movements, which efficiency it's interesting to be evaluated. The study is done from the point of view of the programs assessment, and with institutional importance, also mixing quantitative and qualitative methods, to try to understand with a pedagogical key it's own efficiency. A multiple answer is looked for. In one hand, the museum assessment demand over its educative actions and management intended to the improvement, and in the other hand, the empowerment of the connection between the school and the museum. From this purpose, the outcome it's understood in the basis of the reflection of the improvement of the common benefit, the Education, pointing at the opportunities, and limitations of this process.

Keywords: Museum education, Educational research, Evaluation.

Investigación financiada por el FICYT mediante programa de subvención predoctoral Severo Ochoa (2014-2018). Fundamenta su tesis en la filosofía del grupo ECPEME (Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles). Ref. MICINN-12-EDU2011-27835. Véase web: <http://ecpeme.com/>

Introducción

El reto al que se enfrentan las sociedades actuales es estimular las estructuras dinámicas que intervienen en el proceso formativo de los ciudadanos (Bronfenbrenner, 1979). Existen diversos espacios promotores que pueden garantizar este objetivo bajo una propuesta educativa eficaz de trabajar por la mejora educativa. Pensamos primeramente en la escuela, pero el museo también favorece y repercute en el proceso formativo de la persona. La capacidad de respuesta

eficaz de estos agentes educativos, escuelas y museos, va a depender de los mecanismos de colaboración que mantengan entre ellos y con otros “sistemas” de servicios socioculturales. Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros, quitando un eslabón, la cadena de desarrollo social y promoción educativa se fractura.

Desde el punto de vista pedagógico, el patrimonio se muestra como un recurso didáctico eficaz (Santacana, 2005). A través de él puede surgir la conexión ideal de un proceso educativo: pretexto formativo que puede convertirse en elemento motivador y lúdico, a lo largo de la actividad, que puede lograr una impronta cognitiva-afectiva en el educando.

Método

Se parte de un estudio pedagógico y didáctico de la acción educativa de los museos de patrimonio artístico de Asturias y Oporto¹. En este sentido el proyecto de investigación se ha definido como un diseño descriptivo-observacional, fundamentado en los preceptos del Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y basado en el método mixto de investigación educativa (Johnson y Christensen, 2014).

Tabla 1. Relación de objetivos y técnicas de recogida de información

OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
1. Analizar la eficacia de las intervenciones Museos de Bellas Artes de Asturias.	Observaciones de campo Diseño instrumento de observación (Gutiérrez y Calaf, 2013).
2. Conocer perfil laboral de los educadores de los museos de Asturias.	Entrevistas de tipo informal y carácter conversacional.
3. Conocer el grado de satisfacción del profesorado en relación a la actividad del Museo.	Análisis estadístico de los datos disponibles en los museos al respecto. Y desarrollo de entrevistas al profesorado acompañante en las visitas escolares.
5. Conseguir un modelo de buenas prácticas en la intervención educativa de los museos patrimonio artístico Asturias	Análisis comparativo de buenas prácticas (Asturias y Oporto).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La triangulación de técnicas nos ofrece datos suficientes para señalar que la acción educativa de los museos viene avalada por la teoría constructivista del aprendizaje, el educando tiene libertad para preguntar, manipular, mientras el educador le *guía*.

Las principales tendencias que guían la elaboración de un modelo de buenas prácticas de la intervención educativa en los museos se muestran brevemente en la tabla.

La eficacia observada de la acción educativa de los museos es ratificada con la opinión del profesorado, que alaba la función pedagógica del museo.

¹ La muestra consta de 5 museos con trayectoria solvente del Departamento Educativo (más de 20 años).

Tabla 2. Características de la acción educativa de los museos de patrimonio artístico objeto de estudio

DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

- Diversidad y dinamismo de la oferta cultural de los museos de Oporto y Asturias.
- Bajo nivel de formalización y sistematización en la planificación educativa.
- Alto nivel de coherencia y pertinencia de los elementos pedagógicos de la programación.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

Dos modelos opuestos, mientras España sigue una estructura en dos fases: teórica (visita guiada museo) y práctica (taller). En Portugal, se unifica, con vista dinamizada, enriquecida a través de estrategias comunicativas, interactivas.

GESTIÓN DE LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A ESCOLARES

- El museo sigue las pautas fijadas por el organigrama institucional. Asturias tienen una estructura mucho más rígida que los portuenses.
- El educador de museo como profesión se consolida en Portugal frente a un perfil profesional emergente, España.
- La cultura evaluativa, si existe, es dispersa en momentos y acciones puntuales.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Según Calaf (2009), la meta principal del museo, es convertir su proceso de comunicación-interpretación en una acción didáctica, es necesaria una intervención pedagógicamente bien diseñada, desarrollada y evaluada. Esta investigación ha puesto de manifiesto la calidad y didacticismo del museo.



Figura 1. Convergencias escuela y museo

Fuente: Elaboración propia.

Se habla de la necesidad de la escuela de aprovechar recursos que la revitalicen y ofrezcan alternativas novedosas. Desde los museos esto es posible, indica Calaf, porque la actividad desarrollada con los escolares ofrece la oportunidad de renovar el currículum escolar. Y esta investigación suma argumentos a favor de esta premisa. La conexión entre ambas

instituciones, desde la reflexión de la escuela como promotor de ciudadanos culturalmente respetados y socialmente involucrados. Y el museo como escenario sostenible de aprendizaje sociocultural.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Londres: SAGE.
- Santacana, J. y Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.

La Caracterización del Conocimiento Profesional del Profesor Cooperador y su Relación con las Prácticas Pedagógicas de los Estudiantes

The Characterization of the Professional Knowledge of the Cooperating Teacher and its Relation with the Pedagogical Practices of the Students

Esteban Suárez Montoya

Universidad de Antioquia, Colombia

Esta es una investigación que se viene adelantando en la Universidad de Antioquia (Colombia), en un proceso de formación para obtener el título de Magíster, en este momento el proyecto se encuentra en la fase de planeación de las intervenciones. Con esta propuesta por medio del seguimiento que se realice a tres profesores cooperadores, siendo estos los responsables de acompañar los procesos de prácticas pedagógicas de los estudiantes de licenciaturas de la Universidad de Antioquia dentro del centro de escolar, se pretende analizar y definir cuáles son las dimensiones del conocimiento profesional del profesor que influyen en mayor medida en la práctica de los estudiantes, teniendo en cuenta la categorización realizada por Marcelo (1992). También es importante identificar y establecer la relación entre estas dimensiones y las funciones de acompañamiento y evaluación que llevan a cabo estos profesores, basados en la premisa de que el conocimiento profesional permea todas las actividades que realiza el docente. Para hacerlo, es necesario en primera instancia caracterizar el conocimiento profesional de los profesores cooperadores que van a participar dentro de la investigación. Utilizando la metodología de estudio de casos múltiples, cada uno de estos docentes se convertiría en un caso particular.

Descriptor: Práctica pedagógica, Conocimiento profesional del profesor, Practicante, cooperador.

This is an investigation that is being advanced in the University of Antioquia (Colombia), in a process of formation to obtain the Master's degree, at this moment the project is in the planning phase of the interventions. With this proposal, through the follow-up of three cooperating teachers, who are responsible for accompanying the pedagogical practices processes of the undergraduate students of the University of Antioquia within the school center, we intend to analyze and define what are the Dimensions of the professional knowledge of the teacher that influence to a greater extent in the practice of students, taking into account the categorization made by Marcelo (1992). It is also important to identify and establish the relationship between these dimensions and the accompanying and evaluation functions carried out by these teachers, based on the premise that professional knowledge permeates all activities carried out by the teacher. To do so, it is necessary in the first instance to characterize the professional knowledge of the cooperating teachers who will participate in the research. Using the methodology of multiple case study, each of these teachers would become a particular case.

Keywords: Pedagogical practice, Professional knowledge of the teacher, Practitioner, cooperador.

Introducción

Durante la formación académica de los estudiantes que se preparan para convertirse en profesores, estos reciben todos los conocimientos teóricos sobre las disciplinas que van a enseñar y sobre la forma en la que deben hacerlo. Durante este tiempo se espera que a los estudiantes les sean otorgadas las bases necesarias para enfrentarse de una manera adecuada al mundo laboral, pero los fundamentos teóricos adquiridos por los estudiantes, no son el único factor que determina la forma en la cual desarrolla sus prácticas. Cuando los maestros en formación realizan su práctica pedagógica, en la mayoría de los casos es el primer acercamiento que tienen con el ejercicio de las labores docentes, lo que podría ser para muchos una experiencia de choque, al encontrarse que las actividades que van a realizar en el centro no se limitan únicamente a la transmisión de los contenidos disciplinares que vieron durante los semestres previos a la práctica y que son diferentes factores los que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este punto los profesores cooperadores cobran gran importancia al ser los encargados de acoger a los practicantes y guiarlos durante el tiempo que duren sus prácticas pedagógicas, por lo que en muchos casos estos se convierten en el referente principal para los futuros maestros, para desarrollar sus actividades e ir superando las diferentes situaciones que se pueden presentar. Además de las funciones de acompañamiento que deben cumplir los profesores cooperadores, también es importante que evalúen las acciones de los practicantes con el fin de retroalimentar sus prácticas y poder mejorar con el tiempo la forma en la que desempeñan su labor docente.

Si todas las acciones de los profesores se encuentran transversalizadas por las dimensiones del conocimiento profesional que según lo propuesto por Marcelo (1992), son el conocimiento del contenido, el conocimiento del contexto, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento didáctico del contenido, quiere decir que es posible establecer una relación entre estas y las funciones básicas de acompañamiento y orientación que realizan los profesores cooperadores. Además también es posible encontrar que no todas estas dimensiones influyen en igual medida en el proceso de formación que ofrece la práctica pedagógica para los maestros en formación. Por esto es necesario en una primera instancia realizar una caracterización del conocimiento profesional de los profesores cooperadores que van a ser parte de esta investigación, para luego establecer las relaciones mencionadas anteriormente.

Marco conceptual

Profesor cooperador

El profesor cooperador tiene gran importancia en el proceso formativo de los practicantes, ya que es el que media el primer contacto de estos con el mundo laboral docente, se encarga de brindar estrategias pertinentes para que el practicante incursione en el aula de clase, además de ayudarlo a reflexionar sobre la manera en la que esta experiencia puede ser más exitosa. Es de tener en cuenta que todas las consultas realizadas sobre esta temática arrojan diferentes nombres (maestro titular, maestro guía, mentor de prácticas, tutor, guía o supervisor de prácticas, entre otros), que son definidos por los diferentes países o universidades, de los cuales se obtiene información, pero por ser la Universidad de Antioquia el contexto de la investigación, la denominación utilizada por esta institución es la que se va a implementar.

La búsqueda realizada estuvo enmarcada en un periodo entre los años 2010 y 2016, en diferentes bases de datos como Repositorios universitarios, ERIC, Redalyc, Dialnet, Web of science education, Scielo y EBSCO. También en algunas revistas dentro de las cuales encontramos a la Revista TED, Journal of science education y Revista Enseñanza de las ciencias. Un gran número de la información encontrada sobre este campo se centra en análisis reflexivos y muy pocas se enfocan en investigación.

De las investigaciones que se analizaron sobre esta temática teniendo en cuenta también la importancia para este proyecto, es posible establecer algunas particularidades como la importancia del profesor cooperador al ser el primer contacto que tiene el practicante en el centro escolar, Figueira y Rivas (2011) y Megia (2015), las competencias que deben tener los profesores cooperadores, Inostroza de Celis, Jara y Tagle (2010) y Megia (2015), la preparación que deben tener los profesores cooperadores, Hoffman et al. (2015). De las categorías encontradas se debe resaltar que coincidían en que el profesor cooperador posee unas funciones que varían según el contexto, estas normalmente son emitidas por las universidades de las cuales hace parte el practicante que tiene bajo su responsabilidad, pero se plantean algunas que son básicas y comunes, por ejemplo el acompañamiento y la evaluación.

Según lo anterior es posible evidenciar la importancia que juega el profesor cooperador en las prácticas de los futuros maestros, además de la gran influencia que puede ejercer por medio de sus acciones en la formación de estos, por lo que es importante identificar qué aspectos del profesor cooperador son los que posiblemente influyen en mayor medida y como esto se puede tener en cuenta para aprovecharlo y potenciar la formación de los maestros de ciencias.

Conocimiento profesional del profesor

El ejercicio docente está determinado por múltiples factores que se integran en el momento de cumplir con su labor, estos factores que se plantea que debe tener el profesor no se dan por separado, sino que tienen que estar relacionados entre sí, para dar como resultado el conocimiento profesional que el profesor posee.

El conocimiento profesional del profesor se puede tomar como un conjunto de representaciones cognitivas que hacen parte de la práctica docente y determinan la orientación de los procesos de enseñanza, Badia y Monereo (2004).

Por su parte el autor Marcelo (1992) resalta cuatro dimensiones principales en las cuales se enmarca el conocimiento profesional de los profesores:

- *El conocimiento pedagógico general:* Este es el conjunto de saberes que poseen los profesores en cuanto a la forma de abordar los temas, teniendo en cuenta condiciones cognitivas de los estudiantes, niveles de enseñanza, planificaciones de las temáticas.
- *El conocimiento del contenido:* Es difícil que un docente enseñe un contenido que no conoce, por lo tanto este tipo de conocimiento es lo que el docente sabe sobre la disciplina a enseñar.
- *El conocimiento del contexto:* Es importante que un docente tenga pleno conocimiento del lugar donde enseña, de esta forma podrá adecuar los conocimientos a las particularidades del contexto.
- *El conocimiento didáctico del contenido:* Este refleja la forma en la que los profesores transforman el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes, teniendo en

cuenta sus conocimientos previos buscando que estos se moldeen y se conviertan en acertados.

Método

Este es un proyecto enmarcado en un paradigma cualitativo, fundamentándose en el estudio de casos múltiples, en el cual cada cooperador es un caso con particularidades específicas, pero que pueden presentar algunos puntos de encuentro en sus características.

Para llevar a cabo esta propuesta se tuvo en cuenta algunos criterios para seleccionar los casos, estos son: deben ser profesores cooperadores que para el año 2017 estén acompañando las prácticas pedagógicas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia y que no sea su primera vez ejerciendo como profesores cooperadores.

Lo ideal es que el número de cooperadores este entre 3 y 4, se pretende por medio de la observación, videograbaciones y entrevistas, obtener información suficiente para realizar conclusiones sobre los planteamientos mencionados entre la relación de las dimensiones del conocimiento profesional del profesor cooperador y algunos aspectos de la práctica pedagógica.

Resultados

Con los resultados de esta investigación se pretende aportar a un campo que ha sido poco estudiado como lo es el conocimiento profesional de los profesores de ciencias naturales y la relación con las prácticas pedagógicas, además de proveer nuevos caminos que puedan ser tomados en cuenta en la formación de los futuros maestros, buscando mejorar los procesos de prácticas de estos y afianzando los vínculos de los profesores cooperadores con las universidades de las cuales provienen los practicantes y con estos mismos.

Referencias

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Figueira, M. E. M. y Rivas, M. R. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. y Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Inostroza de Celis, G., Jara, E. y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129.
- Megia Cuelliga, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza*, 33(2), 19-26.

Políticas de Formación Docente Continua y Mejora de la Escuela Secundaria Argentina

Policies of Teacher Training and Improvement of Secondary School in Argentina

Lea Fernanda Vezub ¹

Natalia Coppola ²

¹ Universidad de Buenos Aires. ² Universidad Nacional de Moreno, Argentina

La investigación considera dos transformaciones recientes del nivel medio argentino: la inclusión de nuevos sectores en la escuela secundaria, obligatoria desde el año 2006 y, la integración de TIC. En este contexto el proyecto examina el proceso de reconfiguración del trabajo de enseñar y los cambios en las identidades profesionales de los docentes. La investigación se desarrolla bajo un diseño flexible, con múltiples métodos y etapas. La primera -cuyo avance se presenta en esta oportunidad- focalizó en el análisis las políticas y de la oferta de formación continua generada a partir del entramado entre el gobierno nacional y el de la provincia de Buenos Aires. Primero se analizaron los documentos de política que fijan los lineamientos de formación continua y establecen el programa Nacional de Formación Permanente (2013-2016) junto con las orientaciones provinciales. Segundo, se construyó una base de datos para sistematizar la oferta de cursos en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Finalmente, se tomó una encuesta a 279 profesores secundarios que participaron del Programa de Formación para establecer cómo valoran dicha formación y explorar sus opiniones sobre los cambios ocurridos en el nivel secundario y el impacto en su tarea docente.

Descriptor: Docente de secundaria, Política educacional, Programa de formación de docentes, Curso de formación.

The research considers two recent transformations of the Argentine middle level: the inclusion of new sectors in the secondary school, compulsory since the year 2006, and the integration of TICs. In this context, the project examines the process of reconfiguration of the work of teaching and the changes in the teachers' professional identities. The research was carried out under a flexible design, with multiple methods and stages. The first - whose progress is presented in this opportunity- focused on the analysis of policies and the provision of continuing training generated from the fabric between the national government and the province of Buenos Aires. First analyzed the policy documents which set out the guidelines for continuous training and establish the National Program (2013-2016) together with the provincial guidelines. Second, we built a database to systematize the offer of courses in the territory of the province of Buenos Aires. Finally, he took a survey to 279 secondary teachers who participated in the training program to establish how such training and explore their views on the changes that have occurred at the secondary level and the impact on their teaching activities.

Keywords: Secondary school teachers, Training courses, Educational policy, Teacher education curriculum.

Proyecto PICT – FONCyT 2014-21282, financiado y evaluado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina. Universidad Nacional de Moreno. Director: Dra. Lea Vezub.

Introducción

Las transformaciones recientes de la escuela secundaria en Argentina establecen la obligatoriedad del nivel, la inclusión y permanencia de todos los estudiantes y la distribución de una computadora por alumno y docente; entre otras cuestiones relevantes para la mejora de la calidad educativa. En este marco, se crea el Programa Nacional de Formación Permanente (2013-2016) con carácter universal y gratuito, destinado a los docentes de todos los niveles, del sector público y privado, con instancias de formación dentro y fuera de la escuela. Sus objetivos son: jerarquizar la profesión; fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y de los docentes e impulsar el trabajo institucional y colaborativo. Para ello se ha garantizado la capacitación en servicio y gratuita, mediante espacios de formación en las escuelas y una oferta de cursos fuera de ella, dictados por distintas instituciones. Los cursos propuestos deben responder a las temáticas priorizadas por cada una de las Provincias Argentinas para cada nivel, disciplina y puesto de trabajo. Cabe recordar que la educación obligatoria está descentralizada y que cada provincia (comunidad) tiene potestad sobre distintos aspectos, aunque los lineamientos de política nacional se hallan centralizados en el Ministerio de Educación.

En este contexto, desde la investigación, se propuso analizar las orientaciones y normativas que rigen las políticas de formación continua de los profesores y el programa implementado entre los años 2013 y 2016; caracterizar los modelos, dispositivos y estrategias de formación y cómo los docentes valoran esas experiencias. En particular, interesa examinar qué tensiones se generan sobre el trabajo de enseñar de los profesores secundarios y sobre las transformaciones ocurren en sus trayectorias de desarrollo profesional -a partir de las políticas implementadas- en cuanto a reconfiguraciones, identidades profesionales y concepciones sobre la enseñanza en contextos de inclusión educativa, diversidad cultural e integración de TICs.

Método

El diseño metodológico utilizado, de carácter flexible, se ajusta a partir de los resultados obtenidos en cada etapa de campo y del trabajo teórico. En la primera fase del proyecto, centrada en la dimensión política, se efectuó un análisis del contenido de los documentos y resoluciones del programa. Se trabajó además con métodos cuantitativos (análisis y cruce de variables) para sistematizar la oferta de cursos y se aplicó una encuesta a 279 participantes de las jornadas institucionales del Programa. Estos datos fueron además complementados y triangulados mediante estrategias cualitativas (entrevistas semi-estructuradas) a funcionarios, técnicos del ministerio y capacitadores, para conocer las principales características del diseño, así como las dificultades y avances obtenidos durante la implementación de la política.

Resultados

Los documentos analizados evidencian el nuevo impulso y la relevancia que ha cobrado, en las políticas nacionales, la formación permanente de los docentes. Por primera vez, la formación permanente se inserta en el marco de un plan integral de educación, con metas y líneas de acción para cada nivel de educación obligatoria y la formación docente. En este sentido, se considera a la docencia como factor clave de la calidad y mejora de la educación y se asume la formación continua de los docentes como responsabilidad del Estado.

Notas más salientes del Programa

Las orientaciones de la política establecen un enfoque de formación situado y centrado en las instituciones. Esto se plasma en la realización de cinco jornadas anuales en las que participa la totalidad de los planteles docentes; la implementación de planes de autoevaluación institucional participativa; el trabajo de los equipos docentes en torno a indicadores institucionales y planes de mejora. Otros rasgos son: la masividad y amplia cobertura del programa que, en tres cohortes, abarcará la totalidad de instituciones y docentes del sector público y privado. Cabe destacar también, la participación de los sindicatos docentes en una Comisión Técnica Permanente que acuerda la estructura, implementación y da seguimiento al Programa.

La oferta de cursos de formación

El relevamiento de la oferta¹ muestra que más de la mitad de los oferentes de los cursos son Institutos Superiores de Formación Docente estatales (60%) mientras que la participación de las Universidades Públicas es del 30% y hay un 9% de Universidad Privadas. Frente a estos datos, cabe cuestionar el interés de las universidades en la formación docente continua, junto con la dificultad de las políticas educativas nacionales para sumarlas y la capacidad de las universidades para contribuir en esta labor. Es llamativa también la ausencia de los sindicatos, sobre todo porque el Programa se implementa con acuerdo paritario y tiene el seguimiento de una Comisión Técnica Permanente con participación sindical.

Prácticamente la mitad de los cursos (46,3%) corresponden a las áreas disciplinares y su enseñanza (didácticas específicas). Un 18% se orientan a la integración de las TIC en la enseñanza y un 11,3% a temas de la pedagogía, psicología o didáctica general. Los cursos que abordan la inclusión educativa y la diversidad, junto con los que plantean temas transversales y problemas actuales (derechos humanos, educación sexual, violencia escolar) ascienden al 16,7%. Esta distribución pone de manifiesto la centralidad de la agenda clásica de la formación continua (las didácticas específicas), junto con la aparición en la escena de las nuevas tecnologías y de los desafíos de la escuela secundaria contemporánea, entre estos, la inclusión y la diversidad cultural.

La percepción de los profesores

Más de un tercio de los profesores encuestados (35,8%) consideran que en los últimos cinco años su trabajo docente se ha visto muy *transformado* y un 41% *medianamente*. Es decir, que tres cuartas partes de los docentes (77%) perciben *importantes cambios en su tarea y en las instituciones educativas*.

Para profundizar en las transformaciones que concretamente visualizan los profesores, se ha indagado en las variables que hacen al currículum, a la vida de las instituciones y a la organización de las escuelas. Los aspectos que los docentes encuentran como más transformados son: las características socioculturales de los estudiantes (64%); las funciones y las tareas que se les demanda a los docentes (55%), junto con las normas de evaluación/calificación de los alumnos (51%). Un 65% manifestó su preocupación por los cambios de en los estudiantes debido al creciente consumo de drogas y de alcohol.

En cuanto a la inclusión de TIC en la enseñanza, el 29% responde que su práctica se modificó relativamente y el 13% manifiesta que mucho. Mientras que una proporción similar a la del

¹ En total hemos registrado 231 acciones / cursos de formación relevado en el último trimestre de 2015 que tenían como destinatarios los profesores secundarios de la provincia de Buenos Aires.

primer grupo de respuestas indica que su enseñanza se modificó “poco” (27%) y un 24,7% responde que no tuvo cambios como consecuencia de la distribución de computadoras en las escuelas.

Sobre el Programa de Formación Permanente y la participación en las jornadas institucionales, el aporte parece ser relativo. Se solicitó a los docentes que lo califiquen de manera global, entre 1 y 5 puntos. La mayoría (38%) le asigna 3 puntos, es decir consideran que les aportó *algo* a su experiencia y trayectoria profesional, y un 24% lo evalúa con 4 y 5 puntos. Sin embargo, la mayoría, el 62% responde que los temas trabajados en las jornadas estuvieron muy relacionados (27%) y algo relacionados (35%) con su práctica y tarea docente. Estos resultados manifiestan ciertas tensiones y exigencia hacia el programa que aún deben ser estudiadas.

Discusión y conclusiones

En las etapas siguientes de la investigación se examinarán las tensiones que las temáticas trabajadas en la formación generan sobre el trabajo docente, analizando en qué medida los programas de formación continua contribuyen a re/pensar y consolidar una nueva identidad profesional, más acorde con los desafíos actuales de la escuela secundaria.

Referencias

- Angulo Rasco, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. comps. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*. Ciudad de México: Gedisa.
- Dussel, I.; Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IIPE UNESCO. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sarramona López, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tenti, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 77-99). Buenos Aires: IIPE /UNESCO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vezub, L. (2011). “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?”. En: Alliaud, A. y Suárez, D., *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO* (pp. 159-199). Buenos Aires: IIPE
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. y Santos J (abril, 2016). Políticas de formación continua y trayectorias de formación continua y trayectorias profesionales de los docentes del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en *III Congreso Internacional de Educación “Formación, Sujetos y Prácticas”*. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

Compromiso Docente con la Educación para la Justicia Social. Algunas Precisiones

Teaching Commitment with Education for Social Justice. Some Precisions

Ángel Méndez Núñez
Inmaculada Gómez-Esquinas
M^a Angélica Suavita

Universidad Autónoma de Madrid - GICE, España

A la hora de reflexionar sobre el compromiso y la labor del profesorado desde posturas ideológicas que plantean discursos contra-hegemónicos -en un momento histórico en el que se afianzan cada vez más los planteamientos neoliberales y capitalistas que legitiman y perpetúan las injusticias sociales-, es necesario hacerlo desde la perspectiva de la educación para la justicia social. De esta forma, este trabajo está encaminado a promover la reflexión y el debate en torno a distintas propuestas y precisiones a tener en cuenta para trabajar, desde la autorreflexión, la acción propia y las prácticas tanto dentro como fuera del aula, como docentes para la justicia social.

Descriptores: Educación para la justicia social, Compromiso docente, Justicia social, Injusticia social.

When reflecting on the commitment and the work of teachers from ideological positions that raise counter-hegemonic discourses –at a historical moment in which increasingly neo-liberal and capitalist approaches that legitimize and perpetuate social injustices– it is necessary to do so from the perspective of education for social justice. In this way, this work is aimed at promoting reflection and debate around different proposals and precisions to take into account to work, from self-reflection, own action and practices both inside and outside the classroom, as teachers for social justice.

Keywords: Social justice education, Teacher commitment, Social justice, Social injustice.

Introducción

Una educación más justa y digna para todos reclama que el profesorado, la comunidad y la academia reflexionen sobre el rol docente a la hora de que las y los estudiantes sean capaces de involucrarse críticamente en el mundo que les rodea y tengan acceso a una vida digna y gratificante. Y aunque el énfasis en el profesorado ha llegado tarde (Zeichner, 2009), merece la pena todas aquellas acciones que posibilitan el desarrollo docente y el trabajo por su empoderamiento, que encuentra su sentido en -y debe tener propósito hacia- la justicia social.

Zeichner (1993) señala la importancia de resignificar la profesión docente para lograr así la transformación del currículo, la práctica y las instituciones. Debemos tener en cuenta que nos encontramos en “un tiempo que es testigo de la progresiva absorción de la pedagogía para el provecho de los procesos productivos del capitalismo avanzado” (McLaren, 2001, p. 42), donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013, p. 14). De esta manera, la formación -crítica- del profesorado pasa por estimular la “sensibilidad afectiva de los estudiantes, así como dotarlos de un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social a fin de truncar el poder y la práctica del capital en sus articulaciones” (McLaren, 2001, p. 145).

Bajo esta idea, con la justicia social en el horizonte, la formación del profesorado debe asumir como misión una enseñanza más democrática que se ocupe tanto de la formación en técnicas pedagógicas como en política, filosofía, ética... que redirija el rumbo de la formación del profesorado hacia la justicia social, entendiendo que “toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (McLaren, 1997, p. 49).

Otra premisa importante a considerar es que todas las acciones de enseñanza tienen consecuencias sociales, lo que sigue sumando a la labor docente en cuanto a su responsabilidad social y la pertinencia de que los profesores se configuren, o reconfiguren, como profesionales reflexivos (Giroux, 1990), cuestionándose sobre aspectos como: ¿por qué y cómo aspectos de la cultura se presentan como conocimientos objetivos? ¿Cómo el conocimiento oficial representa los intereses de las clases dominantes? ¿Cómo la escuela legitima patrones limitados y parciales del conocimiento?

Giroux (1990) propone además dos tareas fundamentales para el profesorado: (1) identificar - como intelectuales transformativos- los procesos sociales que contradicen la enseñanza en una sociedad democrática y (2) aportar nuevos elementos para renovar estudios sociales. En este sentido, es un buen comienzo comenzar por el análisis de las contradicciones que la misma escuela encarna. Por ejemplo, las relaciones de poder que se evidencian desde la autoridad de las y los maestros que, a su vez, están subordinados al director o directora. De igual manera, merece la pena que el profesorado reflexione sobre

cómo se manifiesta el poder dentro de las escuelas y las formas contradictorias que toma. Una tarea pedagógica [...] que se interroga sobre cómo el conocimiento, el lenguaje y el poder se unen dentro de los planes de estudio formal y oculto de las escuelas con el fin de silenciar activamente a las personas. (Giroux, 1985a, p. 91)

La necesidad reivindicar el carácter intelectual del trabajo pedagógico radica en que -en los tiempos que corren- la labor docente no está siendo simplemente proletarizada, está cambiando "la naturaleza de sus roles y funciones, conduciendo a la desaparición de una forma de trabajo intelectual" (Giroux, 1985b, p. 21). Bajo esta concepción del profesorado, próximo a la Pedagogía Crítica, este posee la capacidad “de cuestionar la autoridad y de negarse a actuar en contra de su propia experiencia y juicio” (Kohl, 1983, p. 30), haciendo frente a "las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad" (McLaren, 1984, p. 293).

Algunas autoras y autores -dentro del enfoque de la educación equitativa- exponen que los y las docentes para la justicia social deberían llevar a cabo una enseñanza que atienda a todos los estudiantes, adaptándola según sus necesidades particulares en sintonía con un trabajo que fomente la cooperación, las habilidades sociales, la inclusión de la heterogeneidad del alumnado y el máximo desarrollo del alumno, independientemente de sus circunstancias iniciales (Gay, 2002 y Muntaner, 2000). Otros estudios mencionan cómo en los últimos años se ha incrementado notablemente el número de educandos y personal docente, conformando un ambiente tremendamente enriquecedor y generador de nuevos aprendizajes que mejorarán el quehacer diario del profesorado para la justicia social (Villegas y Lucas, 2003)

El profesorado y su papel en la educación para la justicia social

En este orden de ideas y conscientes del importante papel de las profesoras y profesores comprometidos con una enseñanza desde y para la justicia social, retomamos algunos planteamientos de Sensoy y DiAngelo (2014), así como de Hytten (2015), posteriormente descritos en Murillo (2016), para una acción docente desde y para la justicia social:

- Buscar la humildad intelectual reflexiva.
- Mantener la esperanza crítica.
- Tener la mente abierta a nuevas ideas o perspectivas.
- Asumir que la neutralidad es imposible.
- Dejar de lado la evidencia personal anecdótica y tener una mirada más amplia y global.
- Observar las propias reacciones defensivas e intentar utilizarlas como punto de partida para obtener un auto-conocimiento más profundo.
 - ✓ Reconocer cómo la propia posición social (clase social, género, sexualidad, capacidad o cultura) define la perspectiva del docente y las reacciones que tienen hacia éste sus estudiantes y formadores.
 - ✓ Diferenciar entre seguridad y confort.
 - ✓ Mantener la atención empática hacia los estudiantes, sus necesidades y preocupaciones.
 - ✓ Identificar los límites en los conocimientos y ensancharlos.

Asimismo, abordamos desde la perspectiva de Apple (2010) algunos quehaceres del académico comprometido con un análisis crítico de la educación, como:

- Dar testimonio de la negatividad
- Señalar contradicciones y espacios de acción
- Relatar experiencias de resistencia y cambio
- Poseer una buena formación en destrezas intelectuales
- Mantener vivas las tradiciones de trabajo progresista y las visiones utópicas
- Adaptar el lenguaje y las estrategias de comunicación a diferentes audiencias
- Trabajar en colaboración con los movimientos sociales progresistas
- Desarrollar tareas con alta calidad y fuerte compromiso
- Aprovechar los privilegios que tiene como académico/activista.

Nos aproximamos a estos últimos desarrollos expuestos con el propósito de abrir un espacio de reflexión y debate en el que difundir ciertas precisiones a considerar para trabajar, desde la

autorreflexión, la acción propia y las acciones tanto dentro como fuera del aula, como profesores y profesoras para la justicia social.

Referencias

- Apple, M. W. (2010). *Global crises, social justice, and education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1985a). Critical pedagogy and the resisting intellectual. *Pheno-menology + Pedagogy*, 3(2), 84-97.
- Giroux, H. A. (1985b). Intellectual labor and pedagogical work. Rethinking the role of teacher as intellectual. *Phenomenology & Pedagogy*, 3(1), 20-32.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Hytten, K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), art. 1.
- Kohl, H. (1983). Examining closely what we do. *Learning*, 12(1), 28-30.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-19.
- Murillo, J. (23 de marzo de 2016). *Ideas para el/la docente comprometido/a con la Justicia Social*. [Entrada en blog]. Recuperado de <http://educacionyjusticiasocial.blogspot.com.es/2016/03/ideas-para-ella-docente-comprometidoa.html>
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2014). Respect differences? Challenging the common guidelines in social justice education. *Democracy and Education*, 22(2), art. 1.
- Villegas, A. y Lucas, T. (2003). Preparing culturally response teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Zeichner, K. (1993a). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-20.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York, NY: Routledge.

Modelo para el Diseño Curricular de Proyectos Formativos bajo enfoque de Competencias: Antecedentes para su Aplicación

Model for the Curricular Design of Training Projects under the Competence Approach: Background for its Application

Juan José Gutiérrez Paredes

Universidad de Valparaíso, Chile

El presente trabajo es el resultado de la Tesis Doctoral llevada a cabo por el autor, en la Universidad de Playa Ancha, Chile, en el marco del programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, bajo la dirección del Profesor Guía Sr. Claudio Figueroa López (Ph.D). En él se presentan algunos antecedentes de lo que fue la investigación realizada en cuatro (4) universidades del Consejo de Rectores de Universidades de Valparaíso (CRUV), en diferentes carreras de Ingeniería, donde se pudo encuestar a sesenta y seis (66) académicos y entrevistar a cinco (5) profesores que participaron en diferentes innovaciones curriculares bajo enfoque de competencias. Luego, con base en los hallazgos encontrados, se establecen algunas conclusiones en función de los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, con base en la investigación, el autor propone un modelo integrador para llevar a cabo cualquier proceso de innovación curricular con enfoque de competencias en la formación profesional de pregrado.

Descriptores: Diseño curricular basado en competencias, Modelo para el diseño curricular, Proyectos formativos con enfoque de competencias, Formación basada en competencias.

The following work is the result of the Doctoral Thesis carried out by the author at the University of Playa Ancha, Chile within the framework of the Doctorate in Administration and Politics in Education, under the direction of the supervisor professor Mr. Claudio Figueroa López (Ph.D.). This thesis shows some of the major findings of the research conducted at four universities belonging to the Assembly of Chancellors of Valparaiso (CRUV) within different majors in engineering, where sixty-six academics were surveyed and five other professors participated in different innovative curriculum models, whose major focus was on competences. Thereafter, based on the evidence found; several conclusions were established in function with specific objectives of this research. Finally, based on the investigation, the author proposes an integral model in order to carry out any process on curricular innovation based on competences for undergraduate students.

Keywords: Curricular design based on competences, Model for curricular design, Training projects with emphasis on competences, Training based on competences.

Introducción

Muchos son los países que en la década del 90 y comienzos del siglo XXI hicieron evidente la necesidad de transformar el proceso formativo de sus estudiantes (Delors, 1996; Bernasconi & Rojas, 2004; Tobón, 2006).

Lo anterior trajo como consecuencia, especialmente en Europa y América Latina, una nueva forma de enfrentar el proceso formativo de los estudiantes. Es así como a partir de la década del 90 la Educación Superior inicia una serie de iniciativas tendientes a rediseñar sus carreras considerando las orientaciones del proyecto Tuning Europeo (González, J. & Wagenaar, R.,

2003), del proyecto 6x4 (Malo, S., et al, 2008) y del proyecto Tuning América Latina (Beneitone, P., et al, 2007).

Los procesos de innovación curricular llevados a cabo en la educación superior han sido procesos complejos (Pey et al., 2012; González & Wagenaar, 2003; Beneitone et al., 2007); especialmente en lo que se refiere al rediseño curricular con enfoque de competencias.

El presente documento da cuenta de una investigación mixta, realizada en las diferentes universidades del CRUV, donde fue posible arribar a un nuevo modelo para el diseño curricular con enfoque de competencias.

Método

Todas las carreras de Ingeniería, pertenecientes al CRUV, que habían rediseñado sus proyectos formativos bajo enfoque de competencias en los últimos 5 años y que, al año 2014, habían iniciado la implementación.

Primeramente se llevó a cabo un análisis cuantitativo, orientado a recabar información respecto del tipo de modelo utilizado en el rediseño curricular, por parte de las distintas carreras de ingenierías del CRUV. Para ello se encuestó a 66 académicos de las carreras de Ingeniería, rediseñadas bajo un enfoque de competencias en los últimos cinco años.

Luego se realizó un estudio cualitativo, orientado a determinar las fortalezas y las debilidades relacionadas con los procesos de rediseño e implementación curricular, por parte de las ingenierías del CRUV. Para ello se realizó una entrevista en profundidad, a 5 académicos que habían participado en el comité de rediseño curricular de las carreras.

Para la recolección de los datos, en esta investigación, se utilizaron dos tipos de instrumentos:

Encuesta: Se aplicó un cuestionario a los académicos de las carreras de ingeniería del CRUV, que habían diseñado sus proyectos formativos bajo enfoque de competencias, en los últimos cinco años.

Entrevista: Se aplicó una entrevista en profundidad, destinada a académicos que hubieren participado en el proceso de rediseño curricular con enfoque de competencias en las diferentes carreras de ingeniería.

Para el procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó el paquete de aplicación SPSS Statistics Base, en su versión 17.0, y para el análisis de la información cualitativa se utilizó el Paquete de Aplicación ATLAS. Ti (versión 7.5).

Resultados

Respecto del proceso de rediseño curricular de las Carreras, se puede indicar lo siguiente: se contó con un Comité de Innovación para el rediseño curricular de la carrera (82,81%); participaron todos los académicos en el proceso (69,69%); el proceso fue asesorado por un especialista en Diseño Curricular (80,3%); en el proceso se utilizó el modelo de Ralph Tyler (5,26%), el de Hilda Taba (5,26%), el de Tuning Europeo (59,68%), modelos distintos a los señalados (35,71%), y no se utilizó un modelo en particular (24,56%).

Si se consideran los antecedentes entregados por los entrevistados, la información difiere en varios aspectos. En relación con el proceso de rediseño curricular de la carrera, se confirma

que: se contó con un asesor externo y con un especialista en diseño curricular; hubo participación de académicos, empleadores, consejo asesor empresarial y egresados; hubo resistencia al cambio por parte del cuerpo académico; se observa falta de conocimiento del nuevo enfoque curricular por parte de los docentes, como también de aspectos pedagógicos; y no reconocen la utilización de un modelo en particular para el rediseño curricular.

Discusión

Teniendo en consideración los objetivos de la presente investigación se puede señalar que:

- No se observa el manejo de un modelo, predominantemente utilizado, para el rediseño curricular en las ingenierías del CRUV.
- Se observan discrepancias respecto de la información obtenida, en cuanto a los modelos utilizados en las ingenierías del CRUV.
- En los procesos de innovación curricular, se destacan como fortalezas que: se contó con un asesor curricular; y que hubo una importante participación de los académicos, empleadores, consejo asesor empresarial y egresados.
- En los procesos de innovación curricular, se destacan como debilidades que: hubo resistencia al cambio y desconocimiento del nuevo enfoque curricular, por parte de los docentes, como también de aspectos pedagógicos; y no reconocen la utilización de un modelo en particular para el rediseño curricular.
- En virtud de los antecedentes de esta investigación se pudo arribar un modelo integrador, para el rediseño curricular bajo enfoque de competencias en las carreras de ingeniería.

Modelo para el diseño o rediseño curricular

Toda la información recogida en la investigación sirvió de base para formular un nuevo modelo para el diseño (o rediseño) curricular con enfoque de competencias (figura 1).

Conclusiones

Al finalizar el presente estudio, a partir de la información cuantitativa y cualitativa, se puede concluir lo siguiente:

- En las universidades del CRUV no existe un modelo predominantemente utilizado, para el diseño curricular, en las carreras de ingeniería.
- Las principales fortalezas de los procesos de innovación curricular, en las ingenierías del CRUV, dicen relación con: contratación de asesores externos y participación de los académicos, empleadores y egresados.
- Las principales dificultades de los procesos de innovación curricular, en las ingenierías del CRUV, dicen relación con: resistencia al cambio, desconocimiento del nuevo enfoque curricular, deficiencias en aspectos pedagógicos de los docentes, y falta de aplicación de un modelo para el rediseño curricular.

- Al no existir un modelo, para el rediseño curricular bajo enfoque de competencias para las universidades del CRUV, ha sido necesario proponer un modelo integrador.

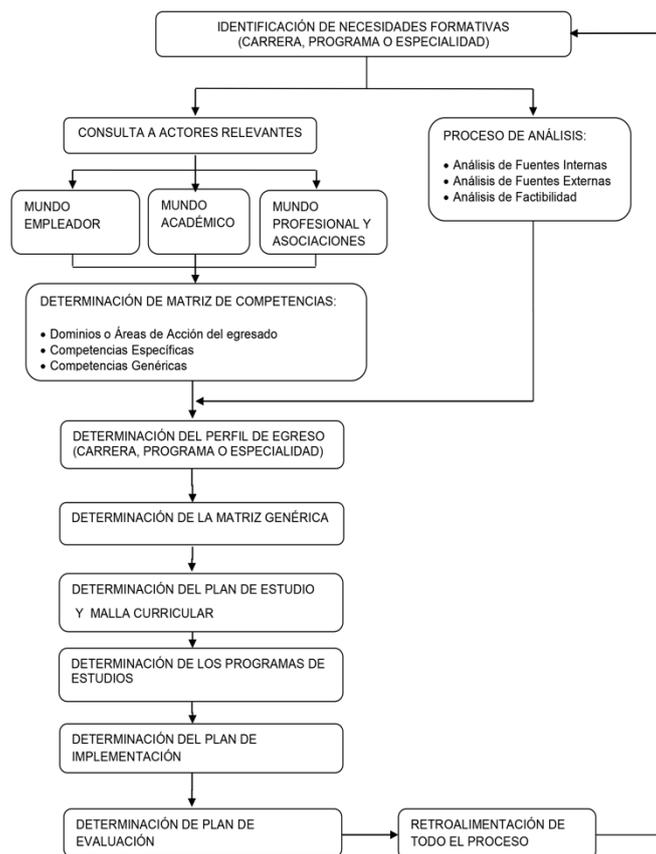


Figura 1. Modelo para el diseño o rediseño curricular

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Mrty, M., Siufi, G. y Wagenaaar, R. (2007). *Informe tuning latinoamericano 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Chacon, E. (2004). *El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas*. Madrid: UNED.
- Delors, J., Muftti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. y Geremek, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana.
- Declaración de la Sorbona. (1998). Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf. Marzo de 2015
- Declaración de Bolonia. (1999). Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf. Marzo de 2015.

- Declaración de Salamanca. (2001). Recuperado de http://www.sc.ehu.es/siwwebso/Bolonia/textos/AEES_EHEA/mensajeSalamanca.pdf. Marzo de 2015.
- Declaración de Bergen. (2005). Recuperado de http://institucional.us.es/ees/formacion/Bergen_Comunicado-esp.pdf. Marzo de 2015.
- Declaración de Londres. (2007). Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf. Marzo de 2015.
- Declaración de Lovaina. (2009). Recuperado de https://www.udc.es/export/sites/udc/ees/_galeria_down/presentacion/comunicado_lovainai/lovainae.pdf. Marzo de 2015.
- Declaración de Budapest-Viena. (2010). Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/budapest-vienna_declaration.pdf. Marzo de 2015.
- Comunicado de Rumania. (2012). Recuperado de [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012.pdf). Marzo de 2015.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudios*. Viña del Mar: Ediciones Altazor.
- Gutiérrez, J. (2014). *Rediseño curricular con enfoque de competencias: una experiencia en la Universidad de Valparaíso*. Viña del Mar: LOM Ediciones.
- Informe Final Proyecto 6X4. (2008). Recuperado de <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>. Abril de 2015.
- Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. (2007). Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol%20(5).pdf). Abril de 2015.
- Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2011-2013. (2013). Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/ISUR_LA_SP.pdf. Abril de 2015.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Malo, S., Fortes, M., Verdejo, P. y Orta, M. (2008). *Informe final proyecto 6x4 UEALC*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN.
- Malo, S., Fortes, M., Verdejo, P. y Orta, M. (2007). *Manual del usuario de SPSS Statistics Base 17.0*. Chicago, IL: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Chile. (1999). *Programa de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación superior (MECESUP) del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Hoyos, S., Hoyos, P. y Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseños y administración del currículo*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Pey, R., Chauriye, S., Durá, F., Mujica, C., Danowski, I., Natera, A., ... y Ramiro, M. (2012). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores, prácticas internacionales*. Santiago de Chile: CRUCH.

- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Editorial Pearson Educación.
- Tyler, R. (1970). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Universidad de Deusto. (2013). *Proyecto tuning América Latina, 2007-2013*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Asesoramiento Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo: Implicaciones en el Desarrollo Profesional y Personal

Collaborative Advice and Cooperative Learning: Implications for Professional and Personal Development

Carlos Monge López
Juan Carlos Torrego Seijo
Universidad de Alcalá, España

La innovación en la escuela pasa necesariamente por los cambios organizativos, el desarrollo docente y la mejora de los aprendizajes del alumnado. Pero esto no es una tarea sencilla para los centros educativos, ya que en muchas ocasiones necesitan de apoyo externo que ayude al cambio orientado a la mejora. Por ello, algunas instituciones cuentan con asesoramiento orientado a generar autonomía en las escuelas para seguir procesos de mejora. Con el objetivo de analizar dichas prácticas, se presenta el estudio de un centro educativo que utiliza el aprendizaje cooperativo como respuesta a las necesidades de sus alumnos, y que cuenta con asesoramiento desde una perspectiva de colaboración. Tras recoger e interpretar evidencias mediante la observación, cuestionarios y entrevistas a docentes y asesor, los resultados iniciales destacan fundamentalmente el desarrollo del profesorado, tanto a nivel profesional como personal, lo que es de mucho interés también desde una perspectiva de asesoramiento.

Descriptor: Desarrollo docente, Estudio de caso, Innovación educativa.

Innovation at school needs obligatorily organizational changes, teaching development and improvement of students' learning. But this idea is not an easy task for educational centers, being that in many cases they need external support that helps to the change oriented towards improvement. For this reason, some institutions have advice that produces autonomy in school with the aim to follow improvement processes. In this case, with the aim to analyze such practices, it is the study of a school that uses cooperative learning as response to their students' needs, and this has needed a process of advice from a collaborative perspective. After gathering and interpreting evidences through observation, questionnaires and interviews to teachers and the advice, the initial results highlight basically the teachers' development, both professionally and personally. Accurately, from the participants' point of view, all of them have been very important for the advisory role.

Keywords: Case study, Educational innovation, Teaching development.

Estudio desarrollado en el marco de los contratos de investigación ref. 94/2015 y 142/2016 y del Programa Propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Alcalá.

Introducción

El asesoramiento colaborativo se constituye como un proceso de ayuda y apoyo a las escuelas, dotándolas de autonomía para su transformación, potenciando el cambio organizativo y el desarrollo de sus miembros, tanto personal como profesionalmente.

Parece razonable que desde un modelo de colaboración se produzcan también interacciones en el alumnado basadas en el trabajo en equipo. “La colaboración entre los profesores en los centros es, entre otras cosas, una buena manera de predicar con el ejemplo al proponer que los

estudiantes cooperen entre sí en las tareas y aprendizajes escolares” (Escudero, 2012, p. 269). Resulta estrecha la relación existente entre la reflexión/evaluación compartida, la participación democrática y el compromiso equitativo por la mejora de las enseñanzas-aprendizajes en lo que a colaboración del profesorado y cooperación del alumnado se refiere (Moruno y Torrego, 2011). En este sentido, Escudero (2012) pone de manifiesto las semejanzas entre aprendizaje cooperativo y colaboración docente cuando dice:

Las comunidades de aprendizaje, asimismo, coinciden con el trabajo cooperativo del alumnado en el sentido de abogar porque las aulas sean también comunidades de aprendizaje entre alumnos y profesores basadas en el respeto y la ayuda mutua para que todos vayan adelante. Valores como la solidaridad y el apoyo entre iguales pueden hacer del trabajo cooperativo en las aulas un buen resorte para el aprendizaje de los contenidos disciplinares y, además, contribuir al aprendizaje de la ciudadanía en la práctica a través de relaciones y ensayos que permitan a estudiantes y profesores vivir la democracia (p. 278).

En este sentido, Moruno y Torrego (2011) describen un modelo de asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos para la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro y aula:

- Creación de condiciones a través de la clarificación de la tarea y sensibilización (campana de información y sensibilización del profesorado; formación básica del personal docente en elementos, evaluación y técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo; creación del grupo interno del proyecto) y la evaluación inicial de la red de enseñanza (en relación a la formación del equipo docente, a los agrupamientos y a la planificación de la implantación).
- Planificación y preparación para el desarrollo a través de formación en habilidades de comunicación interpersonal y coordinación docente, además de cierta preparación para el desarrollo del plan (elaboración del perfil de cambio y posteriormente puesta en relación con el perfil de uso del cambio).
- Desarrollo y seguimiento del plan a través de una evaluación en cuanto al desarrollo de la implantación y al uso de técnicas formales e informales.
- Evaluación y propuestas de mejora en tres ámbitos de actuación: (1) la organización del centro (respecto a la implantación de la metodología y al desarrollo de su competencia metodológica), (2) la cooperación entre profesores (respecto al desarrollo de la cooperación dentro de los equipos docentes y a la relación de las familias con el proyecto) y (3) la convivencia (respecto al tratamiento de los temas relacionados con la mejora de la gestión de la convivencia escolar).

En definitiva, el objetivo de este estudio es analizar las implicaciones de esta propuesta metodológica en el desarrollo personal y profesional del profesorado.

Método

Se trata de una investigación-acción basada en ciclos de planificación, actuación, observación y reflexión, y que se está llevando a cabo en un centro educativo privado de Madrid. Para la recogida de datos se cuenta con entrevistas y cuestionarios tanto al profesorado como a la figura asesora, observación participante de las prácticas de asesoramiento y análisis de documentos, procurando así triangular fuentes e instrumentos.

Resultados

Entre otras cuestiones, el asesoramiento colaborativo para la implementación del aprendizaje cooperativo posee beneficios para el profesorado a nivel profesional: “pienso que trabajar de esta manera con los profesores les ha ayudado a ser competentes para colaborar en la organización escolar y para reflexionar sobre sus prácticas con el objetivo de mejorarlas” (entrevista, asesora). Pero también supone una contribución a su desarrollo personal: “creo que están mejorando sus capacidades comunicativas y emocionales” (entrevista, asesora).

Además, la observación participante recoge un cambio actitudinal en relación a la apertura al cambio, lo que no sólo se relaciona con cuestiones estrictamente profesionales, sino que también implica un cambio a nivel personal.

Discusión y conclusiones

En definitiva, aunque aquí no se ha comprobado su efectividad sobre el alumnado, la propuesta de asesoramiento colaborativo para la implementación del aprendizaje cooperativo parece tener importantes implicaciones en la vida del profesorado.

Referencias

- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente: una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Moruno, P. y Torrego, J. C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-289). Madrid: Fundación SM.

Pensadero de Maestros: Una Experiencia de Validación de la Práctica Profesional Docente

Pensadero de Maestros: an Experience of Teacher Practice Validation

Macarena Verástegui Martínez

Fundación Promaestro, España

Pensadero de maestros es un proyecto de desarrollo profesional docente de la Fundación Promaestro. La dinámica de trabajo de esta formación se basa en la práctica reflexiva y la colaboración e intercambio profesional. Analizar el impacto de este proyecto ha sido uno de los objetivos de este estudio. Para ello se ha contado con los participantes de la experiencia piloto que se llevó a cabo durante el curso 2015-2016. La metodología utilizada ha sido el análisis del discurso y las técnicas la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Los resultados obtenidos apoyan esta dinámica formativa como propuesta para fortalecer la profesión docente. En ella los docentes cuentan con espacio y tiempo para validar su práctica profesional y ejecutar propuestas educativas más ajustadas al contexto educativo y al aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, se plantean mejoras del proyecto y nuevas vías de investigación en torno a la práctica reflexiva en el campo de la docencia.

Descriptores: Desarrollo profesional docente, Práctica reflexiva, Validación de prácticas.

Pensadero de maestros is a teacher's professional development project, which has been driven by Promaestro Foundation. Reflective practice and professional exchange and collaboration are the main process from this teacher education. Our aim is to analyse the impact of the project. Pilot experience participants have been asked through personal interviews and focus group. Discourse analysis is the methodology used to obtain the results, which are positive and support this training to empower teacher profession. Teachers have time and space to validate their professional practice and implement contextualized and useful educational proposals which benefit student's learning. Finally, project improvements and new research approaches about reflective practice teacher are submitted.

Keywords: Teacher's professional development, Reflective practice, Practice validation.

Verástegui, M. y González, P. (2016). Pensaderos de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva, Madrid (pendiente de publicación). Entidad financiadora: Fundación Promaestro.

Introducción

La asunción por parte de los docentes de un rol más activo en educación y el desarrollo de una formación continua eficaz y vinculada a la praxis son acciones de la práctica pedagógica y del aula que se ven impulsadas y fortalecidas por la práctica reflexiva (Kemmis, 1999; Perrenoud, 2013; Schön, 1998; Zeichner y Liston, 1996). El desarrollo consciente y sistemático de esta práctica, tal y como defiende Day (2006, 2012), incide directamente en el quehacer diario de la profesión docente (Hansen, 1995). Permite planificar la actividad pedagógica, compartirla con otros docentes, así como impulsar innovaciones en el aula (Hattie, 2009; Perrenoud, 2013). La práctica reflexiva es una forma de conocimiento (Schön, 1998) que permite afrontar la realidad educativa y mantener la vocación y la identidad profesional (Perrenoud, 2013).

Entendiendo la práctica reflexiva como un elemento fortalecedor de la profesión y de desarrollo profesional, la Fundación Promaestro ha puesto en marcha una iniciativa dentro de los propios centros educativos donde los docentes se encuentran para compartir, observar y validar sus prácticas educativas. Esta dinámica recibe el nombre de Pensadero de Maestros. La experiencia piloto se puso en marcha durante el curso 2015-2016 en tres centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Pensadero de maestros

El propósito de un Pensadero de maestros es establecer un modelo eficaz, eficiente y duradero de formación del profesorado que favorezca la validación de la práctica educativa entre docentes.

La dinámica de un Pensadero consta de cuatro talleres que se imparten dentro de la propia dinámica diaria de los centros educativos y su ejecución parte del compromiso voluntario de los participantes de asistir y participar en el proceso completo, asumiendo un enfoque profesional donde se generen dinámicas de confianza, observación y crítica amistosa, enfocadas a la mejora continua y a la validación de prácticas.

La validación de la práctica educativa

La validación de la práctica educativa es el proceso elemental y más importante que se da a partir del proyecto Pensadero. La práctica educativa es entendida como el desempeño profesional docente caracterizado por la expertise profesional, la didáctica y la manera de relacionarse con los alumnos.

La validación de la práctica profesional se da a través del intercambio profesional, entendiendo éste no solo como un intercambio de recursos sino de los tres componentes de la práctica anteriormente mencionados. El intercambio profesional conduce a la explicitación de los criterios profesionales y de los saberes del docente.

Método

El trabajo que se presenta recoge la evaluación de dicho proyecto piloto con el fin de validarlo y comprobar si la dinámica propuesta alcanza los objetivos planteados inicialmente. Para ello se ha seguido una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso de los participantes de Pensadero. Las técnicas utilizadas han sido la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Tras la aplicación de ambas técnicas se procedió al análisis de la información recogida, que se realizó a través del programa de análisis cualitativo NVivo 10 utilizando las siguientes categorías de análisis: Proyecto, impacto y ejecución y consolidación. En esta comunicación queremos presentar los resultados con respecto a la categoría de impacto, donde se hacen explícitos los procesos que la práctica de Pensadero ha generado entre los participantes, así como las propuestas de mejora que éstos plantean tras su paso por el proyecto.

Resultados

Cuando los profesores hacen referencia al impacto y a lo que ha supuesto el Pensadero en su centro afirman que la práctica de observación en el aula y de feedback profesional propician la validación de la práctica profesional entre docentes. Esta validación genera un reconocimiento

de las buenas prácticas educativas, permitiendo a cada participante tomar consciencia tanto de sus fortalezas como de sus áreas de mejora.

Los participantes de la experiencia piloto explicitan que un proyecto como el Pensadero de maestros es la única manera de que exista y se produzca el proceso de validación de la práctica educativa dentro de la dinámica del centro escolar.

Esta afirmación conduce a una de las razones primordiales que justifica el origen y la consolidación de un modelo como el de Pensadero de maestros pero a su vez confronta con el mayor reto del mismo, superar la escasa cultura existente acerca de la necesidad de contar con espacios que generen este tipo de procesos profesionales.

Las motivaciones iniciales que conducen a los docentes a participar de un proyecto como el de Pensadero de maestros es introducir cambios en el aula, validar una práctica que genera inseguridad profesional u observar una práctica que no funciona. Es decir, obtener un impacto directo en el aula y mejorar la práctica profesional a través del intercambio, el feedback, el aprendizaje continuo y la observación profesional.

Discusión y conclusiones

La evaluación realizada de la experiencia piloto confirma que Pensadero de maestros es un proyecto que promueve la formación continua de los docentes. Una formación basada en la mejora de la práctica educativa a partir de su contextualización y validación entre pares. Esta validación genera un reconocimiento de las buenas prácticas educativas y favorece la construcción de criterios profesionales de intervención comunes.

Por otro lado, entre las líneas de investigación y mejora que se abren a partir de esta investigación destacan dos:

En primer lugar, ampliar el conocimiento en relación a los cambios y las implicaciones que el docente tiene en el aula cuando aplica la práctica reflexiva (Camburn, 2010; Charteris, 2015; Cirocki et al., 2014; Lupinski et al., 2012; Manrique y Abchi, 2015).

En segundo lugar, hacer frente a uno de los mayores retos que tiene este proyecto, la dificultad de generar un hábito reflexivo en la cultura profesional docente (Hargreaves, 1996). Esta escasa cultura de feedback profesional y de validación de prácticas educativas supone invertir gran esfuerzo en la mejora y desarrollo de ambas dinámicas para que sean realmente eficaces y útiles para los docentes.

Referencias

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., y Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry- based approaches to authentic improvement in australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 80-90.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Narcea.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Perrenoud, Ph. (2013). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tan, C. (2008). Improving schools through reflection for teachers: lessons from Singapore. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 225-238.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

La Justicia Social y la Vocación Docente en Ciencias Experimentales: Un Estudio de Caso

Social Justice and Teaching Vocation in Science Education: A Case Study

Inmaculada Gómez-Esquinas

Universidad Autónoma de Madrid, España

En esta comunicación vamos a mostrar los resultados de un estudio de caso que hemos llevado a cabo a través del empleo de un elenco de entrevistas. Dentro de todas ellas, seleccionamos la más significativa debido a su contenido. Este estudio lo hemos realizado con un profesor de biología y geología de un contexto socioeconómicamente desafiante de Madrid. Nuestro objetivo no es sino comprender la vocación docente, así como el compromiso con la Justicia Social de este profesor de Ciencias Experimentales de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Asimismo, nos centramos en este caso, en el tercer curso de la ESO porque, hasta este curso, las materias del ámbito científico son de carácter obligatorio, realidad que enriquece notablemente nuestro estudio. A partir de aquí, se evidencia el compromiso con la Justicia Social, la falta de formación para implementarla en el aula y, cómo la vocación docente, de alguna manera, está presente.

Descriptor: Justicia social, Vocación docente, Ciencias.

In this communication we will show the results of a study of case that we have developed through the use of a cast of interviews. Within all, we've selected the most significant because of its content. This study we've developed it with a Science teacher of the socioeconomically challenging context in Madrid. Our objective it isn't fate understand teaching vocation, as well as the commitment with Social Justice of this Science teacher of Secondary Education. Also, we focus on in this case, on third course of Secondary Education because, until this course, Science subjects are compulsory, reality that greatly enriches our investigation. From here, research evidence the commitment whit Social Justice, the lack of training to implement it in the classroom and, how teaching vocation, somehow, it's present.

Keywords: Social justice, Teaching vocation, Science.

Introducción

Para llevar a cabo nuestro trabajo realizamos, en primer lugar, una entrevista, a partir de la cual desarrollaremos esta investigación. En un primer momento, seleccionamos un total de diez docentes, a quienes les realizamos la entrevista biográfico-narrativa con el objeto de estudiar el compromiso con la Justicia Social y la vocación docente. Mas ahora, dentro de la totalidad de las entrevistas, hemos elegido aquella que más se aproxima al objeto de este estudio, teniendo en cuenta que deseamos llevar a cabo un análisis de esta entrevista en profundidad mediante el empleo de un estudio de caso, ello será particularmente fructífero dada la información recogida en ella. El docente con quien vamos a trabajar desempeña su labor docente en el tercer curso de la ESO, impartiendo biología y geología en un instituto público situado en el barrio Pueblo Nuevo (próximo al cementerio de la Almudena) de Madrid.

Antecedentes

Justicia social en el aula

La Justicia Social es un proyecto dinámico que está llevado a cabo por y para todos y todas, que debería ir más allá y globalizarse.

Tikly (2011), desde la visión de Fraser, sostiene que la Justicia Social debe estudiarse desde tres dimensiones (inclusión, relevancia del contexto educativo y democracia), en tanto que proporcionarán una base adecuada para desarrollar los procesos educativos en todos los niveles.

Docentes comprometidos con la Justicia Social

Conviene mencionar algunos programas que se han llevado a cabo, que tienen un enfoque medioambiental pero también trabajan la Justicia Social (Bonney et al., 2009 y Holohan y Garg, 2005), como “ciencia en la calle”, que consiste en promover la interiorización de contenidos científicos, humanísticos y de Justicia Social (Mueller et al., 2012), un ejemplo de ello es Firefly Watch, llevado a cabo en el Museo de Ciencias de Boston.

Justicia Social y Didáctica de las Ciencias Experimentales

Deberíamos trabajar la enseñanza de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, de tal manera que introdujéramos a los alumnos en el concepto de Justicia Social, sin dejar de lado su formación instrumental. Mas ello, hemos de implementarlo desde el inicio de la escolarización del individuo (Atrio y Ruíz, 2015).

Refiriéndonos a las Ciencias Experimentales, cabe destacar la conciencia que se tiene de que los estudiantes que están marginados, tienen mayores dificultades a la hora de acceder a determinadas carreras del ámbito científico (Basu et al., 2008). Por este motivo, hemos de hacer especial hincapié en la implementación de la Justicia Social en esta área.

Elección de la profesión docente

Es de gran relevancia conocer por qué los actuales profesores eligieron la enseñanza y no otro camino distinto. Hemos de reconocer que, en no pocas ocasiones, puede que la docencia no sea el ámbito mejor valorado. Debemos tener en cuenta que la elección vocacional está muy ligada a la profesional y las razones que determinan todo ello son muy diversas (Sánchez, 2002).

Coincidiendo con Borrachero (2015), debemos estudiar la influencia del componente afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así podríamos concebir la enseñanza de las Ciencias como un proceso didáctico sometido a una reflexión desde el pensamiento crítico, en torno a qué significa el conocimiento científico y cómo lo podemos relacionar con los diferentes acontecimientos sociales y formar futuros ciudadanos que puedan transformar la sociedad para hacerla más justa.

Método

Primero empleamos un enfoque biográfico-narrativo, donde se concibe la educación como un proceso continuado, una historia de vida y una relación de por vida entre sujetos (Connelly y Clandinin, 1994).

Una vez llevadas a cabo las entrevistas biográfico-narrativas, seleccionamos la más relevante y la analizamos mediante el estudio de caso, que se concibe como el desarrollo de un fenómeno

en un momento concreto, que describe una fase de la vida de un sujeto, así como sus relaciones con el medio en el cual se desarrolla.

Stake (2007) afirma que la finalidad del estudio de caso es diagnosticar y decidir en el ámbito social, por ejemplo analizar un problema, como es nuestro caso, adquirir agilidad en ciertos cursos de acción y/o facilitar la toma de decisiones ante una situación muy particular.

Esta metodología la empleamos como fin en sí misma, atendiendo a la realidad de un sujeto concreto, realizando lo que según Rodríguez et al. (1999) es un estudio de caso único, empleando la modalidad biográfica, que consiste en buscar una narración en primera persona a través de una amplia entrevista.

En nuestro trabajo seleccionamos el estudio de caso intrínseco, debido a que nos interesa especialmente trabajar con el sujeto seleccionado, dada la información que nos aporta y los objetivos previamente planteados, según Stake (2005).

Resultados

Las entrevistas presentan seis categorías. La primera, contexto familiar y vida escolar, en ella el docente afirma haber nacido en un barrio obrero que poseía un nivel sociocultural muy bajo y se presenciaba marginación. Además, sostiene que:

- En su centro no se apreciaba gran unión entre los/as profesores/as, presenciándose esas diferencias tanto entre el equipo docente como entre el alumnado.
- Su familia no gozaba de importantes recursos económicos. Pero aun así, estudió una licenciatura en biología y realizó un doctorado.
- Procede de un barrio difícil y trabaja en un entorno de similares características.
- Hubiera deseado tener más prácticas y menos teoría.

Respecto a la formación académico-profesional, refiere:

- Haber trabajado durante seis años en el departamento de biología celular de la Universidad Complutense de Madrid.
- Algunos profesores fomentaron su gusto por esta disciplina.
- “Haber sido siempre un profesor”, incluso cuando investigaba, pues trabajó, asimismo, en el departamento de investigación de la asociación de enfermos de Esclerosis Lateral Amiotrófica (ELA).
- No poseer formación en términos de diversidad.
- Que la profesora que le marcó enseñaba biología.
- Elegir la docencia como un segundo camino.
- Optar por las Ciencias Experimentales porque era su pasión.
- Referente a la vida laboral:
- Se considera un profesor que enseña ciencias, aunque duda al principio.
- Muestra satisfacción con el centro.

- Anima a sus alumnos fomentando las emociones positivas.
- Promueve el trabajo en equipos, porque les ayuda a aprender la asignatura.
- No logra los objetivos deseados dada la situación económica desfavorable.
- Considera primordial enseñar Ciencias Experimentales.

En torno a los conceptos sobre la enseñanza, afirma que:

- No se da la interculturalidad.
- El trabajo cooperativo es muy fructífero.
- La docencia no está valorada.

Referente a los conceptos de Justicia Social en Educación, sostiene que:

- Las Ciencias Experimentales no son igualmente accesibles aunque no tienen prejuicios.
- La inclusión educativa es vital.
- En biología y geología es más sencillo abordar la Justicia Social.
- El buen profesor para la Justicia Social brinda un trato imparcial.
- La multiculturalidad es la existencia de distintas culturas, y la interculturalidad es su homogeneidad.
- No conoce el término pedagogía crítica, pero la aplica.
- La Justicia Social debería ser transversal en Ciencias Experimentales. En cuanto a la vocación docente, mantiene que:
- No se pierde la pasión por enseñar con el paso de los años, sino con las condiciones laborales.
- La vocación docente la define como “saber transmitir el respeto a la vida”, y la vive desarrollando aquello que desea con sus estudiantes.
- Eligió la enseñanza al terminar una carrera de ciencias.

Discusión y conclusiones

Este docente no posee formación en términos de diversidad, pero le ha ayudado su propio origen, un barrio obrero y una familia humilde, de cara a adquirir unos valores y un compromiso con la Justicia Social. Además, el hecho de que le marcara la profesora de biología, le ha conducido a desarrollar esa pasión por las Ciencias Experimentales y por la enseñanza (Borrachero, 2015). Concibiendo la enseñanza de las Ciencias Experimentales vital, han de ser accesibles a todos/as los/as estudiantes, por lo que el/a profesor/a en pro de la Justicia Social ha de ser imparcial, pues si llega al estudiantado, las Ciencias Experimentales también lo harán, aunque a veces se precisan ayudas dada su ausencia de formación. Gracias a su voluntad y experiencia consigue que su alumnado esté a gusto en el aula y saque lo mejor de sí en su asignatura.

Referencias

- Atrio, S. y Ruiz, N. (2015). Enseñanza de las ciencias experimentales y las matemáticas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 7-14.
- Basu, S.J., Calabrese, A., Locke, D. y Clairmont, N. (2008). Developing a framework for critical physics agency through case study. *Cultural Studies of Science Education*, 45, 1871-1502.
- Bonney, R., Cooper, C., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. y Shirk, J. (2009). Citizen science: A developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience*, 59(11), 977-984.
- Borrachero, A. B. (2015). Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 199-200.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21, 145-158.
- Holohan, A. y Garg, A. (2005). Collaboration online: The example of distributed computing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4), 16-34.
- Mueller, M., Tippins, D. y Bryan, L. (2012). The future of citizen science. *Democracy and Education*, 20(1), 1-12.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sánchez, E. (2002). *Elegir enseñar: Entre la vocación y la osadía*. Sevilla: Edición digital@tres.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *La investigación educativa con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tikly, L. y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31, 3-14.

Percepciones y Demandas Docentes en torno al Tratamiento Educativo de las Relaciones Afectivas y el Uso de las TIC en Personas Jóvenes

Perceptions and Teaching needs about the Educative Treatment of Affective Relationships and ICT Use in Young People

Soraya Calvo González
José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo, España

En la presente comunicación planteamos las necesidades y la situación de partida que detectamos tras estudiar las opiniones y percepciones que distintos profesionales de la educación tienen acerca del uso que las personas jóvenes hacen de las TIC para relacionarse emocionalmente. Nuestros datos fueron recogidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con 30 docentes de 12 centros educativos de Asturias en el marco de proceso etnográfico que profundizó en 528 identidades digitales de alumnado vinculado a esos mismos centros. El análisis cualitativo de tipo descriptivo y comparativo evidencia que existen importantes disonancias entre la visión del profesorado y la expresión real del alumnado. Esta distancia dificulta el trabajo educativo significativo y la adecuación de ese trabajo a las estrategias de comunicación actual de las personas jóvenes. En línea con los diferentes aspectos de interés señalados proponemos pautas de acción para articular propuestas de mejora.

Descriptor: Formación de docentes en activo, Tecnología educativa, Juventud, Comunicación.

In the present communication we propose the needs and the starting situation that we have detected after studying opinions and perceptions that different professionals in education have about the use of ICT's by young people to relate emotionally. Our data were obtained from the application of semistructured interviews and focus groups of 30 teachers from 12 educational centers of Asturias in the framework of ethnographic process that looked into 528 digital identities of the pupils associated to these centers. The descriptive and comparative qualitative analysis highlights that important dissonances exists between the view of the teachers and the actual expression of pupils. This distance makes significant educative work and the adaptation of this work to current young people communication strategies difficult. In line with all these aspects of interest, we suggest action guidelines in order to articulate improvement proposals.

Keywords: Inservice teacher training, Educational technology, Youth, Communication.

Introducción

Los agentes educativos digitales en el marco de una sociedad definida por la incorporación de la tecnología en las realidades cotidianas son continuos, forman parte de las vidas de las personas y tienen influencia en la manera en la que cada cual concibe el mundo y sus posibilidades de acción (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

Las tecnologías, como poderes que reproducen, son elementos clave de los procesos formativos escolares. Esto parece plantear una limitación a los límites del conocimiento tradicional en tanto que estos agentes informales superan los límites físicos y de formato de escuela o universidades, implicando la necesidad de analizar resultados de las interacciones entre esos

agentes y las vivencias emocionales de las personas en un contexto primado por lo digital (Serrano-Puche, 2016). Las características de multiplicidad en representaciones digitales de identidades y/o personalidades, y la manera en que los colectivos tienen impresión social en los espacios en línea (Wood y Smith, 2005) dibujan posibilidades reales en torno a la figura de las redes sociales como contextos mediáticos emergentes con posibilidades educativas (Livingstone, Haddon, y Görzig, 2011).

Tras tratar varios materiales académicos y/o didácticos sobre los usos de las TIC en infancia y adolescencia, (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013; García, López de Ayala, y Catalina, 2013) detectamos una tendencia general en dos direcciones mayoritarias: una que pretende mostrar conclusiones explicativas y descriptivas, en ocasiones técnicas, sobre usos generalistas sin profundizar en opciones de acción; y otra contribuye a fomentar el “diseño de estrategias y líneas de actuación a nivel de prevención y control, que favorezcan un uso más saludable de Internet entre los más jóvenes” (Rial, Gómez, Varela, y Braña, 2014, p. 653) ¿Qué otras formas existen de enfrentarnos, desde un enfoque educativo, a la sociedad red tal y como la entiende Castells (2006)?

Este estudio parte del deseo de que la investigación en torno a los usos jóvenes de las TIC tenga traducciones transformadoras de educación mediática para lograr un empoderamiento activo y autónomo en el marco de relaciones y experiencias tanto personales como académicas. Para ello es imprescindible conocer no solo las realidades vivenciales de las personas jóvenes; si no también las percepciones que el profesorado tiene de las mismas para avanzar hacia un cambio político y metodológico real.

Método

Este estudio se sitúa en el marco de una investigación basada en un proceso etnográfico que analizó 528 perfiles en Twitter e Instagram de chicos y chicas que cursaban 4º de la E.S.O en 12 centros educativos rurales y urbanos de Asturias durante el curso 2014-2015. En concreto, y tras los primeros accesos físicos al campo (aulas en centros educativos) para explicar el proyecto y fidelizar al colectivo, se obtuvieron informaciones en formato imagen, texto, emoticono, etc. de las publicaciones compartidas en los perfiles de la muestra durante el periodo enero - agosto 2015. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo diferentes entrevistas semiestructuradas y grupos focales con profesorado tutor/a y miembros de los equipos de orientación de los diferentes centros cuyo alumnado participaba en el proceso etnográfico. En total trabajamos con 30 profesores y profesoras de educación secundaria. El proceso de análisis se centró en la descripción de categorías relevantes detectadas en el trabajo con el profesorado y en la comparación de las mismas con las evidencias detectadas a partir del estudio de los datos obtenidos en la etnografía digital.

Resultados

La recapitulación de los resultados parte de una visión general de los asuntos tratados en forma de subcategorías relevantes. Estas subcategorías son dependientes de los discursos de los y las participantes, teniendo en cuenta en todo momento el diálogo provocado entre esos discursos y la contraposición de los mismos con los datos procedentes de la etnografía. Los resultados fueron desglosados en base a los siguientes temas centrales:

- Usos de internet

- Móvil y uso en el centro
- Identidad digital y vida analógica
- Concepto de intimidad y privacidad
- Estereotipos de género y referentes mediáticos
- Rasgos del modelo comunicativo
- Imagen y emoticonos
- Selfies
- Interacciones principales: “me gustas” y seguidores/as
- Tecnología y parejas jóvenes
- Conflictos entre iguales
- Sexting
- Necesidades detectadas en los centros
- Potencialidades derivadas del uso de las TIC
- Dificultades derivadas del uso de las TIC

Los resultados finales del trabajo de investigación se expresaron en forma de redacción explicativa de las diferentes subcategorías. Para este trabajo resultan especialmente pertinentes aquellos resultados obtenidos a partir de la categoría “Necesidades detectadas”:

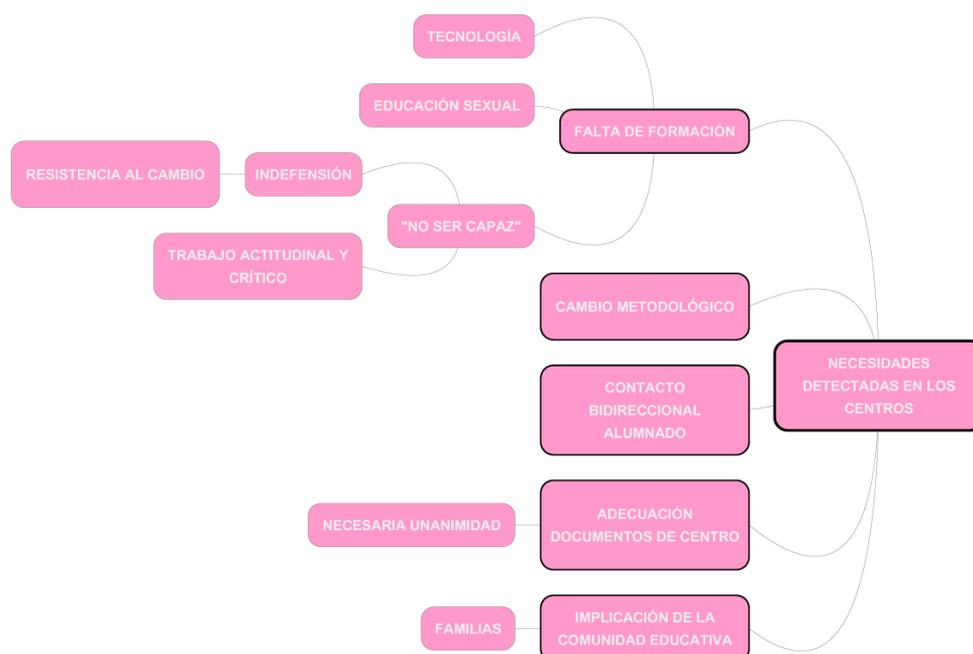


Figura 1. Mapa de categorías “Necesidades detectadas”

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Comprobamos que existen dificultades generales por parte del profesorado (Alonso et al., 2015; González, Gozávez y Ramírez, 2015; Gozávez y Aguaded, 2012) para entender la realidad de la interacción digital de los jóvenes en términos emotivos y técnicos. Tampoco existe un conocimiento profundo sobre los referentes mediáticos de influencia para el colectivo. A pesar de estas barreras, existe cierta unanimidad en torno a la idea de que las plataformas de socialización en línea son herramientas que forman parte de su realidad significativa y que por ello la escuela no puede obviarlas, debiendo responsabilizarse como parte activa de posibles soluciones.

El profesorado afirma que el aprovechamiento didáctico de las TIC es cada vez más intenso. En contraposición, en los centros existe cierta normativa basada en la protección excesiva que niega el uso de teléfonos móviles en el aula. Esta situación expresa una disonancia entre la vida fuera y dentro de las paredes de la escuela, lo que puede derivar en incoherencias contextuales.

Las tecnologías se estructuran como mediadoras emocionales y espacios líquidos que sientan bases estratégicas y estructurales de relaciones significativas (Alonso, Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2015; Colás, González-Ramírez y de Pablos, 2013). Una educación holística no debería ignorar estas cuestiones si pretende atender a la globalidad del desarrollo personal, por lo que las políticas escolares deberían replantearse para evitar la sensación de la existencia de “espacios tecnológicamente parcelados”.

En torno a los conflictos, el profesorado concluye que no existe una adecuada gestión de los mismos debido a varios motivos, entre los que se encuentran la escasa implicación de las familias o el sentimiento de “indefensión” por parte de los/as profesionales. El profesorado denuncia la falta de apoyo por parte de la administración pública, lo que afecta a la formación continua y al desarrollo e implantación de programas específicos de intervención. Resaltan que no existe unanimidad en las políticas de los centros a la hora de enfocar el cambio actitudinal y metodológico requerido. También consideran como una problemática la falta de trabajo colaborativo que implique a toda la comunidad educativa y que esté alejado de doctrinas alarmistas (Rial, Gómez, Varela y Braña, 2014). Resaltar el acuerdo tácito que aboga por un protocolo de actuación pedagógica que sienta bases y ofrezca apoyo necesario para llevar a cabo programas y proyectos relevantes y con perspectiva crítica.

Referencias

- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20(40), 127-135.
- Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. (2015). Hábitos de uso en las redes sociales de los y las adolescentes: análisis de género. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 54-57.
- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20(40), 10-13.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colás, P., González-Ramírez, T., y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.

- García, A., López de Ayala, M. C. y Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204.
- González-Fernández, N., Gozávez-Pérez, V. y Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146.
- Gozávez, V. y Aguaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació I Cultura*, 45, 1-14.
- Livingstone, S., Haddon, L. y Görzig, A. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. Londres: McGraw-Hill.
- Rial, A., Gómez, P., Varela, J. y Braña, T. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26.

Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF-II) en un Contexto No-anglosajón

Application of ISTOF-II System in non Anglo-Saxon Context

Begoña De la Iglesia Mayol
Maria Rosa Rosselló Ramon

Universitat de les Illes Balears, España

Este estudio evalúa la eficacia escolar y del docente. Se administró el Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF II), por primera vez en un contexto no anglosajón. Se observaron a 21 profesionales impartir lengua (castellana, catalana e inglesa) y matemáticas, en 15 centros de educación primaria, durante el curso 2010-2011.

Se combina el uso de técnicas de investigación de carácter cualitativo (entrevistas al profesorado y directores de los centros seleccionados) y cuantitativo (protocolo de observación). Los resultados muestran asociaciones negativas entre la edad y experiencia del profesorado y sus prácticas, y entre el porcentaje de estudiantes de bajo nivel socioeconómico y la calidad de enseñanza que reciben. El estudio evidencia que un sistema de observación válido internacionalmente tal como el ISTOF-II resulta necesario para mejorar la calidad de la educación.

Descriptor: Escuelas eficaces, Eficacia docente, Educación inclusiva, Instrumentos de observación de aula.

This study evaluates school and teacher effectiveness. The International Teaching Observation and Feedback System (ISTOF II) was administered for the first time in a non-Anglo-Saxon context. Twenty-one professionals were observed to teach Spanish (Catalan and English) and mathematics in 15 primary education centers during the 2010-2011 academic year.

It combines the use of qualitative research techniques (interviews with teachers and directors of selected centers) and quantitative (observation protocol). The results show negative associations between the age and experience of teachers and their practices, and between the percentage of students with low socioeconomic status and the quality of education they receive. The study shows that an internationally valid observational system such as ISTOF-II is necessary to improve the quality of education.

Keywords: Effective schools, Teaching effectiveness, Inclusive education, Classroom observation instruments.

Introducción

¿Qué escuelas y qué docentes podemos considerar que son eficaces?

El movimiento que intenta responder a qué escuelas y qué docentes podemos considerar que son eficaces aglutina estudios cuyo objeto es la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo (Murillo, 2005, p. 22).

El campo de la eficacia escolar ha progresado rápidamente en todo el mundo en los últimos veinte años, dando lugar a un cuerpo de conocimiento cada vez más reconocido sobre los

resultados de las escuelas, los procesos en los colegios que son eficaces y que "añaden valor" a sus alumnos, y las formas en que los centros escolares se pueden mejorar (Teddlie y Reynolds, 2000).

Se considera así que una escuela eficaz es "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento previo y el nivel social, económico y cultural de las familias" (Murillo, 2005, p. 30).

Desde esta perspectiva, no se concibe el término eficaz desvinculado de la atención a la diversidad y mejora de la calidad de vida de todo el alumnado (Murillo y Hernández, 2011; Sales-Ciges, Moliner-García, O. y Moliner-Miravent, 2010; Booth y Ainscow, 2002; González, 2005; De la Iglesia et al., 2012).

Por otra parte, también se está avanzando en el campo de la eficacia docente, desde un comienzo lento en el Reino Unido, un crecimiento inicial más rápido en los Estados Unidos y, en la actualidad, una expansión sustancial en la calidad y cantidad de trabajo a nivel internacional, así como en el Reino Unido (Muijs y Reynolds, 2010; Creemers y Kyriakides, 2007).

Aún así, en España existen pocos estudios de la práctica docente y de las características de los centros escolares llevados a cabo con protocolos de observación que permitan evaluar su eficacia (Murillo, 2005).

Por este motivo, el objetivo principal de este estudio es contribuir al desarrollo de un sistema para observar los procesos de enseñanza en las aulas y recoger las características de escuelas de educación primaria, con el fin de analizar y valorar hasta qué punto el ISTOF-II sirve en un contexto no anglosajón, para identificar qué prácticas docentes y centros escolares son más eficaces y favorecen el aprendizaje de todo el alumnado.

Método

Para alcanzar los objetivos planteados, optamos por una metodología mixta (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010), en la que se combina el uso de técnicas de investigación de carácter cualitativo (entrevistas a los/las docentes y directores de los centros seleccionados) y cuantitativo (protocolo de observación ISTOF-II).

Muestra

A partir de un proceso de muestreo intencionado con tres estratos de desagregación (titularidad de los centros: pública/privada; ubicación geográfica (urbana/rural) y índice SEC-socioeconómico y cultural: bajo, medio y alto) se obtuvo una muestra de 15 escuelas de educación primaria de Mallorca, ya que el instrumento ISTOF fue desarrollado, a nivel internacional, para ser utilizado en esta etapa.

La muestra de directores/as se compone de 15 personas que desempeñaron el cargo en 2010.

La muestra de profesores comprende todos aquellos que enseñaban en el cuarto curso de educación primaria, durante el año académico 2008–2009 en los 15 centros seleccionados. Así fueron observados enseñando en sus clases de 2009–2010 y durante el primer trimestre del curso 2010/2011. Hubo veintiún profesores en total que fueron entrevistados y observados.

La muestra de los alumnos comprende todos aquellos de cuarto curso de primaria cuyos datos fueron proporcionados en las pruebas de diagnóstico de 2008, en las cuatro áreas de castellano

(N=9.074), catalán (N=9.009), inglés (N=9.072) y matemáticas (N=9.097). Resultados también facilitados por el IAQSE (Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo)

Resultados

Por la limitación de espacio requerida en la publicación, presentamos únicamente el análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas a docentes y directores, ya que nos permite presentar algunos indicadores de eficacia de centro que coinciden con los obtenidos en la literatura internacional:

- El objetivo principal de la escuela es tener un fuerte sentido de logro académico
- Un ambiente ordenado
- Altas expectativas de lo que los alumnos pueden alcanzar
- Marcadas rutinas escolares
- Un/a director/a comprometido/a con la enseñanza, siendo esta el centro de las actividades escolares
- Altos niveles de participación de los profesores en las clases
- Altos niveles de participación de las familias en el centro
- Sistemas fuertes de monitoreo por parte de los estudiantes
- Alta participación de los profesores en la planificación curricular
- Amplia disponibilidad de tiempo para el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los datos observados sobre el comportamiento de los profesores en el aula muestran, en primer lugar, que los puntos fuertes en los que los docentes observados destacan son en las estrategias de evaluación, gestión y en la creación de un buen clima dentro del aula. Dichos factores son considerados clave en el aumento de la eficacia en numerosos estudios a nivel internacional.

Sin embargo, los docentes de la muestra obtienen peores valoraciones en el desarrollo del aprendizaje activo, habilidades meta-cognitivas y en favorecer la diferenciación e inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que coincide con los resultados internacionales de otras investigaciones sobre la eficacia de los maestros.

Esta imagen de escuela de eficaz en Mallorca es muy similar a las descritas en la literatura académica del resto del mundo (Teddlie y Reynolds, 2000) y sugiere que la investigación realizada puede contribuir a aumentar el conocimiento sobre eficacia escolar y del docente, desarrollado a nivel mundial con el protocolo de observación ISTOF_II.

Concretamente, se considera que mecanismos para promover y aumentar la efectividad de la enseñanza podrían ser: (a) el uso del instrumento utilizado para promover la discusión acerca de los métodos más eficaces dentro de una apuesta clara por una escuela inclusiva y de calidad

para todo el alumnado; (b) la utilización de los conocimientos de la investigación internacional sobre la eficacia de los maestros para reducir la variabilidad “intra e inter” nacional.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, Londres: CSIE.
- Creemers, B.P. y Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Londres: Routledge.
- De la Iglesia Mayol, B., Forteza Forteza, D., Rosselló Ramon, M.R., Muntaner Guasp, J.J, Verger y Gelabert, S. (2012). Evaluación de la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 33-51.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-110.
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Research and practice*. Londres: Paul Chapman.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. y Hernández Castilla, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. Editorial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3), art 5.
- Sales-Ciges, A., Moliner-García, O. y Moliner-Miravent, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioral sciences. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 301-321). Londres: Falmer.

Mejora de la Formación Inicial de Docentes de Infantil y Primaria mediante la Implementación de la Metodología de Aprendizaje-Servicio

Nursery and Primary School Teachers' Training Improvement by Implementing Service Learning Methodology

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Rosario Cerrillo

Susana Mateos Pedrero

Pilar Aramburuzabala

Universidad Autónoma de Madrid, España

En la actualidad se tiende a utilizar cada vez más metodologías activas de aprendizaje, entre las que se encuentra el Aprendizaje-Servicio. Se presenta un estudio desarrollado en Formación Inicial del Profesorado, poniendo en práctica la metodología ApS. La muestra está formada por 199 estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. Se mide la opinión de los estudiantes tras llevar a cabo la experiencia de ApS en seis dimensiones: perspectiva que tienen del ApS, participación en la comunidad, influencia en su futuro trabajo como maestros, relación con la Justicia Social, aspectos mejorados en sus capacidades y habilidades, aportaciones del M-Learning a la metodología ApS y beneficios de utilizar Twitter. Los resultados muestran un gran interés por la metodología ApS, un aumento en la participación en la comunidad, una perspectiva de mejora de su futura profesión, un aumento de interés por la Justicia Social y que mejoran sus capacidades. En cuanto a la aportación de las TIC a la experiencia, utilizan más el móvil para la comunicación y el portátil para la reflexión y las actividades. Así mismo, la utilización de twitter les proporciona mayor tranquilidad y una gran mejora de la comunicación con sus compañeros.

Descriptor: Metodologías activas, Aprendizaje-servicio, Formación inicial profesorado.

Nowadays, active methodologies are increasingly being used as learning tools, and Service Learning is one of these active methodologies. This paper presents a research on Service Learning inserted into teachers' initial training. The sample is a group of 199 university students taking classes in Nursery Education and Primary School Education. After they have participated in a Service Learning experience, student's views are assessed in 6 areas: their general views on Service Learning, community involvement, influence on their future work as teachers, relationship with Social Justice, capabilities and skills improvements, and M-Learning and Twitter use benefits. Research results show a great interest on Service Learning, an increase in community involvement, a sense of improvement as future professionals, an increasing interest on Social Justice, and a general feeling of capabilities improvement. Regarding ICTs, the students explain that they use mobiles as a communication tool, while they use laptops mainly to write their thoughts and to prepare a number of activities. Moreover, Twitter gives them a sense of tranquillity as it improves effective communication with peers.

Keywords: Active methodologies, Service-learning, Teachers' initial training.

Introducción

La universidad debe contribuir a formar ciudadanos comprometidos (García y Cotrina, 2015; Mateos, Tello y Cerrillo, 2016). Además, dicha institución puede y debe asumir un papel clave en la construcción de un entorno natural y social sostenible. Para ello, es necesario incorporar en el modelo formativo metodologías acordes con los principios de sostenibilidad (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015).

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje-Servicio (ApS) constituye hoy una de las principales vías metodológicas para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad, la responsabilidad, la sostenibilidad, la ciudadanía crítica y la formación integral de los titulados (Folgueiras, Luna y Puig, 2011; Francisco y Moliner, 2010; Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016). El Aprendizaje-Servicio fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006).

El Aprendizaje-Servicio, desde un enfoque de justicia social, representa una nueva manera de desarrollar los valores asociados a sociedades democráticas y plurales, fomentando la implicación de los estudiantes en experiencias transformadoras (García, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016).

En las facultades de educación y, más concretamente, en la formación inicial de los profesores de Educación Infantil y Primaria, metodologías como el Aprendizaje-Servicio contribuyen a facilitar el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los futuros docentes participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Método

El presente estudio está basado en la metodología cuantitativa utilizando un estudio ex post facto, aplicando un cuestionario online a una muestra de estudiantes que han realizado actividades de Aprendizaje-Servicio en sus estudios de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

La muestra está compuesta por 199 estudiantes de primer y segundo curso del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria. Son estudiantes que han utilizado la metodología de ApS en distintas asignaturas de sus estudios de grado durante el curso 2015/16.

El cuestionario utilizado está dividido en 8 partes diferenciadas; datos de identificación (1-8); perspectiva del ApS (9-18); participación en la comunidad (19-25), influencia en el futuro trabajo de maestros (26-32), Justicia Social (33-39), he mejorado... (40-46), M-Learning (47-54) y Twitter (55-70).

Resultados

La muestra está compuesta por 199 estudiantes de los cuales 175 son mujeres (89%) y 22 hombres (11%).

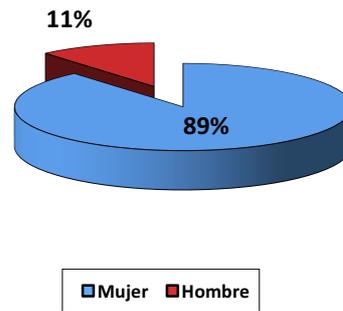


Figura 1. Distribución de la muestra en función del género.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad, se puede comprobar en la figura 2 que la gran mayoría de los estudiantes de la muestra se encuentran entre 18 y 24 años.

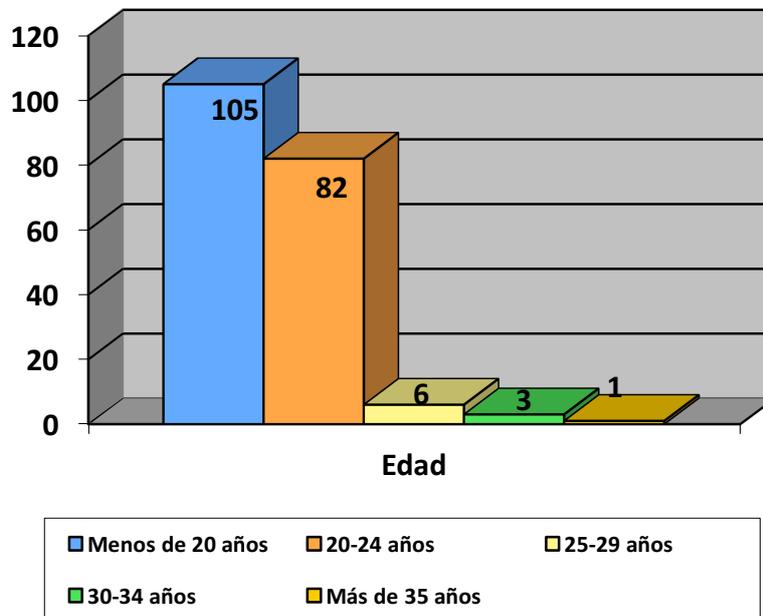


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la edad.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra está compuesta por el 66% de estudiantes de Educación Infantil y el 34% de Educación Primaria (Figura 3).

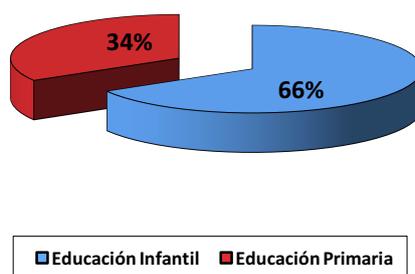


Figura 3. Distribución de la muestra en función de los estudios

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las categorías evaluadas en el cuestionario, se han obtenido las medias aportadas por los estudiantes en cada una de ellas y que quedan plasmadas en la gráfica 4. Se observa que las categorías más valoradas son “la influencia que esta experiencia tendrá para su futuro docente”, “su aportación a la Justicia Social” y “la mejora de sus habilidades y capacidades a través de esta experiencia”. Sin embargo, las menos valoradas han sido “la percepción que tenían de la metodología Aps” y “la mejora en la participación de la comunidad”.

Se les preguntó también a los estudiantes sobre la aportación de los dispositivos digitales y las redes sociales a la experiencia de aprendizaje servicio.

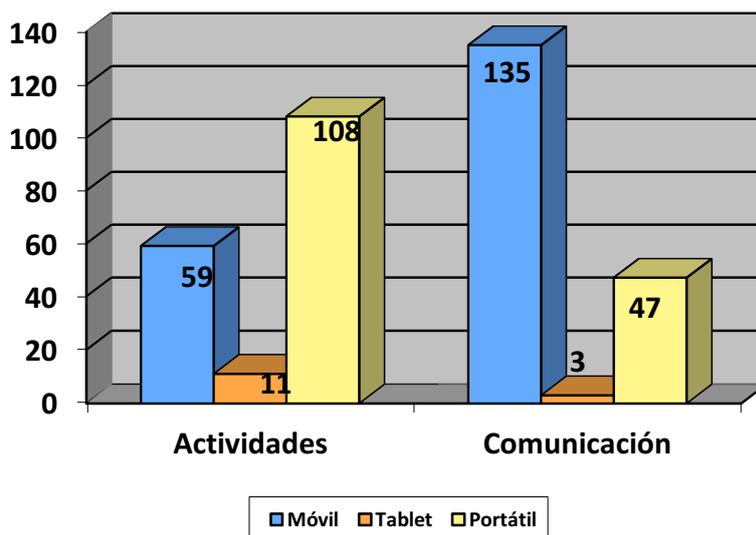


Figura 5. Utilización de dispositivos móviles en ApS

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observa que los estudiantes utilizan más el Portátil para realizar las actividades del proyecto ApS, mientras que a la hora de comunicarse utilizan más el móvil. El

recurso menos utilizado en ambos casos es la Tablet, aspecto curioso ya que podría ser utilizado de forma adecuada y fácil para ambos ámbitos.

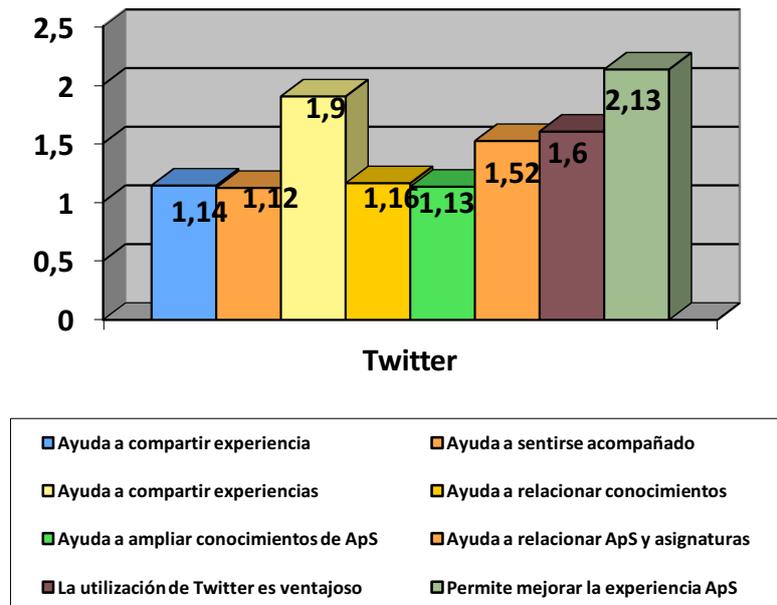


Figura 6. Utilización de Twitter en ApS

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la figura 6 que las valoraciones de los estudiantes ante la utilización de Twitter en la experiencia de ApS es valorada por debajo de la media, entre 1,12 y 2,13. Sin embargo, llama la atención que mencionan que el uso de esta herramienta digital les permite mejorar su experiencia de ApS y estar más comunicados con los demás durante sus experiencias ApS. Analizando las preguntas abiertas, se extrae la idea de que se debe dinamizar más, desde la coordinación del proyecto, el uso de Twitter entre los estudiantes para lograr mejores resultados en la evaluación de dicha categoría.

Discusión y conclusiones

El objetivo prioritario del estudio es valorar la incidencia que tiene el ApS en el aprendizaje y formación de los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Para ello, se ha medido su impacto en cinco categorías relacionadas con la influencia de dicha metodología en los estudiantes.

Con respecto a las categorías más y menos valoradas por los estudiantes, se puede concluir que valoran más aquellos aspectos que permiten mejorar aspectos de la sociedad y de ellos mismos, como su futura profesión, la Justicia Social y sus habilidades y competencias. Sin embargo, valoran en menor medida la percepción que tenían de la metodología ApS y el incremento de la participación en la comunidad por el hecho de realizar ApS.

La metodología ApS parece que contribuye a desarrollar en la formación inicial del profesorado competencias profesionales, a la vez que favorece el fomento de la Justicia Social en las aulas y en la sociedad.

Estos resultados ponen de relieve los beneficios de implementar en la formación inicial del profesorado la metodología ApS, bien en distintas materias o bien de forma más generalizada e institucionalizada, por ejemplo, a través de las prácticas extracurriculares.

En cuanto al uso de las TIC en las experiencias de ApS se observa que son bien valoradas, aunque se requiere gran apoyo y dinamización por parte de la coordinación del proyecto para que su impacto sea mayor.

Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 157-174.
- 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.
- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-24.
- García, M.L., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). The role of the school counselor in service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 1-24.
- Mateos, S., Tello, I. y Cerrillo, R. (2016). Competencias profesionales y ApS en la formación inicial del profesorado. En M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo, *Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad* (pp. 545-555). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Relaciones Funcionales entre Actitudes, Estrategias y Clima Motivacional en Educación Física

Functional Relations between Attitudes, Strategies and Motivational Climate in Physical Education

Ana Cabello Moyano ¹
 Manuel Moyano Pacheco ¹
 Carmen Taberero Urbieta ²

¹ Universidad de Córdoba, España. ² Universidad de Salamanca, España

El objetivo de la presente investigación es analizar diferentes procesos psicosociales en Educación Física. Se examinan variables sociodemográficas en relación a indicadores como las actitudes (hacia el docente y el área), estrategias motivacionales (tarea/ego) y clima motivacional percibido (tarea/ego). La muestra se compone de 422 adolescentes. Los resultados muestran que el alumnado más joven y los chicos (vs. chicas) presentan actitudes más positivas y una mayor motivación hacia la Educación Física. Los chicos presentan unas estrategias y un clima motivacional orientado al ego, en mayor medida que las chicas. En relación a la práctica de actividad física fuera del horario escolar, los que sí la practican son los que muestran una actitud más positiva hacia el área y el docente, así como unas estrategias y clima motivacional orientadas a la tarea. Asimismo, en relación con las actitudes que el alumnado desarrolla hacia la Educación Física y el docente, los datos muestran la importancia relativa de las estrategias motivacionales y el clima motivacional orientado hacia la tarea.

Descriptor: Actitudes, Motivación, Educación física.

The objective of this research is to analyze different psychosocial processes in physical education. Socio-demographic variables in relation to psycho-social variables like attitudes (towards the teacher and area), motivational strategies (task/ego) and perceived motivational climate (task/ego) are examined. The sample is composed of 422 adolescents. The results show that the younger students and boys (vs. girls) present more positive attitudes and greater motivation toward physical education. The boys present strategies and motivational climate aimed at the ego to a greater extent than the girls. In relation to the practice of physical activity outside of school, those who practice it are showing a more positive attitude towards the subject and the teacher, as well as a task-oriented strategies and motivational climate. Additionally, in relation to attitudes that students develop towards physical education and teaching, data show the relative importance of task-oriented motivational strategies and motivational climate.

Keywords: Attitudes, Motivation, Physical education.

Introducción

En la presente investigación se analizan diferentes procesos psicosociales en el contexto de enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física. El objetivo es analizar de manera conjunta la actitud que presenta el alumnado hacia el docente y el área de educación física, las estrategias motivacionales (tarea/ego) y el clima motivacional (tarea/ego) generado en el aula, con el fin de examinar las relaciones que se establecen entre dichas variables, así como analizar las relaciones funcionales entre las mismas y estimar su capacidad predictiva.

Se plantean las siguientes hipótesis:

- H1. El interés y actitud por el docente y el área de Educación Física disminuirá a medida que el alumnado avanza en los cursos escolares.
- H2. El alumnado de cursos inferiores presentará un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea, frente al alumnado de cursos superiores que lo hará orientado al ego.
- H3. Los chicos presentarán mayor interés y actitud hacia el docente y el área de Educación Física, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas al ego, en mayor medida, de lo que lo hacen las chicas.
- H4. El alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar presentará mayor interés y actitud hacia el docente y el área de Educación Física, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea.
- H5. Unas estrategias motivacionales orientada a la tarea estarán relacionadas con una actitud positiva hacia el docente y el área de Educación Física.
- H6. Un clima motivacional orientado a la tarea estará relacionado con una actitud positiva hacia el docente y el área de Educación Física.

Método

Participantes

Participaron 422 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales 205 eran hombres (48.6%) y 217 mujeres (51.4%). La muestra se obtuvo en tres institutos de la provincia de Córdoba. El rango de edad osciló entre los 12 y los 18 años, siendo la edad media de 14.17 años, con una desviación típica de 1.49.

Variables e instrumentos

Se elaboró un cuestionario que recoge las variables evaluadas en la investigación. Dicho cuestionario consta de dos partes. En la primera parte se incluyeron variables sociodemográficas tales como el curso, la edad, el sexo y la práctica de actividad física fuera del horario escolar.

En la segunda parte, se incluyeron adaptaciones breves de tres cuestionarios:

Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF), de Moreno et al. (1996); Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF) (Cervelló, Moreno, del Villar y Reina, 2007); Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en su adaptación al contexto educativo, concretamente al área de Educación Física (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de abril de 2014. Se solicitó el permiso correspondiente a la dirección de los centros educativos y a las familias. La aplicación del instrumento de evaluación se llevó a cabo on-line. La aplicación duró una media aproximada de 40 minutos.

Análisis de datos

Se realizaron los siguientes análisis: (1) diversas comparaciones de medias (prueba-T y ANOVAS); y (2) un análisis correlacional entre las diversas variables de la investigación. Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

Comparación de medias (pruebas-T y ANOVAS)

Se calcularon diversos contrastes de medias de prueba-T para muestras independientes, así como varios análisis de varianza (ANOVA) de un factor de las variables psicosociales.

Según la variable curso, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las variables psicosociales presentes en las clases de Educación Física: “Actitud hacia el docente” y “Actitud hacia el área”. También en relación a la variable curso, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables psicosociales presentes en las clases de Educación Física: “Motivación tarea”; “Motivación ego”; “Clima tarea” y “Clima ego”. Las comparaciones múltiples a posteriori (HSD de Tukey) también aportan diferencias estadísticamente significativas en estas variables.

Según la variable sexo, existen diferencias significativas en las siguientes variables: (1) Actitud hacia el docente, (2) Actitud hacia el área, (3) Motivación ego y (4) Clima ego, siendo los chicos los que presentan las puntuaciones medias más altas en todas las variables.

Según la variable práctica de actividad física fuera del horario escolar, existen diferencias significativas en las siguientes variables: (1) Actitud hacia el docente, (2) Actitud hacia el área y (3) Motivación tarea. Las puntuaciones medias más altas se presentan, en todos los casos, en el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar.

Análisis correlacionales

La Actitud hacia el docente correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con (1) Actitud hacia el área, (2) Motivación tarea y (3) Clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con (1) Motivación ego y (2) Clima ego.

La Actitud hacia el área correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con (1) Actitud hacia el docente, (2) Motivación tarea, y (3) Clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con (1) Motivación ego y (2) Clima ego.

La Motivación-tarea correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con (1) Actitud hacia el docente; (2) Actitud hacia el área, y (3) Clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con (1) Motivación ego y (2) Clima ego. La Motivación-ego correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con (1) Clima ego. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con (1) Actitud hacia el docente; (2) Actitud hacia el área; (3) Motivación tarea, y (4) Clima tarea.

Discusión y conclusiones

Los resultados constatan el papel fundamental que juega el profesor de Educación Física en la creación de actitudes positivas, de motivación y satisfacción del alumnado hacia el área. En este sentido se confirma que el docente es una pieza clave en los procesos de interacción social

generados en el aula de Educación Física. Estos resultados pueden ayudar al profesorado en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones, ya que amplían la información sobre los procesos de interacción social que suceden en el aula de Educación Física. De cara a futuras investigaciones, sería interesante seguir indagando y obteniendo evidencias empíricas que diluciden: por un lado, (1) las causas que llevan a que a medida que se avance en los cursos escolares disminuya la actitud hacia el área y el docente y que el clima motivacional y las estrategias motivacionales orientadas a la tarea evolucionen al ego a media; y, por otro, (2) los factores que contribuyen a que las chicas tengan una actitud menor hacia el área y el docente.

Referencias

- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F. y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2, 53-72.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20, 642-651.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: Elaboración de un instrumento de medida. En VVAA., *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

El papel de la Inteligencia Emocional en los Procesos de Interacción Social en el Aula. Un Análisis Multinivel

The Role of Emotional Intelligence in the Processes of Social Interaction in the Classroom. A Multilevel Analysis

Ana Cabello Moyano ¹
Manuel Moyano Pacheco ¹
Carmen Tabernero Urbieta ²

¹ Universidad de Córdoba, España. ² Universidad de Salamanca, España

La presente investigación analiza de manera conjunta la inteligencia emocional del docente de educación física, la actitud que presenta el alumnado hacia el docente y el área, las estrategias motivacionales (tarea/ego) y el clima motivacional (tarea/ego) generado en el aula con el fin de observar las relaciones que se establecen entre las mismas. La muestra se compone de 422 estudiantes de ESO, agrupados en 21 grupos/clase, y cinco docentes de la especialidad de Educación Física de dicha etapa. Atendiendo a que existen diferencias en las aulas en el clima motivacional, el análisis multinivel muestra que el papel de las actitudes hacia la asignatura para explicar la motivación es mayor en aquellas clases en las que se genera un clima orientado hacia la tarea, el cual se relaciona positivamente con la inteligencia emocional del docente. Se discute la importancia de la inteligencia emocional de los docentes para crear climas de trabajo positivos en sus aulas y así favorecer la motivación del alumnado.

Descriptores: Inteligencia emocional, Actitudes, Motivación, Educación física, Análisis multinivel.

The present research analyzes jointly the emotional intelligence of the teaching of physical education, the attitude that shows the students towards the teaching and the area, the motivational strategies (task/ego) and the motivational climate (task/ego) generated in the classroom to observe the relations that are established. The sample is composed of 422 students, grouped in 21 groups/class, and five teachers of the specialty of physical education. In response to motivational climate differences in classrooms, multilevel analyses shows that the role of attitudes toward the subject to explain the motivation is greater in those classes which generates a task oriented climate, which is positively related to the emotional intelligence of teachers. Finally, the importance of emotional intelligence of teachers to create a positive work climate in their classrooms and encourage the motivation of students is discussed.

Keywords: Emotional intelligence, Attitudes, Motivation, Physical education, Multilevel analysis.

Introducción

Conceptualmente, la inteligencia emocional podría definirse como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Desde finales del siglo XX ha proliferado la investigación de la inteligencia emocional en la educación (Pena y Repetto, 2008). Del mismo modo, la bibliografía sobre esta temática también ha sufrido un gran avance, se han publicado diversos monográficos, un aumento de tesis doctorales que incluyen la inteligencia emocional, manuales traducidos al castellano, así como multitud de eventos científicos relevantes ligados a este constructo (Pena y Repetto, 2008). Del mismo modo, cada vez hay más conciencia social y

política respecto a la necesidad de promover en los docentes estas capacidades y habilidades, ya que para que los docentes puedan desarrollar en su alumnado estas capacidades emocionales es fundamental que ellos mismos las posean (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Cuando existe un profesorado emocionalmente inteligente y con capacidad de educar emocionalmente el alumnado se siente más feliz en la escuela, disfruta y aprovecha más las clases, tiene mejor rendimiento académico, potencia su creatividad y construye más fácilmente su propia autoestima, transfiriéndose en él las cualidades humanas del profesorado.

El objetivo general de la presente investigación es analizar conjuntamente la inteligencia emocional del docente de educación física, la actitud que presenta el alumnado hacia el docente y el área, las estrategias motivacionales (tarea/ego) y el clima motivacional (tarea/ego) generado en el aula con el fin de observar las relaciones que se establecen entre las mismas.

Método

Participantes

La muestra se compone de un total de 427 individuos, de los que 422 son alumnado de ESO; y cinco corresponden a docentes de la especialidad de educación física de dicha etapa. La muestra procede de tres institutos de la provincia de Córdoba, dos de los cuales son públicos y uno concertado. En relación a la muestra de alumnado se obtuvieron datos de un total de 21 grupos-clase, con unas edades entre los 12 y los 18 años, siendo la edad media de 14.17 años, y la desviación típica de 1.49.

Variables e instrumentos

Se utilizan varios instrumentos y variables sociodemográficas.

Para los docentes se utiliza la versión reducida y modificada del Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai, 1995), denominada TMMS-24 y desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este cuestionario evalúa la inteligencia emocional y se compone de 24 ítems (alfa de Cronbach=.77). Evalúa tres dimensiones de la inteligencia emocional, a cada una de las cuales le corresponden ocho ítems: (1) Atención a los sentimientos, (2) Claridad emocional, y (3) Reparación emocional. Se completa el instrumento con una serie de variables sociodemográficas como la edad, el sexo, los años de experiencia como docente y el tipo de centro en el que imparte docencia.

Para el alumnado se ha elaborado una batería de instrumentos que consta de dos partes: una primera parte en la que se recogen una serie de variables sociodemográficas y una segunda parte que se compone de tres cuestionarios de evaluación: (1) Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF), de Moreno et al. (1996); (2) Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF) (Cervelló, Moreno, del Villar y Reina, 2007); y, (3) Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en su adaptación al contexto educativo, concretamente al área de Educación Física (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de abril de 2014, en tres institutos de la provincia de Córdoba. Durante la aplicación del instrumento estuvo presente un investigador

que informó tanto al alumnado como al docente del objeto de investigación, así como de la voluntariedad y anonimato. La aplicación de los instrumentos de evaluación se llevó a cabo online.

Análisis de datos

A nivel grupo/clase, se calcularon las diferencias en el proceso de interacción social “Clima motivacional” generado en las aulas. Además, se llevó a cabo un análisis multinivel para determinar la capacidad de predicción de las variables a estudio. Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0 y el software HLM 7.2.

Resultados

Diferencias en el clima motivacional generado en las aulas

Con la intención de formalizar posteriormente el análisis multinivel, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para ver si existían diferencias significativas en los procesos de interacción social generados en las clases de educación física: “Clima tarea” y “Clima ego” según el docente que imparte clase (N=5). Para realizar este análisis se agregaron los resultados por grupo-clase (N=21). Se realizó un análisis de varianza teniendo como factor los 21 grupo-clase y como variable independiente cada uno de los componentes del clima generado en clase. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los diferentes grupo-clase en el clima generado (tarea y ego), ello nos permite agregar la matriz de datos en una nueva matriz agregada en la que el N=21.

Posteriormente, trabajando con los datos agregados, realizamos un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para ver si existen diferencias en los procesos de interacción social generados en las clases de educación física: “Clima tarea” y “Clima ego” y sus componentes, según el docente que imparte clase (N=5) para los datos agregados (N=21). Los resultados reflejan diferencias estadísticamente significativas según el docente que imparta clase en los procesos de interacción social generados en las clases de educación física y sus componentes siguientes: (1) Clima tarea; (2) Aprendizaje cooperativo; (3) Esfuerzo/mejora; (4) Papel importante del alumnado; y, (5) Reconocimiento desigual.

A continuación, se llevó a cabo un modelo de análisis multinivel para determinar la capacidad de predicción de las variables a estudio utilizando el software HLM 7.2. El estudio multinivel se ha llevado a cabo utilizando dos niveles. Para el primer nivel (nivel individual, N=422) se utilizan los procesos “Actitud hacia el docente”, “Actitud hacia el área”, “Motivación tarea” y “Motivación ego”. Para el segundo nivel (nivel grupo_clase, N=21) se utilizan los procesos “Clima tarea” y “Clima ego”; así como la variable “Inteligencia emocional” del docente y sus tres dimensiones: “Atención emocional”, “Claridad emocional” y “Reparación emocional”. Los resultados mostraron que la inteligencia emocional del docente y un clima motivacional orientado a la tarea, predicen positivamente una actitud del alumnado hacia el área de educación física, y éstas, unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea.

Discusión y conclusiones

En el análisis multinivel se constata la importancia del nivel grupo clase sobre el nivel individual. Estos análisis nos permiten desvelar que la inteligencia emocional del docente y un

clima motivacional orientado a la tarea, predicen positivamente una actitud del alumnado hacia el área de educación física, y éstas, unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea.

O en otras palabras, que una estrategia motivacional orientada hacia la tarea predice significativamente la actitud hacia el área de educación física. Encontrándose que en esta relación influyen los procesos de “Clima tarea” e “Inteligencia emocional”, siendo la primera de ellas en la que se puede observar más claramente.

Atendiendo a las limitaciones propias que posee esta investigación, creemos necesario resaltar que el tamaño de la muestra de docentes es limitado y, por lo tanto, hubiera sido deseable haber logrado encuestar a un mayor número de docentes sobre su inteligencia emocional y sus dimensiones para poder evaluar mejor su efecto en las variables agregadas relativas al clima creado en el aula. En el futuro será necesario realizar estudios de corte experimental a corto, medio y largo plazo que confirmen los resultados encontrados en este estudio y desvelar realmente la relevancia de la inteligencia emocional en la docencia en general y concretamente en la de educación física. Estos datos pueden ayudar al profesorado en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones, ya que amplían la información sobre los procesos de interacción social que suceden en el aula de educación física y la inteligencia emocional del docente. En otro sentido estos datos deben abrir las puertas a la investigación con el objetivo de desvelar en sentido más práctico la relevancia de la inteligencia emocional en la labor del docente.

Referencias

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1–10.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437–454.
- Pena Garrido, M., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palafai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. D. Pennebaker, *Emotion, disclosure and health* (pp. 56-78). Chicago, IL American Psychological Association.

Sentir la Música: Personas Sordas Rompiendo la Barrera del Sonido

Feeling the Music: Deaf People Breaking the Sound Barrier

Cristina Fernández-Correa
 F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

En esta investigación en marcha, partimos de un marco teórico en el que se plantea la Educación Musical como herramienta para el avance en Justicia Social. Desde el enfoque de Justicia Social en tres dimensiones que proponen Murillo y Hernández-Castilla (2011); Redistribución, Reconocimiento y Participación, se estructura una propuesta que desafía a los cánones tradicionales, apoyándose en las líneas pedagógicas más importantes de la Educación Musical del siglo XX y las más novedosas tanto de Música para la Justicia Social como de Música y Personas Sordas. Este estudio de enfoque cualitativo cuenta con la importante participación de personas sordas que nos están proporcionando una información clave para comprender cómo sienten la música, cómo son capaces de disfrutar aprendiendo y haciendo música y qué factores dificultan o impiden ese desarrollo musical. Se ha realizado una entrevista a cuatro personas sordas de diferente perfil socio-demográfico y en una segunda fase se ha aplicado un programa de formación musical a un grupo de personas sordas elaborado en base a la información aportada por el marco teórico y las entrevistas. Estos hallazgos nos aportan importantes datos para diseñar un programa de formación musical para personas sordas de acuerdo las características específicas de este colectivo.

Descriptor: Personas sordas, Educación musical, Justicia social.

In this ongoing research, we start from a theoretical framework in which Musical Education is proposed as a tool for advancement in Social Justice. From the Social Justice approach in three dimensions proposed by Murillo and Hernández-Castilla (2011); Redistribution, Recognition and Participation, a proposal that defies the traditional canons, is based on the most important pedagogical lines of Music Education of the 20th century and the most innovative of Music for Social Justice as well as Music and Deaf People. This qualitative study has the important participation of deaf people who are providing us with key information to understand how they feel about music, how they are able to enjoy learning and making music and what factors make it difficult or impossible for them to develop. An interview was conducted with four deaf people of different socio-demographic profile and in a second phase a musical training program was applied to a group of deaf people based on the information provided by the theoretical framework and interviews. These findings provide us with important data for designing a musical training program for deaf people according to the specific characteristics of this group.

Keywords: Deaf people, Music education, Social justice.

Este trabajo es parte de la Tesis Doctoral "Sentir la Música. Caminos de Realización Musical en Personas Sordas desde la perspectiva de la Justicia Social" que se realiza en el Grupo de Investigación Gice (Cambio Educativo para la Justicia Social) de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Introducción

La música, al igual que el lenguaje, es inherente al ser humano hasta tal punto que nos define como tales (Hodges, 2001). Las personas sordas, aunque pueden ver afectadas sus aptitudes

musicales en comparación con personas con audición normal, no deben ser excluidas de la educación musical (Darrow, 1987). Como proponen investigaciones realizadas en los últimos años (Salmon, 2008), debemos conocer bien las características específicas de las personas sordas para adaptar nuestros métodos de enseñanza tanto a su manera particular de percibir el mundo como a su manera de comunicarse. Para ello resulta clave que sean las propias personas sordas quienes aporten información valiosa acerca de su experiencia; su manera de percibir la música, de apreciarla y de expresarse a través de ella, sus frustraciones o malas experiencias, sus deseos y aspiraciones.

Una Educación Musical para la Justicia Social

Partiendo del enfoque de Educación para la Justicia Social en el que se trabaja desde el grupo de investigación Gice, se valora la Educación Musical como herramienta para el avance en Justicia Social en sus tres dimensiones; Redistribución, Reconocimiento y Participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Nos apoyamos en las pedagogías más relevantes del siglo XX (Kodaly, 1974; Orff, 1978; Suzuki, 1969; Swanwick, 1991; Willems, 1981), que ya apuntaban en esta dirección mediante la accesibilidad o la interculturalidad. Aspectos como la inclusión, la identidad y la cultura o la atención a la diversidad estructuran un enfoque tridimensional de Música para la Justicia Social, un tema emergente en el siglo XXI.

Personas Sordas rompiendo la barrera del sonido

Las personas sordas que participan en actividades musicales como las llevadas a cabo en esta investigación nos ayudan a construir un concepto más amplio de la música que traspasa la barrera del sonido. Es decir, la música es algo más que un fenómeno sonoro, por lo que se puede experimentar a través de distintas vías perceptivas como la vista, el tacto o el movimiento corporal. En relación a ello, distintos estudios en el campo de la neurociencia ((Finney, Fine y Dobkins, 2001; Shibata, 2001)) nos muestran cómo el cerebro de las personas sordas se ha adaptado usando el córtex auditivo para la percepción de estímulos vibro-táctiles y visuales, lo que implica una manera particular de percibir la música. Formando parte de la experiencia musical de las personas sordas podemos encontrar actividades tan diversas como la práctica de instrumentos (Glennie, 1993), la canción, la poesía y el rap en lengua de signos (Signmark, 2009), la percusión corporal o la danza.

Método

Una vez estructurado el marco teórico nos planteamos dos objetivos; en primer lugar, comprender las formas en que las personas sordas son capaces de apreciar y expresar la música en sus diferentes áreas, desde la experiencia y el “sentir” propio de las personas sordas y en segundo lugar, elaborar un programa de formación musical para personas sordas, contando con la participación activa de personas sordas para que éste sea acorde con su vivencia musical real y permita el máximo desarrollo de sus capacidades musicales.

Para responder a cada uno de estos dos objetivos se realizan dos estudios complementarios, el primero de carácter biográfico narrativo mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada a cuatro personas sordas de diferente perfil socio-demográfico. Las preguntas se orientan a conocer cómo experimentan la música, qué experiencias musicales han tenido y cómo han sido, qué recuerdos tienen acerca de experiencias musicales en distintos contextos como la familia o la escuela, cuál es su concepto de música o qué aspiraciones o deseos tienen en relación a ella. En un segundo estudio se elabora y evalúa un programa de formación

musical para personas sordas. La elaboración de este programa se realiza en tres fases; una primera de estructuración en base a la información recogida y analizada en el marco teórico de la investigación, una segunda en la que participan un grupo de personas sordas y docentes de distintas especialidades musicales con las que se aplica y evalúa, y una tercera en la que se realiza la elaboración definitiva teniendo en cuenta toda la información recogida.

Resultados

Gracias al trabajo de investigación realizado estamos pudiendo comprender cómo las personas sordas son capaces de disfrutar de la música desde su propia vivencia. Esta vivencia incluye su manera propia de percibir el fenómeno musical, de comunicarse y de relacionarse socialmente, lo que nos proporciona una información de gran valor para elaborar un programa de formación musical accesible y de calidad para las personas sordas. Desde el momento en que la primera persona sorda profunda nos dijo “A mí me encanta la música”, hemos podido comprobar cómo las personas participantes en este estudio disfrutaban tanto haciendo música como aprendiendo su lenguaje. Tanto las personas entrevistadas como las participantes en el programa de formación musical muestran un interés en participar en actividades formativas musicales. También estamos aprendiendo de sus experiencias negativas con la música qué factores dificultan o impiden a las personas sordas la realización de experiencias educativas musicales satisfactorias.

Con toda la información recogida se está elaborando un programa de formación musical para personas sordas que incluye distintos recursos metodológicos y tecnológicos desarrollados gracias a la colaboración tanto de profesores de música de distintas especialidades, como de las propias personas sordas que han participado en la investigación.

Discusión y conclusiones

El planteamiento de una educación musical para las personas sordas requiere del conocimiento de las características específicas de este colectivo. Pero éste es un colectivo heterogéneo por lo que es necesario tener en cuenta distintos factores a nivel individual como el tipo y el grado de sordera, el momento de aparición de la misma o si la persona sorda utiliza algún dispositivo tecnológico como el audífono o el implante coclear. Estos factores van a incidir en la manera en que la persona sorda percibe la música y el mundo que le rodea, influyendo a su vez en el tipo de comunicación que emplea (viso-gestual u oral). Tener en cuenta toda esta información resulta fundamental a la hora de plantear una metodología orientada a conseguir una experiencia educativa musical de calidad para las personas sordas.

Desde esta base apostamos por una educación musical para las personas sordas que permita un desarrollo pleno de su potencial musical como herramienta para el avance en Justicia Social.

Referencias

- Darrow, A. A. (1987). An investigative study: The effect of hearing impairment on musical aptitude. *Journal of Music Therapy*, 24(2), 88-96.
- Finney, E. M. Fine, I. y Dobkins, K. R. (2001). Visual stimuli activate auditory cortex in the deaf. *Nature Neuroscience*, 4(12), 1171-1173.
- Glennie, E. (1993). *Hearing essay*. Recuperado de <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay/>

- Hash, Phillip M. (2003). Teaching instrumental music to deaf and hard of hearing students. *Research and Issues in Music Education*, 1(1).
- Hodges, D. (2002) Implications of music and brain research. *Music Educators Journal Special Focus Issue: Music and the Brain*, 87(2) 17-22.
- Kodaly, Z. (1974). *La educación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Orff, K. (1978). *The schulwerk*. Nueva York, NY: Schott Music.
- Salmon, S. (2008). *Hearing, feeling, playing: music and movement of hard-of-hearing and deaf children*. Wiesbaden: Reichert Verlag.
- Shibata, D. (2001). Brains of deaf people "hear" music. *International Arts-Medicine Association Newsletter*, 16(4), 1-2.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love: A new approach to education, by S. Suzuki*. Nueva York, NY: Exposition Press.
- Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Reconstrucción de Prácticas e Identidades en un Contexto de Educación Matemática Intercultural y Justicia Social

Reconstruction of Practices and Identities in a Context of Intercultural Mathematics Education and Social Justice

Herbert Jhon Apaza Luque
Gustavo Nicolás Bruno
Santiago Atrio Cerezo

Universidad Autónoma de Madrid, España

En esta comunicación describimos la reconstrucción de prácticas e identidades culturales en un contexto de la educación matemática intercultural y de justicia social, que forma parte de una investigación en colaboración con un grupo de docentes de educación primaria en las comunidades de la provincia de Canas de Perú. En este estudio se pretende enlazar las concepciones, procesos y valores practicados en las comunidades andinas con las actividades escolares de matemáticas. Este proceso de reconstrucción tiene como finalidad promover el respeto, la identidad y la participación. Hemos identificado como eje trascendental para la organización de las actividades escolares el calendario comunal, que es la secuencia de actividades anual que la comunidad ha establecido histórica y culturalmente. A partir de esta organización se propone la construcción de prácticas e identidades de actividades culturales de la comunidad local que conecta con los contenidos escolares. La metodología empleada en este estudio es el estudio de casos. La recolección de datos consistió en entrevistas y observaciones de actividades en aula.

Descriptor: Justicia social, Instrucción de Matemáticas, Educación intercultural.

In this paper we describe the reconstruction of cultural practices and identities in a context of intercultural mathematics and social justice education, which is part of a collaborative research with a group of elementary education teachers in the communities of the province of Canas in Peru. This study aims to link the conceptions, processes and values practiced in the Andean communities with the school activities in mathematics. This reconstruction process aims to promote respect, identity and participation. We have identified as a transcendental axis for the organization of school activities the communal calendar, which is the annual sequence of activities that the community has historically and culturally established. From this organization it is proposed the construction of practices and identities of cultural activities of the local community that connects with the school contents. The methodology used in this study is the case study. Data collection consisted of interviews and observations of classroom activities.

Keywords: Social justice, Mathematics instruction, Intercultural education.

Introducción

En las dos últimas décadas se han incrementado las líneas de investigación que conectan la educación matemática con las preocupaciones relacionadas a la interculturalidad y justicia social. Participamos en estas líneas de investigación desde un contexto concreto de la educación en las comunidades andinas peruanas, explorando el contenido cultural. Prestamos atención a las maneras propias de concebir la vida, la convivencia comunal, los valores que subyacen en ellas, el uso de las lenguas originarias. En este sentido, pretendemos en este trabajo realizar un análisis de las prácticas e identidades de las actividades culturalmente operadas en las comunidades de contexto andino, y su relación con los contenidos y actividades

escolares en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Todo ello desde un enfoque de educación intercultural y justicia social.

Educación matemática cultural y justicia social

Las concepciones que guían nuestra visión de práctica educativa, están motivadas por la concepción de justicia social comprendida en tres dimensiones: Redistribución (Rawls, 1971, Salazar-Bondy, 1976), Reconocimiento (Mariátegui, 1929; Taylor, 1993; Honneth, 1997) y Representación/ Participación (Fraser, 2008), concepción apoyada en los trabajos de Javier Murillo y Reyes Hernández (2014). Las investigaciones relacionadas a la educación matemática para la justicia social en el contexto internacional se han venido desarrollando principalmente desde tres corrientes. La denominada “Educación Matemática Crítica”, promovida principalmente por los trabajos de Skovsmose (1994), otra corriente vinculada con la denominada “Alfabetización Matemática”, promovida por estudios de Frankenstein (1983). Y la corriente que se basa en la pedagogía culturalmente relevante, desde la “Etnomatemática” iniciada por Ubiratan D’Ambrosio (1990) y la “Enculturación matemática” desarrollada por Alan Bishop (1999). En esta visión existen aportes importantes a partir de distintos proyectos de investigación realizados en España, por el del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, como las reflexiones aportadas por Cesar Sáenz, Gustavo Bruno, Natalia Ruíz y Santiago Atrio (2015), Herbert Apaza y Santiago Atrio (2016).

Prácticas e identidades culturales en la educación matemática

Las prácticas y las identidades son un producto cultural y como tal la matemática también lo es. En este sentido, la educación matemática nos debe permitir comprender su importancia y su significado en el mismo contexto cultural. Respecto a la concepción de cultura, White (1988) sostiene que es un sistema de organización integrado por tres subsistemas: tecnológico, sociológico e ideológico. El concepto de cultura establece una estrecha relación entre el hombre y las civilizaciones que éste ha construido (en comunidad) a lo largo de la historia. Por otra parte, la identidad de una persona o grupo de personas, se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; pero con frecuencia se moldea por el falso reconocimiento de otros (Taylor, 1993, pág. 43).

Método

El proceso de la construcción de prácticas e identidades se ha realizado a través de espacios de diálogos y participación con las familias, los educadores y los estudiantes, organizados básicamente en tres etapas: una primera, que consistió en la sensibilización y puesta en común sobre las percepciones de la educación matemática intercultural y justicia social desde las experiencias de prácticas de los docentes, en una reunión tipo seminario taller con profesores de educación primaria. Una segunda etapa, que consistió en el proceso de construcción de prácticas e identidades de actividades culturales, concretados en reuniones a nivel de centro o grupo de centros más pequeños; y en la tercera etapa, estuvo referida a la praxis pedagógica con estudiantes en el aula.

Se ha seguido la metodología de estudio de casos, y para la recogida de datos se ha realizado una entrevista semiestructurada a los pobladores, los grupos de diálogo y discusión con los docentes y la observación de sesiones de aprendizaje a estudiantes.

Resultados

En las comunidades andinas, si bien es cierto que hay variedad de actividades, se presenta una característica general y además histórica y culturalmente construida, que es la actividad “agraria” (Valcárcel, 1927; Mariátegui, 1929) acompañada por otras actividades rituales y derivativas como el tejido, la alfarería, la elaboración de herramientas, la construcción de casas, etc. Estas actividades marcan las prácticas de las familias donde participan los estudiantes de alguna u otra forma. Los profesores son conscientes de la importancia de estas actividades para la comunidad, el problema radica en cómo relacionar las mismas con los contenidos que propone el currículo, y cómo procurar que en tal relación destaque el tratamiento cultural, es decir los conceptos, procesos y actitudes matemáticos propios de la cultura andina. Experiencias anteriores muestran ejemplos muy débiles de involucramiento del contenido cultural. La mayoría de las experiencias están centradas en la traducción de situaciones escolares de corte occidental, siguiendo la misma lógica y estructura del pensamiento occidental-europeo. Es decir, no por el hecho de nombrar los elementos que existen en la comunidad se está tratando contenidos culturalmente propios. Por lo tanto, no se concretiza el dialogo de culturas o la interculturalidad que se pregona, por el contrario se consolida la imposición de contenidos, los procesos lógicos de la cultura occidental europea frente a la cultura Andina.

En la construcción de prácticas e identidades se ha transitado por tres momentos esenciales: el contacto con las actividades culturales a través de las familias y los docentes que han vivenciado estas prácticas; la búsqueda y selección de actividades culturales materializados en un calendario comunal-escolar; y la identificación de las posibilidades de conexión para el tratamiento pedagógico de conceptos, procesos y valores para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Discusión y conclusiones

Las diversas prácticas e identidades vivenciadas en las comunidades andinas, caracterizadas por actividades colectivas socioculturales, fortalecen la relación y vinculación pedagógica en las actividades y tareas escolares en las diferentes materias y en las matemáticas. Esta vinculación proporciona en los estudiantes: autoestima y autoconocimiento de su familia, de su comunidad y de su cultura; un marco de respeto por la historia y hacia otras personas; un aprendizaje crítico que desvela información de los textos y contenidos escolares que no tratan de su cultura ni de su comunidad o lo hacen de manera opresiva. Estos procesos permiten al estudiante dar paso a tener voz propia y participar en las discusiones relacionados a su centro o su comunidad.

Para el caso de “corte de cebada” (ichhuy), se han identificado algunos aspectos conceptuales como “hapiy”, “phicha”, “marqay”, “winay”, que son unidades de medida; los procesos de formación de grupos o colecciones; y los valores culturales que están insertas en estas prácticas.

Referencias

- Apaza, H. J. y Atrio, S. (. (2016). Las cantidades en la Yupana desde una perspectiva cultural andina: una experiencia en aulas de primer y segundo grado de primaria. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(2), 36-49.

- Atrio, S. y Ruiz, N. (2014). Enseñanza de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 7-13.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education*, 3, 315-339.
- Mariátegui, J. C. (2007). *7 Ensayos de la interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Sáenz, C., Bruno, G., Natalia, R. y Atrio, S. (2015). *Estudio observacional sobre la docencia en matemáticas para la justicia social*. Chiapas: Editorial.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Empresa docente.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- White, L. A. (1988). *La ciencia de la cultura: un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Estudio de un Caso Como Método de Innovación Docente en la Asignatura de Ingeniería Ambiental

Case Study as an Innovative Teaching Methodology for Environmental Engineering Learning

Zahara M. de Pedro
 M. Ariadna Álvarez-Montero
 Macarena Munoz

Universidad Autónoma de Madrid, España

Este trabajo recoge la experiencia de incorporar el estudio mediante un caso como método docente dentro la asignatura Ingeniería Ambiental (Grado en Ingeniería Química, UAM). Se pretende profundizar en el desarrollo de varias competencias de la asignatura que no se adquieren de manera adecuada con los métodos docentes tradicionales. Dichas competencias incluyen pensamiento crítico, toma y comunicación de decisiones. El caso de estudio está basado en una situación real y resulta más complejo que los problemas resueltos en clase por el profesor. El caso se desarrolla junto a diversas cuestiones que guían a los estudiantes hacia la solución del problema. Los estudiantes resuelven el caso en clase trabajando en pequeños grupos siempre con la ayuda y guía del profesor. Posteriormente, los estudiantes exponen sus principales resultados y conclusiones generando un debate con sus compañeros y con el profesor. La implementación de esta metodología docente ha dado lugar a un aprendizaje más consistente favoreciendo la asimilación de conceptos teóricos complejos, la discusión de ideas y el razonamiento crítico. Además, se ha potenciado la capacidad de transmitir los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes.

Descriptores: Estudio de casos, Competencias, Pensamiento crítico.

In this work, the application of a case study has been implemented as a new teaching methodology in the subject of Environmental Engineering (B.Sc. in Chemical Engineering at UAM University). The main goals are focused on improving important competences of the subject which are not correctly acquired by the students with the traditional theoretical lessons. These competences include critical thinking, decisions making and communication skills. The case has been inspired in a real situation and it is more complex than the problems usually solved by the professor in regular classes. The proposed case study has been developed together with questions which will guide the students to solve the problem. The students have solved the case in the classroom working in small groups, always with the support of the professor. Afterwards, the students showed their main results and conclusions generating a debate with their colleagues and the professor. The case study approach has proved to improve the assimilation of complex theoretical concepts, to favor the discussion and the ability to communicate the acquired knowledge as well as to develop critical thinking.

Keywords: Case studies, Competences, Critical thinking.

Introducción

El bloque de Tecnologías de Tratamiento correspondiente a la asignatura Ingeniería Ambiental (3º del Grado en Ingeniería Química de la UAM) incluye cuatro tipos de actividades presenciales:

- Clases teóricas magistrales.
- Clases prácticas de resolución de problemas en aula.
- Clases prácticas de seminario.
- Visitas a instalaciones de tratamiento.

En las clases prácticas de seminario el grupo (60-70 matriculados) se subdividía en dos y los alumnos resolvían problemas similares a los resueltos durante las clases prácticas de resolución de problemas. Este tipo de aprendizaje da lugar a que los conceptos no se interioricen de manera adecuada ya que habitualmente los estudiantes no reflexionan sobre los contenidos y, los conceptos aprendidos, son fácilmente olvidados una vez que se termina el bloque de la asignatura.

A la vista de las carencias de la metodología utilizada hasta el curso 2015/2016, en el curso 2016/2017 se plantea el estudio de un caso (Wassermann, 1999) como alternativa para favorecer un aprendizaje más crítico y reflexivo.

Desarrollo de la experiencia

El caso que se propone a los estudiantes está conectado con una situación profesional real y pretende hacerles reflexionar y relacionar conocimientos previos. La nueva metodología propuesta fomenta la sensación de competencia, confianza; facilita razones para estudiar; y recompensa el trabajo realizado adecuadamente.

Objetivos docentes de la asignatura

Con el Bloque de Tecnologías de Tratamiento los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios para calibrar la magnitud e importancia de los problemas de contaminación y la significación actual del factor ambiental en las actividades humanas, así como conocimientos para aplicar los métodos de tratamiento y gestión de residuos y efluentes más habituales. Al finalizar el mismo, el estudiante debe ser capaz de:

- Identificar las principales fuentes de contaminación del medio.
- Elegir los sistemas de tratamiento más adecuados para minimizar el impacto de la contaminación sobre el medioambiente.

Al cumplir con estos objetivos se pretende que los estudiantes adquieran diversas competencias relativas al Grado de Ingeniería Química recogidas en la Orden CIN/351/2009.

Objetivos docentes del caso

El caso propuesto exige a los estudiantes el desarrollo de argumentos que permitan justificar la solución propuesta. Al tratarse de un caso que abarca diferentes aspectos de la asignatura, los estudiantes necesitan relacionar conceptos y deben defender sus propuestas frente a otras alternativas. Las características del caso lo hacen adecuado para potenciar la adquisición de las siguientes competencias (De Miguel Díaz, 2006):

- CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- CG4. Capacidad de resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, razonamiento crítico y de comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas, en el campo de la Ingeniería Industrial.

Diseño del caso

El caso propuesto a los alumnos se basa en la noticia real de la construcción de una nueva depuradora en Uceda (Europa Press, 2017), pero incluye aspectos introducidos por los docentes para que en él tengan cabida los principales conceptos que deben interiorizar los alumnos en este bloque de la asignatura.

Juan, un joven ingeniero químico, comenzó a trabajar en Infraestructuras del Agua de Castilla La Mancha hace seis meses. El director técnico le ha pedido que acuda junto con el director de la Agencia del Agua Regional, Antonio, a visitar las EDAR de Carquiz y Peñarrubia, pertenecientes a la Junta de Comunidades de Uceda (Guadalajara).

En la visita a las instalaciones, Antonio muestra a Juan su descontento con la EDAR actual, de la que es responsable su empresa. Los vertidos a cauce incumplen de manera recurrente los límites de la legislación, con lo que el Ayuntamiento ha tenido que pagar cuantiosas multas. Antonio, le pregunta a Juan por los límites de vertido exigidos teniendo en cuenta que aguas debajo de la depuradora hay un embalse y, por tanto, una zona sensible a la eutrofización. Juan conoce los parámetros de contaminación que han de reducirse en una EDAR (DBO, DQO y nutrientes) pero duda de los límites concretos. Hablando con los operarios Juan se percató de que las EDAR de Carquiz y de Peñarrubia tratan caudales muy bajos (500 hab-eq y 1000 hab-eq, respectivamente), impidiendo que el sistema de tratamiento mediante lodos activos funcione adecuadamente. Además, Juan observa que el tratamiento de lodos es mediante secado al aire, originando un intenso olor en las inmediaciones de la EDAR.

Tras la visita, Antonio también le pide a Juan que encuentre una solución para que las aguas tratadas puedan ser utilizadas como aguas de riego para jardines. Asimismo, le recuerda que los vecinos se quejan por el mal olor generado en las depuradoras.

Tras analizar la situación, Juan y su jefe deciden que la construcción de una nueva EDAR que dé servicio a ambas urbanizaciones resulta la solución técnica más adecuada.

Preguntas propuestas:

¿Qué esquema propondrías para que la nueva EDAR cumpla los límites de vertido establecidos en la legislación?

Establecer el caudal y concentración de lodos que recircularías en el tratamiento secundario.

¿Qué caudal de lodos purgarías diariamente del sistema y a qué tratamiento los someterías?

¿Qué tratamiento terciario propondrías para la regeneración del agua?

Desarrollo del caso en el aula

El caso se resuelve en grupos de tres estudiantes, durante dos clases sucesivas de seminario aprovechando que en esta actividad el grupo se encuentra dividido en dos.

Toda la información relativa al caso se proporciona a los estudiantes con una semana de antelación con el objetivo de que los estudiantes dispongan de tiempo suficiente para la búsqueda de información y reflexionen sobre el tema.

En la primera clase de seminario se constituyen los grupos buscando heterogeneidad entre los alumnos y se procede a la resolución del caso a partir de la información recopilada previamente. El profesor dirige a los estudiantes hacia los puntos más relevantes y resuelve las dudas que van planteando.

La segunda hora de seminario se dedica a la exposición de las soluciones propuestas por parte de los diferentes grupos. El profesor se centra en promover el debate entre ideas antagónicas con el objetivo de enriquecer la reflexión común y favorecer la comprensión mutua del caso. Al finalizar la sesión se pretende tener una propuesta consensuada sobre la mejor de las alternativas propuestas.

Conclusiones

Para la resolución del caso propuesto los estudiantes han utilizado conocimientos previos para el análisis del problema y la propuesta de soluciones, lo que garantiza una asimilación más consistente de los conocimientos adquiridos. Además, la utilización de esta metodología ha resultado ser muy motivadora, tanto para los alumnos como para los docentes.

El trabajo en grupo ha favorecido una interesante discusión de las soluciones posibles y ha obligado a los estudiantes a realizar un razonamiento crítico para poder defender la alternativa propuesta como la mejor de las soluciones en base a los conceptos adquiridos en relación a la Ingeniería Industrial.

La exposición final de las soluciones propuestas por los grupos y el debate de las diferentes alternativas ha fomentado la capacidad de los estudiantes de comunicar y transmitir los conocimientos. La selección de la mejor alternativa entre las propuestas ha dado lugar a una profunda reflexión por parte de los estudiantes que ha permitido alcanzar una solución de consenso.

En definitiva esta metodología supone un proceso reflexivo acumulativo gracias al cual se ha mejorado el aprendizaje de los estudiantes y se ha profundizado en el desarrollo de diversas competencias.

Referencias

- Wassermann, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Europa Press Castilla La Mancha. (2017). *La junta construirá una nueva depuradora para las urbanizaciones en Uceda*. Recuperado de www.aguasresiduales.info

El Carácter Interdisciplinario del Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural Como Propuesta Didáctica en la Comprensión y Producción de Artículos

The Interdisciplinary Nature of the Cognitive, Communicative and Sociocultural Approach as Didactic Proposal in the Understanding and Production of Articles

Irma Egoavil Medina
Jani Monago Malpartida

Universidad Hermilio Valdizán, Perú

El presente trabajo de investigación ha tenido como propósito fundamental indagar sobre la importancia que tiene el carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el desarrollo de la comprensión y producción de artículos de los estudiantes de la Escuela Profesional de Lengua y Literatura, de la Universidad Hermilio Valdizán. Sobre la base de una propuesta de estrategia didáctica pertinente para la redacción de artículos a partir del carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que servirá como recurso didáctico en la práctica de la cátedra universitaria para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, se evidenciaron los siguientes resultados: Los sujetos en estudio redactaron sus artículos satisfactoriamente de acuerdo a los indicadores propuestos en los tres niveles; se determinó la eficacia de la estrategia didáctica empleada mediante los logros alcanzados por los estudiantes y la valoración progresiva realizada; se comprobó la importancia del enfoque aplicado, lo que, aparte de contribuir en la comprensión y producción de artículos, permitió un mejor desempeño en los estudiantes en interacción con su contexto y con diversas áreas.

Descriptor: Interdisciplinariedad, Cátedra, Estrategia didáctica, Aprendizaje, Producción de artículos.

The present research work has had as fundamental purpose to inquire about the importance that has the interdisciplinary nature of the cognitive, communicative and sociocultural approach in the development of the understanding and production of articles of the students of the Professional School of Language and Literature of the Hermilio Valdizán University. On the basis of a relevant didactic strategy proposal for the writing articles from the interdisciplinary nature of the cognitive, communicative and socio-cultural approach, which will serve as a teaching resource in the practice of the university chair to improve the learning of university students, showed the following results: subjects in the study wrote articles satisfactorily according to the indicators proposed in the three levels; its determined the effectiveness of the teaching strategy employed by the achievements of students and the progressive assessment conducted; its confirmed the importance of the approach applied, which, in addition to contributing to the understanding and production of articles, allowed a better performance in students in interaction with their context and with different areas.

Keywords: Interdisciplinarity, University chair, Teaching strategy, Learning, Production of articles.

Introducción

Durante las últimas décadas del presente siglo, se ha tratado intensamente el tema de la incompetencia comunicativa de los jóvenes universitarios desde diferentes perspectivas y aún

sigue siendo un gran problema no solo en el rendimiento académico, sino también en la dificultad para difundir sus aportes desde su punto de vista personal y vivencial para poder insertarse en la solución de los problemas de su entorno sociocultural.

En atención a esta necesidad, se realizó el presente trabajo de investigación con el objetivo de desarrollar en el estudiante la capacidad de leer, construir, comprender y evaluar argumentos, ya sean escritos u orales a través de la incidencia del carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En consideración a ello, se diseñó y aplicó una estrategia pedagógica de cuatro fases que benefició no solo al estudiante, sino que también contribuyó a fortalecer la didáctica de la cátedra universitaria del docente.

Bases teóricas

El marco de referencia teórica de nuestra propuesta está constituido por el carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que tiene su fundamento en la interacción de varias disciplinas Roméu (2003), así como en teorías lingüísticas que asumen la investigación del discurso, Asimismo, dicho enfoque está constituido por elementos de naturaleza pedagógica y didáctica, esto es, tomando como referencia el sustento del “triángulo de Van Dijk”, cuyos vértices lo constituyen: discurso, cognición y sociedad.

Método

Nuestra investigación es de tipo cualitativo, de nivel exploratorio. La perspectiva metodológica utilizada se basó en la aplicación de los métodos hermenéutico-didáctico y etnográfico, así como el método de la investigación-acción.

La población estuvo constituida por veinte (20) estudiantes matriculados en el primer semestre del año lectivo 2016 en la carrera de Lengua y Literatura. Para la valoración de los resultados tomamos como muestra representativa a cinco (05) de ellos bajo el criterio de discriminación positiva.

Para el recojo de la información se utilizó la técnica directa e interactiva aplicando las entrevistas a los estudiantes de la muestra y este proceso nos sirvió para diagnosticar y contextualizar el modo de incidir en la didáctica universitaria en cuanto se refiere a la enseñanza –aprendizaje; a partir del cual, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), a José Ignacio Ruiz Olabuénaga (2007) y a Martos Núñez, Eloy (1993), se diseñó la siguiente secuencia didáctica:

- Fase de preparación (adecuación): tuvo el propósito de explorar, motivar y activar los procesos mentales a partir de sus evocaciones y sus vivencias personales.
- Fase de investigación (comprensión): permitió procesar y comprender la cartografía temática propuesta.
- Fase interactiva (práctica): permitió interactuar y practicar distintas destrezas adquiridas, poniendo en juego los conocimientos, las motivaciones, el análisis crítico y la creatividad en los nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta:

- ✓ Actividades de codificación: consistió en activar los conflictos cognitivos argumentales desde sus saberes previos para generar una opinión personal, mediante casuísticas, sensaciones experimentadas, de problemas propuestos, debates dirigidos, relacionados con su entorno sociocultural.
 - ✓ Actividades de descodificación: consistió en la lectura comprensiva de la macro y microestructura textual del artículo preestablecido según parámetros.
 - ✓ Actividades de recodificación: consistió en la escritura de argumentos a favor y en contra de la tesis planteada a partir de la lectura analítica del artículo de opinión de la actividad anterior.
 - ✓ Actividades de transcodificación: consistió en redactar un artículo inicial, mediante el impulso de conflictos cognitivos y metacognitivos argumentales a partir de casuísticas, sensaciones experimentadas, problemas propuestos, debates dirigidos, relacionados con su entorno sociocultural e intercultural.
- Fase de consolidación (autorregulación): consistió en redactar un artículo final a partir de la reestructuración de su artículo inicial redactado en las actividades de transcodificación sin cambiar la tesis o asunto, así como la esencia del mismo, pero sí con opción a mejorarla.

Por otro lado, para valorar las composiciones textuales de los sujetos de estudio, se utilizó tres descriptores textuales de acuerdo a los indicadores de los marcadores de desempeño establecidas en términos de progresión prevista para la producción de artículos en las fases 3 y 4.

Resultados

Los resultados de las valoraciones del artículo inicial (Los efectos de la vida) y final (Los reflejos de la vida) seleccionado bajo el criterio de discriminación positiva como producto de las fases 3 (transcodificación) y 4, de acuerdo a los indicadores de los tres niveles propuestos en los tres descriptores textuales, fueron:

Descriptor textual 1: Se valoró simultáneamente ambas producciones teniendo en cuenta las progresiones: de inicio, proceso y satisfactorio del nivel intratextual y los indicadores asignados para la propuesta del título, la introducción, el desarrollo y la conclusión, donde el estudiante logró un desempeño intermedio (proceso) en su texto inicial respecto a la redacción de la macro y microestructura argumentativa; contrariamente, en su texto final fue satisfactorio.

Descriptor textual 2: Las producciones valoradas en el nivel intertextual, con las mismas progresiones y con los indicadores asignados para la interdisciplinariedad y la intertextualidad, demuestra que el estudiante logró un desempeño intermedio en la interacción con diversas disciplinas e intertextos como argumentos a favor de su tesis; mientras que en su texto final, su desempeño fue satisfactorio.

Descriptor textual 3: Las producciones valoradas en el nivel extratextual con las mismas progresiones y con los indicadores asignados para el juicio de valor, el conocimiento alternativo y social, demuestra que el estudiante logró un desempeño intermedio (en proceso) referente a su propuesta de soluciones de un problema, la aducción de valores democráticos y

derechos humanos, así como su implicación personal; mientras que en su texto final, su desempeño fue satisfactorio.

En síntesis, los resultados demuestran la correlación progresiva de las cuatro fases propuestas en las secuencias didácticas. Las dos primeras, constituyeron la base y el acopio de información para que se genere nuevos aprendizajes mediante la puesta en práctica de los conflictos argumentales; sin embargo, las que más incidieron y prevalecieron en el desarrollo de la comprensión y producción de artículos fueron las fases 3 y 4, con el que se demuestra la efectividad didáctica del carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Discusión y conclusiones

Por los fundamentos y resultados antes mencionados, el desarrollo de esta experiencia nos permite responder satisfactoriamente a la formulación del problema planteado, la validez de la hipótesis y de los objetivos propuestos: ¿Qué importancia tiene el carácter interdisciplinario del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el desarrollo de la interpretación y producción de artículos?

El carácter interdisciplinario del enfoque mencionado es una estrategia dinámica porque permite desarrollar competencias de lectura y escritura de textos de opinión por poseer una característica integradora del discurso, la cognición y la interacción sociocultural, que son los que le asignan un carácter interdisciplinario y transdisciplinario, Roméu A. (2002), además, porque a partir de los tres componentes mencionados se articula indisolublemente con el componente dialógico donde el emisor trata de persuadir al receptor. Asimismo, esta estrategia permitió diseñar una secuencia didáctica para la comprensión y producción de artículos; finalmente, se logró redactar y valorar la producción satisfactoriamente, el fortalecimiento de la identidad cultural, el compromiso social y la autonomía democrática en el estudiante para fomentar el espíritu crítico y coadyuvar a la mejora la cátedra universitaria.

Referencias

- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Editorial Arco.
- Lotman, I. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

Aprendizaje Autónomo en Alumnos de Educación Superior

Self-directed Learning in Higher Education Students

Dulce Adalgiza Espinoza Romero
Daniel Velázquez Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México

El impacto social que han tenido las TIC en la vida cotidiana se ve reflejado en los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes de educación superior. No obstante, al interior de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, específicamente al interior de la Licenciatura en Pedagogía, algunos profesores no reconocen a las TIC como un medio para aprender. Sin embargo, los estudiantes y egresados de la licenciatura en pedagogía consideran que las TIC, específicamente el Internet, es un medio de acercamiento a la información y por lo tanto, al aprendizaje; el cual les permite remediar el hecho de que no tuvieron acceso a asignaturas o prácticas específicas para responder a las necesidades actuales de la sociedad de la información. Por lo tanto, el aprendizaje autónomo se coloca como el espacio para que los estudiantes puedan subsanar las carencias en su formación inicial. Por lo cual, identificar y analizar las prácticas que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón para apropiarse del dispositivo digital para formarse autónomamente. El análisis de los resultados permite comprender la incidencia del contexto en la construcción del conocimiento y en la resolución de problemas.

Descriptores: Educación permanente, TIC, Formación profesional, Aprendizaje autónomo.

The social impact of ICT in everyday life is reflected in the learning processes of students in higher education. However, within the Faculty of Higher Education Aragon, specifically within the B.A. in Pedagogy, some teachers do not recognize ICT as a possibility to learn. However, students and graduates of pedagogy consider that ICT, specifically the Internet, is a way of approaching to information and therefore, to learning; which allows them to remedy the fact that they did not have access to specific subjects or practices to respond to the current needs of the information society. Therefore, self-directed learning is placed as the space for students to fill the absences in their initial formation. Therefore, to identify and analyze the practices carried out by students of the degree in Pedagogy of FES Aragón to appropriate the digital device to be formed autonomously. The analysis of the results allows the understanding the influence of the context in the construction of knowledge and in the resolution of problems.

Keywords: Lifelong learning, ICT, Vocational training, Self-directed learning.

Introducción

Los profesores de la licenciatura en Pedagogía ubican las tecnologías como meras transmisoras de información más no de conocimiento. Por otro lado para los estudiantes, el aprendizaje a través de las TIC es un proceso continuo, donde se necesitan destrezas y competencias que permitan tener un aprendizaje donde no sólo adquiera un conocimiento volátil, sino un aprendizaje que le permita formarse para toda la vida.

Marco teórico

La presente investigación está sustentada en el marco teórico del aprendizaje constructivista la cual supone que el conocimiento es un proceso mental que conlleva a la adquisición de nuevos

saberes a partir de las experiencias previas. Las condiciones actuales de procesamiento y generación de la información, permite que los sujetos interactúen en actividades donde participantes más experimentados y menos experimentados crean una comunidad colaborativa donde aprenden junto con los demás a través de una indagación dialógica por medio de las TIC (Wells, 2001).

El constructivismo y el aprendizaje colaborativo a través de las TIC, pueden llevar a los sujetos a ser autónomos en cuanto a su aprendizaje. Dumazedier y Leselbaum (1993) mencionan que el aprendizaje autónomo es un hecho social integrado en una dinámica social y cultural que consiste en un conjunto de prácticas en la que el sujeto determina su propio proceso educativo. Aebli (1991) agrega que para que el aprendizaje autónomo sea efectivo, debe encontrarse una persona que genere los escenarios ideales para que esa interacción entre sujetos en medios asincrónicos incida significativamente en el aprendizaje autónomo.

Esta investigación se aborda desde las prácticas que realizan los sujetos, cómo interactúan y se comunican entre ellos en el espacio académico y fuera de él y, por último, cómo sitúan a las TIC como una herramienta para aprender autónomamente.

Método

Para esta investigación recuperé el enfoque de la etnometodología. La etnometodología ofrece una perspectiva donde se estudia las prácticas de los sujetos a través de sus actividades diarias. A través de esta metodología, se explican las actividades que realizan los sujetos en internet y cómo interactúan con otros usuarios para autoformarse.

La investigación se realizó en dos asignaturas las cuales se posibilitaron como el espacio donde realizar las técnicas y procedimientos de recopilación de datos, al ser asignaturas con un amplio temario, con pocas horas prácticas y donde se recuperan recursos tecnológicos, aunque sin la infraestructura necesaria. Las técnicas para la recuperación de evidencia fueron: Observación participante, aplicación de una encuesta, entrevistas semiestructuradas y se complementó con la consulta de documentos personales digitales.

Se observaron 42 clases en 12 semanas y se entrevistaron a 14 sujetos. La población que realizó la encuesta fue de 125 estudiantes. La revisión de documentos digitales se hizo en la red social Facebook, donde los informantes clave interactuaban y publicaban información.

Resultados

A través de la aplicación de la encuesta, se observa que los estudiantes consideran que el internet puede ser un medio para aprender autónomamente y reconocen que se debe tener una apropiación del dispositivo a fin de tener un uso adecuado de la información. La apropiación del dispositivo va más allá de sólo saber usar el dispositivo, ya que se busca que el alumno tenga una posición crítica frente a la información que consulta en internet.

En una primera etapa la búsqueda en internet de ejemplos o modos de realizar la tarea crea un andamiaje que permite a los estudiantes, ya sea copiar o adaptar el ejemplo a sus prácticas académicas, lo cual les permite interiorizar la práctica o la mecanización del uso de la tecnología en un ámbito escolar. Sin embargo, identifican que sus conocimientos teóricos previos que les han proporcionado sus profesores, les permite saber qué información es relevante o útil para sus propósitos académicos.

Están conscientes que sus profesores no están familiarizados con el uso de la tecnología, por lo que reconocen que es su responsabilidad el buscar cosas por ellos mismos que les permitan resarcir esas carencias. A esto se le agrega el desfase del plan de estudios en relación al nuevo ámbito laboral del pedagogo por lo que los estudiantes buscan sus propios recursos en la red a fin de aprender habilidades específicas o ampliar su conocimiento sobre algún tema en específico que a ellos les interesa y creen que complementa su formación como pedagogos. Los estudiantes reconocen a la responsabilidad como el punto de partida para poder aprender por sí mismos a través de las TIC. Sin embargo no sólo se refieren a una responsabilidad profesional sino a una responsabilidad con la sociedad.

Se identificó que el resolver problemas específicos ya sea en el aula o fuera de ella, motiva a los estudiantes a buscar y aprender más allá de lo que se establece en el plan de estudios, y las TIC se establecen como el medio ideal, tanto por su cobertura como por su inmediatez y lo económico que ya son, para poder conocer y aprender nuevas temáticas, nuevas habilidades o les permita reflexionar y discutir con otras personas a través del uso del internet.

El uso de las TIC y redes sociales les permite crear vínculos con sus pares y el profesor, además de que les permite conocer perspectivas complementarias a su formación inicial.

Para los estudiantes de licenciatura, el ser autónomos en su aprendizaje implica ser responsables de buscar diferentes métodos y recursos para poder responder a una situación específica. Se identifica a la tecnología como un medio más no como el camino final para llegar al aprendizaje autónomo ya que es la práctica y responsabilidad del sujeto la que determina el aprendizaje que pudiese llegar a obtener de las tecnologías.

A través de las entrevistas con los estudiantes, se destaca que su intención no es sólo encontrar un empleo sino mejorar su entorno y la comunidad que les rodea, por lo que ellos buscan por sí mismos los recursos y la información para realizar ese compromiso que ellos han asumido como estudiantes y próximamente egresados de la Licenciatura en Pedagogía.

Dentro del aula, los estudiantes consultan información en la red con el objetivo de buscar solución a sus problemas, además cumplen en parte con el perfil de egreso propuesto por el plan de estudios al evaluar diferentes recursos disponibles en la red con el objetivo de atender necesidades educativas específicas e incluso diseñar y ejecutar recursos tecnológicos dirigidos específicamente a la población con la que van a trabajar.

Discusión y conclusiones

La autonomía es parte fundamental para el ejercicio de la pedagogía para los estudiantes de la FES Aragón a pesar de que no forme parte del plan de estudios. De acuerdo con lo observado y lo mencionado por los estudiantes, los contenidos trabajados en las diversas unidades de conocimiento, la interacción que tienen con los profesores y la cotidianidad en el uso de dispositivos digitales los dota de un *habitus* específico donde incorporan las tecnologías con el propósito de formarse a sí mismos para responder a las necesidades del contexto donde se desarrollarán profesionalmente

La licenciatura en pedagogía de la FES Aragón, los ha dotado de las habilidades y capacidades para ir más allá del uso lúdico o sólo de consulta de las TIC. Su formación les permite crear sus propios recursos, métodos y tiempos para cumplir con la meta u objetivo, sea delimitada por el profesor o el contexto, lo que les permite tener la habilidad de comprender y apropiarse del

dispositivo con propósitos académicos y profesionales que repercuten en la manera de hacer pedagogía en los tiempos actuales.

La incorporación de las TIC en la formación de inicial de pedagogos no es impedimento alguno para que los estudiantes se formen en un sentido crítico y reflexivo respecto a los problemas educativos del país, ni mucho menos lo es para que creen, diseñen y evalúen recursos o proyectos que permitan intervenir en contextos e instituciones que aborden lo educativo.

Referencias

- Berridi, R., Garay, L. y García, D. (2010). *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de la UPN: Diagnóstico*. Ciudad de México: Bitácora Digital UPN
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos: Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 728
- Crispín, M.L. (Coord.) (2011). *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana
- Dennen, V. y Myers, J. (2012). *Virtual professional development and informal learning via social networks*. Hershey, PA: IGI Global
- Dumazedier J. (1980). Vers une socie-pédagogie de l'autoformation. *L'autoformation des jeunes: Les amis de Sèvres*, 97, 65-79.
- Dumazedier J. y Leselbaum N. (1993). Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: La sociologie de l'autoformation. *Revue Française de Pédagogie*, 102, art 4.
- Garrison, R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Revista Adult Education Quarterly*, 48, 18-33
- Kent, M. y Leaver, T. (2014). *An education in Facebook? Higher education and the world's largest social network*. Nueva York, NY: Routledge
- Pérez Tornero; J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós
- Pilling-Cormick, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale* (Tesis de Doctorado). Universidad de Toronto, Toronto

Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico en la Formación de Ingenieros Civiles: Caso de la FES Aragón, UNAM

Learning Strategies and its Relation with School Performance in the Formation of Civil Engineers: FES Aragón, UNAM Case

Karen Guadalupe Torres García
 Susana Benítez Giles

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El propósito de este trabajo consiste en determinar si las Estrategias de Aprendizaje (EA) influyen en el Rendimiento Académico (RA) de los alumnos de noveno semestre de la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en este caso, hablamos de una población de 34 estudiantes a quienes se le aplicó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) que fue elaborado por Bernardo Gallardo, Jesús M. Suárez-Rodríguez y Cruz Pérez Pérez en el año 2009, con el objetivo de presentar un instrumento más completo para evaluar el uso de Estrategias de Aprendizajes por parte de los estudiantes universitarios. Está conformado por dos escalas, seis sub-escalas, veinticinco estrategias y ochenta y ocho ítems con respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo, muy de acuerdo. Asimismo, para dicha población, se indagó cuál fue su Rendimiento Académico, reflejado en su promedio general de calificaciones obtenido hasta el octavo semestre cursado de la licenciatura; el rango de estos fue de 6.91 a 9.14.

Descriptores: Estrategias de aprendizaje, Rendimiento académico, Estudiantes universitarios.

The purpose of this paper is to determine if the Learning Strategies (EA) influence academic performance (RA) of de students of the ninth semester of engineering, the study superior faculty (FES) Aragon, about of Mexico National University (UNAM). In the case speak about of o the 34 population of stdents to whom it was applied test Evaluation Questionnaire of Learning Strategies for University Students (CEVEAPEU), to write for Bernardo Gallardo, Jesus M. Suarez-Rodriguez and Cruz Perez Perez in the year of 2009, With the aim of presenting a more complete instrument to evaluate the use of Learning Strategies by university students. It is made up of two scales, six sub scales, twenty-five strategies and eighty-eight items with response, Very disagree, disagree, undecided, all righth, strongly agree. Also, for this population, It is investigated what was its Academic Performance, reflected in its general average of qualifications, obtained until the eighth semester of the degree; The range of these was of 6.91 to 9.14.

Keywords: Learning strategies, Academic performance, University students.

Introducción

Ante los desafíos y las exigencias que establece la globalización y el modelo económico neoliberal, caracterizado por la apertura y comunicación de los mercados mundiales, la educación juega un papel preponderante no sólo porque busca el constante perfeccionamiento del individuo, también porque se basa en la construcción de un ideal de hombre que solicita una sociedad de acuerdo a una temporalidad.

La educación sin duda es consustancial al hombre, y en la actualidad representa una condición necesaria para el progreso de la humanidad, del sujeto en su singularidad y del progreso de una nación vinculada a la apertura de mercados, procesos de globalización y producción de conocimientos.

Inscritos en esta lógica, el ingeniero civil es formado para responder a demandas sociales que lo exhortan a poner en práctica sus conocimientos profesionales para el desarrollo, mantenimiento y solución de problemas que se presenten en su contexto.

Marco teórico

Como pedagogos estamos persuadidos en el estudio de fenómenos como el Rendimiento Académico y el uso de Estrategias de Aprendizaje en la educación superior, concretamente en la formación de los ingenieros civiles.

La formación universitaria del ingeniero civil, así como la razón de ser de la carrera, radica en la demanda que la sociedad exige de profesionales capaces de atender aspectos tecnológicos relacionados con la infraestructura de un país (Facultad de Estudios Superiores, 2016), aquí reside la importancia y el papel que asumen la carrera y sus egresados en los contextos sociales.

El ingeniero civil debe manejar habilidades y herramientas como:

- Análisis estadístico.
- Métodos de administración de proyectos.
- Conocimiento y dominio de nuevas tecnologías.
- Conocimiento de normas y estándares de diseño.
- Capacidad de trabajar en grupos multidisciplinarios.
- Articular la infraestructura ambiental.
- Manejo de riesgos e incertidumbres para prever, minimizar y atender efectos de las catástrofes naturales, entre otros.

Estos conocimientos y habilidades, le otorgan a este profesionalista, la capacidad para participar en las etapas de planeación, diseño, organización, construcción, operación y conservación de obras civiles y de infraestructura (Universidad, Nacional Autónoma de México, 2016).

Es importante mencionar que en el plan de estudios de la FES Aragón, los alumnos de Ingeniería Civil cursan en primer semestre la asignatura Técnicas del Aprendizaje y la Investigación, cuyo objetivo general es la adquisición de hábitos metodológicos de estudio que permitan el desarrollo de su criterio personal, académico y mejorar su rendimiento escolar a partir del conocimiento de su proceso de aprendizaje (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2016).

Dotado de varias características para definirlo e integrado por distintas variables que lo explican, el Rendimiento Académico suele conocerse como el nivel de conocimientos adquiridos dentro de un proceso de enseñanza, es revelado por medio de una evaluación que se refleja en notas cuantitativas. Jiménez (2000) menciona que es el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico,

entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, posibilitados por intervenciones didácticas que son evaluadas por métodos cualitativos y cuantitativos.

Por lo anterior, el Rendimiento Académico y las Estrategias de Aprendizaje, resultan ser variables importantes que dan oportunidad, no sólo de incrementar su bagaje teórico, sino también representan una oportunidad de proponer alternativas que colaboren en la solución de problemas que pueden impactar desde lo particular (el alumno y su proceso de aprendizaje) hasta lo genera (la calidad educativa).

Método

La investigación es de tipo correlacional, dada su facultad de medir el grado de relación entre dos o más variables, que son:

- Estrategias de Aprendizaje: Variable independiente.
- Rendimiento Académico: Variable dependiente.

El diseño es no experimental, ya que la observación e interacción con la población de estudio se dio en su contexto habitual, es decir, se realizó en el aula destinada para la impartición de una materia en su horario establecido. Es una investigación transversal, en tanto que la recolección de datos se efectuó en un solo momento. La técnica para la obtención de información acerca de las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los 34 alumnos de noveno semestre de la carrera de Ingeniería Civil, fue el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), mismo que se entregó impreso y personalmente a cada uno de ellos.

Al inicio de la dinámica, esto es, una vez explicado el objetivo de investigación y el propósito de la aplicación del cuestionario, se les solicitó con consentimiento propio la entrega actualizada de su Historia Académica para conocer su promedio de calificaciones obtenidas en su trayectoria como estudiantes universitarios y así determinar el Rendimiento Académico alcanzado hasta ese momento.

Para el análisis de los datos se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r), el cual permite calcular y conocer el grado de relación/asociación entre ambas variables (EA y RA); los valores oscilan entre -1 y $+1$, cuando $r \leq 0.5$ se dice que existe una correlación débil y, si $r \geq 0.7$ se dice que la correlación es fuerte.

La hipótesis nula establece que: a mayor conocimiento y manejo de Estrategias de Aprendizaje, mayor Rendimiento Académico; a menor conocimiento y manejo de estrategias de aprendizaje, menor Rendimiento Académico.

Resultados

En los resultados derivados de la aplicación del cuestionario CEVEAPEU, el rango de los puntajes obtenidos por los alumnos fue de 6.38 (el más bajo) a 9.02 (el más alto). Los datos obtenidos de las Historias Académicas permitieron conocer el Rendimiento Académico, cuyo rango, en los promedios de calificaciones obtenidas de todas las asignaturas cursadas hasta el momento de la aplicación fue de 6.91 (el más bajo) a 9.14 (el más alto).

Con base a los resultados y el análisis de correlación de Pearson, es posible observar que la correlación entre el uso de EA como variable independiente y el RA como variable dependiente de los alumnos es muy baja ($r = 0.24$), indicando que la correlación entre ambas variables es débil.

Discusión y conclusiones

Estos hallazgos sugieren que la hipótesis que establece que el Rendimiento Académico de los alumnos es directamente proporcional al uso de Estrategias de Aprendizaje debe ser rechazada para esta población, debido muy probablemente, a la edad y otros factores como el nivel educativo de los padres y familiares cercanos que inciden en la formación de los estudiantes por el ambiente familiar que se crea a su alrededor, en el mismo sentido, se debe considerar la influencia que ejerce en ellos su contexto socio-económico.

Referencias

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva (Dir.), *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (pp. 59-85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M. y Del Bosque, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148.
- Angulo, G., Quejada, R. y Yáñez, M. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización del mercado. *Revista de la Educación Superior*, XLI (3), 51-66.
- Cardona, M., Montes, I., Vásquez, J., Villegas, M. y Brito, T. (2007). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Recuperada de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>
- Cazares, A. (2002). *Validación de un modelo de autovaloración del aprendizaje en el nivel universitario* (Tesis para obtener el grado de Doctor). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_250716.pdf
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7, 58-63.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Erazo, O. (octubre-marzo, 2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Gallardo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(19), 43-63.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: Concepto y modelos. *Calidad de la Educación*, (28), 244-276.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.

- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En A. Pozo, M. del Mar, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Ortero Urtza. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1(2), 1- 15.
- Ortiz, I. C. y Murua, H. (2012). *Teoría e historia de la educación*. Madrid: Delta.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: MC Graw Hill.
- Sarramona, J. (1997). *Fundamentos de la educación*. Barcelona: CEAC.

Inteligencia Emocional y Aprovechamiento Escolar en Alumnos de Posgrado de Ingeniería de la FES Aragón de la UNAM

Emotional Intelligence and Academic Performance in Postgraduate Engineering Students from FES Aragón, UNAM

Susana Benítez Giles

Universidad Nacional Autónoma de México, México

A los estudiantes de la Maestría en Ingeniería de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, integrada por 21 alumnos, se le aplicó el Emotional Intelligence Test de Meyer-Salovey-Caruso (MSCEIT) que evalúa el Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE) a través de los siguientes cuatro criterios: percepción, comprensión y manejo de las emociones y si éstas son utilizadas para facilitar el pensamiento. Para dicha población, se indagó cuál fue su Rendimiento Académico (RA) antecedente a través de conocer su promedio general de calificaciones obtenidas en el nivel inmediato anterior. En los resultados derivados de la aplicación del modelo MSCEIT se observa un comportamiento normalizado, con puntajes que varían desde 88 hasta 118. Respecto al RA de los alumnos de la Maestría en Arquitectura de la FES Aragón, las calificaciones que obtuvieron en su licenciatura, estuvieron dentro del rango que va desde 7.49 hasta 9.60. El análisis de correlación lineal indica que existe una $r = 0.225$ y el análisis de tendencia polinómica de orden tres resultó ser $r_3 = 0.399$. Para ambos análisis, el lineal y el no lineal, la correlación es muy baja, indicando que no existe relación entre el CIE y el RA.

Descriptor: Posgrado, Inteligencia emocional, Rendimiento académico.

The students of engineering master degree of Aragón study superior faculty, about of Mexico National University, composed by 21 students, applied you the Emotional Intelligence Test de Meyer-Salovey-Caruso (MSCEIT), it evaluates the intelligence coefficient emotional (CIE) through the following four criteria: perception, understanding and handling of the emotions and if they are used to facilitate thinking. For this population, it was inquired what was its academic performance (RA) history through know your overall average of qualifications obtained in the previous immediate level. The results deriving from the application of the model (MSCEIT), shows a standard behavior, with scores ranging, since 88 as far as 118. About the RA on the student's architecture of degree grade of Aragón study superior faculty, (FES), scores which obtained his Bachelor's degree, were within the range being from 7.49 as far as 9.60. Linear correlation analysis indicates that there is $r = 0.225$ and analysis order polynomial trend turned out to three $r_3 = 0.399$. For both analyses, the linear and the nonlinear, the correlation is very low, indicating that relationship there is no between the CIE and RA.

Keywords: Postgraduate studies, Emotional intelligence, Academic performance.

Introducción

El cambio de paradigma de la educación en las últimas décadas acentúa asumir al ser humano como integral, lo que implica la necesidad de una formación completa que enfatice, además del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, aspectos de interacción y afectivos. Procesos necesarios dado el contexto social en que se presentan crisis de valores, incremento de relaciones violentas intolerancias, deficiente motivación y disciplina; condiciones que permean los escenarios formativos y presionan para replantear los objetivos del sistema de

educación en los diversos niveles. La escuela moderna como la conocemos ahora, ha pasado por una serie de transformaciones que de acuerdo a los acontecimientos sociales, políticos, culturales, económicos la han determinado hasta llegar a la infraestructura que hoy conocemos.

Marco teórico

Desde la experiencia docente, los estudiantes de educación superior manifiestan falta de atención, de interés y se les dificulta la comprensión del conocimiento. Por ello, en el aprendizaje del alumno intervienen otros elementos, no solo de orden cognitivo; el aprendizaje también es social y las emociones forman parte de esta relación cognitiva y social. La Inteligencia Emocional de acuerdo con Mayer y Salovey es: “la capacidad de percibir las emociones, de acceder y generar emociones de forma que ayuden al pensamiento, de comprender las emociones y tener conocimiento emocional y de regular las emociones promoviendo así el crecimiento emocional e intelectual”.

Podemos identificar en los planes de estudio de la carrera de Ingeniería el objetivo de educar y formar a los estudiantes en las siguientes tres dimensiones: conocimientos, aptitudes y actitudes. Respecto a las dos primeras, los académicos de las distintas áreas tienen como dirección el conocimiento que debe ofrecer a los estudiantes y que es descrito en los programas de estudio de las asignaturas, materias o unidades de conocimiento; sin embargo, manifiestan diversas restricciones para evaluar o valorar las actitudes. Esta responsabilidad, en la carrera de Ingeniería no ha sido considerada oficialmente para calificar el desempeño o rendimiento de los estudiantes, los académicos se ciñen solo a la evaluación del conocimiento.

Algunos pedagogos consideramos importante el abordar el estudio de la inteligencia emocional para valorar las actitudes de los alumnos del posgrado; y, establecer las posibles articulaciones que se pueden constituir con su propio aprendizaje. A partir de lo anterior, surge como problema de investigación el conocimiento de los niveles de coeficiente de inteligencia emocional de los alumnos de la maestría en Ingeniería como una variable cualitativa que no es evaluada en su formación y que podría ser considerada para conocer sus actitudes y cómo ésta impacta en su rendimiento académico.

De esta forma, podríamos estudiar si sus actitudes están correlacionadas con sus niveles de conocimiento y si sus aptitudes están relacionadas con la construcción de diversos aprendizajes requeridos como futuros maestros en Ingeniería. Es decir, la finalidad de la investigación es demostrar si un alto nivel de coeficiente de inteligencia emocional tiene relación directa con un alto rendimiento académico y considerar otras variables como los conocimientos que demanda el propio posgrado, el sexo, la edad.

Esta investigación vincula el constructo de Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico, éste vínculo ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y el desarrollo social son importantes en el desempeño académico.

Método

A partir de la aplicación de una prueba denominada Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), que mide el Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE), el cual se define como: un conjunto de técnicas destinadas a reunir, de manera sistemática, datos sobre

determinado tema o temas relativos a una población a través de contactos directos o indirectos con los individuos o grupo de individuos que integran una población. Es un instrumento con 141 ítems que se agrupan en cuatro criterios: Percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar las emociones. El MSCEIT utiliza una variedad de tareas interesantes y creativas para medir la capacidad de una persona para razonar con información emocional al probar directamente su capacidad.

Desde la eficiencia terminal de los alumnos de la maestría en Ingeniería, la hipótesis consiste en que las diferencias en la capacidad de percepción de la inteligencia emocional inciden directamente en la formación integral del estudiante de maestría en Ingeniería, la cual se manifiesta de manera objetiva en su rendimiento académico.

La población en la que se lleva a cabo la investigación es el alumnado de la maestría en Ingeniería de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los resultados obtenidos en cuanto al coeficiente de inteligencia emocional de los alumnos de la maestría de Ingeniería se analizarán por posgrado, sexo y edad. Asimismo, se obtendrá el rendimiento académico de los alumnos de la maestría en Ingeniería a través de las calificaciones obtenidas en la licenciatura que estudió cada alumno de la maestría; dicho promedio de calificaciones se denomina en esta investigación: Rendimiento Académico. El diseño de la investigación es no experimental porque se aplicó la prueba MSCEIT a los estudiantes en su contexto natural, es transversal debido a que la recolección de los datos no analiza los cambios a través del tiempo, se realizó en un único momento.

Resultados

La prueba se aplicó a 15 hombres y 6 mujeres de la maestría en Ingeniería del posgrado de la FES Aragón de la UNAM, sus edades van de los 24 a los 56 años, su coeficiente de inteligencia emocional que resultó de la aplicación de la prueba MSCEIT en base a los parámetros que establece la prueba, a saber: “Necesita mejora” menor o igual a 85; “Aspecto a desarrollar” de 86 a 90; “Competente” de 91 a 95; “Muy competente” de 96 a 100 y “Experto” mayor a 101 van de 88 a 118 puntos.

Con respecto al Rendimiento Académico, el promedio de calificaciones de los alumnos del posgrado de ingeniería en sus estudios de licenciatura va del 7.49 al 9.6 de promedio.

Se realizó el análisis de correlación de Pearson de las variables: Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE); Rendimiento Académico (RA).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos encontrados sugieren que la hipótesis que establece que el Rendimiento Académico de los alumnos es directamente proporcional a su Inteligencia Emocional debe ser rechazada para esta población, debido, muy probablemente, a la edad de los estudiantes que, por ser del nivel Posgrado, varía de los 24 a los 56 años de edad.

Asimismo, se analizaron los resultados con la prueba no paramétrica denominada “CHI-CUADRADO”, los datos observados se ajustan a la distribución teórica, por lo tanto, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

Referencias

- Anuies, (2009). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Ciudad de México: ANUIES.
- Bernard, R. (1991). *Comportamiento social de la emoción*. París: Presses Universitaires de France.
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional? Temáticas de la escuela española*. Barcelona: Editorial Cisspraxis.
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocabal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Casassou, J. (s/a) *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Charaudeau, P. (2000). *Las emociones en las interacciones*. Lyon: Press Universities de Lyon.
- Díaz Barriga, F. (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evolución*. Ciudad de México: UNAM
- Durán, A. N. (2015). *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. Ciudad de México: UNAM
- Extremera, N. y Fernández-Berrocabal, P. (abril, 2001). El modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey 1997: Implicaciones educativas para padres y profesores. Comunicación presentada en las *III Jornadas de Innovación Pedagógica*. Universidad de Granada, España.
- Fernández-Berrocabal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocabal, P. y Extremera Pacheco, N. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez Salgado, N. (1996). La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 2, 47-59.
- Jiménez Silva, M. P. (2001). *Eficiencia terminal: Resultado de un proceso de múltiples atravesamientos*. Ciudad de México: UNAM.
- Velasco, M. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller pedagogía de la Gestalt. *Perfiles Educativos*, XXIX(116), 113-131.
- Moral de la Rubia, J. (2007), Predicción del rendimiento académico universitario. *Revista electrónica de Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 1-23.
- Rodríguez Martínez A., Oliveira M. E. y Touriñan López, J. M. (2006). *La dimensión afectivo-emocional como pieza clave en la educación para la ciudadanía*. A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela.
- Velázquez Vázquez, D. (2016). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria*. Medellín: Fondo Editorial Funlam.

Creatividad e Inteligencia Emocional en Alumnos de Posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México

Creativity and Emotional Intelligence in Postgraduate Students in Architecture of FES Aragón, National Autonomous University of Mexico

Daniel Velázquez Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México

A la población de alumnos de la Maestría en Arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se le aplicó el Emotional Intelligence Test de Meyer-Salovey-Caruso (MSCEIT) que evalúa el Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE) a través de los siguientes cuatro criterios: percepción, comprensión y manejo de las emociones y si éstas son utilizadas para facilitar el pensamiento. Asimismo, se les aplicó los instrumentos de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) de Sánchez y la Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP) de Duarte. En los resultados derivados de la evaluación del modelo MSCEIT se observa un comportamiento normalizado y media aritmética de 93 (nivel competente). De la misma manera, los resultados de la evaluación conjunta de la EMUC y la PSCP presentan un comportamiento normalizado y media aritmética de 47.19 (nivel alto). El análisis paramétrico de correlación lineal, entre creatividad e inteligencia emocional, indica que existe una $r = 0.07$ y del análisis de tendencia polinómica de orden tres se obtuvo una $r_3 = 0.31$. Para ambos resultados, el lineal y el no lineal, la correlación es débil, indicando que la relación entre el CIE y la creatividad, en la población de estudio, es muy baja.

Descriptores Arquitectura, Emociones, Creatividad, Rendimiento académico.

In the Masters in Architecture students community from the Facultad de Estudios superiores Aragón has been applied the Emotional Intelligence Test from Meyer-Salovey-Caruso (MSCEIT) which evaluates the Emotional Intelligence Quotient (EIQ) through four criteria: perception, comprehension and emotion management, and if these are used for thinking. Besides, has been applied the Creativity Multifactorial Evaluation (EMUC) from Sánchez and the Creative Problem Solving Test (PSCP) from Duarte. In the same way, the results of the joint evaluation between EMUC and PSCP, reveal a standardized behavior and an arithmetic average of 47.19 (high score). The parametrical analysis of lineal correlation between creativity and emotional intelligence show that a $r=0.07$ exist and in the order three polynomic tendency analysis the result was $r=0.31$. For both results, lineal and nonlinear, the correlation is low, indicating that the relation between IQ and creativity is low in the studied community.

Keywords: Architecture, Emotions, Creativity, Academic performance.

Introducción

El cambio de paradigma de la educación en las últimas décadas acentúa asumir al ser humano como integral, lo que implica la necesidad de una formación completa que enfatice, además del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, aspectos de interacción y afectivos. Estos procesos son necesarios dado el contexto social en el que se presentan, crisis de valores, incremento de relaciones violentas, intolerancias, deficientes motivación y falta de disciplina, condiciones que permean los escenarios formativos y presionan para replantear los objetivos

del sistema de educación en los diversos niveles. La escuela moderna como la conocemos ahora, ha pasado por una serie de transformaciones que, de acuerdo a los acontecimientos sociales, políticos, culturales y económicos, la han determinado hasta llegar a la infraestructura que hoy conocemos.

Desde la experiencia docente del grupo de investigación Creatividad en Humanidades, Ciencia y Tecnología (CREAHCYT), los estudiantes de educación superior manifiestan falta de atención y de interés y se les dificulta la comprensión del conocimiento, porque en el aprendizaje del alumno intervienen otros elementos, no solo de orden cognitivo; el aprendizaje también es social y las emociones forman parte de esta relación cognitiva y social.

En la última década, la investigación psicoeducativa se ha interesado en acotar las habilidades personales que repercuten en el bienestar emocional, la calidad de nuestras relaciones interpersonales, la salud o el rendimiento académico, entre otros.

Esta investigación vincula el constructo de Inteligencia Emocional con la Creatividad, esta última, como una de las dimensiones más importantes del Rendimiento Académico en los alumnos de Arquitectura. El vínculo entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y el desarrollo social son importantes en el desempeño académico (Barna y Brott, 2011, p. 243).

Método

A la población de alumnos del Programa de Posgrado en Arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), compuesta por 34 estudiantes, se les aplicó los siguientes tres instrumentos: Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) de Sánchez, Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP) de Duarte, y Emotional Intelligence Test de Meyer-Salovey-Caruso (MSCEIT). Los dos primeros para evaluar la creatividad y el tercero para evaluar el Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE).

El modelo EMUC, de acuerdo con Sánchez, García y Valdés (2009), está integrado por “tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones de la creatividad que evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal”. El modelo de la PSCP, según Galán R. (2009) “está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el algorítmico y, por último, el modelo heurístico”.

Por su parte, el modelo MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso (2011) está compuesto por los siguientes cuatro criterios: a) Percepción emocional: evalúa su aptitud para identificar correctamente cómo se sienten las personas; b) Facilitación emocional: evalúa su aptitud para crear emociones y para integrar los sentimientos en la forma de pensar; c) Comprensión emocional: evalúa su aptitud para comprender las causas de las emociones; d) Manejo emocional: Evalúa su aptitud para generar estrategias eficaces dirigidas a utilizar las emociones de forma que ayuden a la consecución de las propias metas, en lugar de verse influido por las propias emociones de forma imprevisible.

La aplicación se realizó bajo las mismas condiciones para todos los participantes y con la misma preparación, destinando el tiempo establecido en los protocolos de aplicación para cada una de las pruebas. Las respuestas fueron analizadas y evaluadas con la participación de los integrantes del grupo de investigación Creatividad en Humanidades, Ciencia y Tecnología

(CREAHCYT) integrado por académicos formados en las áreas de Arquitectura, Ingeniería y Pedagogía.

Los resultados fueron tratados con el programa SPSS y el Microsoft EXCEL. Se realizaron análisis de estadística descriptiva, de variabilidad, las pruebas paramétricas de Correlación Lineal de Pearson y Polinómica y la prueba no paramétrica denominada Chi cuadrado.

Resultados

Los resultados de los 34 alumnos del Programa de Posgrado en Arquitectura, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, relativos a la Emotional Intelligence Test, Evaluación Multifactorial de la Creatividad y Prueba de Solución Creativa de Problemas, se presentan en las tablas 1 y 2.

La correlación de Pearson entre la creatividad y la inteligencia emocional de los alumnos de posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, UNAM, fue: correlación lineal $r = 0.07$ y correlación polinómica de grado tres $r_3 = 0.31$.

Tabla 1. Resultados del Emotional Intelligence

NIVEL DE COEFICIENTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	NÚMERO DE ALUMNOS
Necesita mejorar	5
Tiene aspectos a desarrollar	7
Competente	10
Muy competente	7
Experto	5
Total	34

Fuente: Rango en el puntaje: Mayor 105; Menor 79. Puntaje promedio: 93.

Tabla 2. Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) +

NIVEL DE CREATIVIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS
Bajo	4
Medio	10
Alto	13
Muy alto	7
Total	34

Fuente: Rango en el puntaje: Mayor 63; Menor 28. Puntaje promedio: 47.19.

Discusión y conclusiones

Los resultados sugieren que los alumnos de posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, UNAM, manifiestan un comportamiento normalizado respecto a sus niveles de creatividad e inteligencia emocional y la correlación entre ambas variables es muy débil. Dichos hallazgos demuestran que los arquitectos formados en dicha entidad académica no tienen niveles de creatividad y/o de inteligencia emocional significativamente superiores a los manifestados en alumnos de las áreas de Ingeniería, asimismo, contradice las tesis que sostienen que la creatividad está relacionada con la inteligencia emocional, al menos, para esta población de alumnos. Esto se debe, quizás, a que los alumnos estudiados son personas adultas con edades que varían de 25 a 54 años de edad.

Referencias

- Barna, J. y Brott P. (2001). How important is personal/social development to academic achievement? *The Elementary School Counselor's Perspective Professional School Counseling*, 14(3), 242-250.
- Galán R. (septiembre, 2009). Niveles de creatividad en estudiantes universitarios por áreas de conocimiento de una universidad pública. Comunicación presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Sánchez, P., García, A. y Valdés, A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-12.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2011). MSCEIT test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Informe_MSC.pdf

Creatividad Aplicada al Diseño Arquitectónico

Creativity Applied to Architectural Design

Carolina Galindo Vallejo
Daniel Velázquez Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México

En arquitectura el término de creatividad se ciñe, en muchas ocasiones, al producto final presentado, en calidad de objeto innovador, como resultado de un proceso creativo y metodológico previo. Sin embargo, las perspectivas académicas están ampliándose y reconocen la importancia de consolidar factores que intervienen en la construcción de la creatividad, tales como el contexto universitario y la motivación cognitiva, entre otros. A fin de favorecer el desarrollo creativo dentro del proceso de diseño, y potencializar el conocimiento adquirido en los estudiantes de Arquitectura, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. El presente trabajo evalúa la capacidad creativa de los alumnos respecto a la motivación, afectividad y cognición, esto mediante la aplicación de modelos basados en sistemas clasificatorio, algorítmico, heurístico y cognitivo, valorando la existencia de correlación con el rendimiento académico a través de pruebas de hipótesis entre grupos de alumnos de Arquitectura por grado cursado, edad y género. Este estudio considera, que una vez evaluadas y detectadas las habilidades dispuestas en los alumnos, mejorará las posibilidades de estrategias aplicables al proceso del diseño arquitectónico, encausadas a la óptima y libre acción.

Descriptor: Creatividad, Cognición, Rendimiento académico.

In architecture the term of creativity is limited, on many occasions, to the final product presented, in quality of innovative object, as a result of a previous creative and methodological process. However, the academic prospects are expanding and recognize the importance of strengthening factors that go into the construction of creativity such as the University context and cognitive motivation, among others. In order to facilitate the creative development within the design process. And potentialize the knowledge acquired on the students of program of study of architecture of Aragón study superior faculty (FES) Aragón, about of Mexico National University (UNAM). This project It evaluates the creative capacity of students with respect to motivation, emotion and cognition, this through the application of models based on system classification, algorithmic, heuristic and cognitive, assessing the existence of a correlation with the academic performance through hypothesis testing between groups of students of architecture by completed level, age and gender. This study considers that once assessed and detected the skills arranged in the students, Will improve the possibilities of strategies applicable to the process of architectural design, aimed at optimum and free action.

Keywords: Creativity, Cognition, Academic performance.

Introducción

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior *“La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”*, celebrada en París, en julio de 2009. Se mencionó el rol de importancia que la educación superior tiene en la construcción de sociedades, esto como órganos que integran y fomentan la investigación, la innovación y la creatividad. Para Sternberg y Lubart (1995), en su teoría de la inversión, mencionan que son siete los elementos que convergen para formar la creatividad, y tres de estos son los que demandan inversión: entorno, estilo cognitivo y motivación de personalidad. Entonces,

considerar a las Universidades como un contexto en el que se promueven, las formas nuevas de pensar, así como el desarrollo motivacional de la personalidad de los alumnos, para que sean capaces de romper con la inercia de la cotidianidad y propiciar la libre acción de resolver, es reconocer un entorno fértil para la indagar acerca de la inteligencia creativa.

Establecer la relación entre inteligencia y creatividad no ha sido empresa fácil, ante la complejidad que sus procesos, Stenberg y O'Hara (2005) proponen cinco posibles relaciones: 1) la creatividad es un subconjunto de la inteligencia; 2) la inteligencia es un subconjunto de la creatividad; 3) la creatividad y la inteligencia son dos conjuntos que se solapan; 4) la creatividad y la inteligencia son esencialmente lo mismo (conjuntos coincidentes); 5) la creatividad y la inteligencia no tienen relación alguna (conjuntos separados).

Creatividad e inteligencia, son dos fenómenos tratados comúnmente en la vida diaria y en la investigación, como constructos teóricos prácticos (Elisondo y Donolo 2010) distintos pero que se vinculan de algún modo (Monreal 2000) para Corbalán Donolo y Elisondo, tras haber analizado distintos estudios, acerca de la relación entre creatividad e inteligencia, la variabilidad de los resultados es de baja a moderada.

La creatividad es un concepto amplio en la dimensión del conocimiento humano, que ha evolucionado en su definición (Tatarkiewicz, 2006) si actualmente se relaciona con el término de arquitectura, esta asociación puede derivar en novedad, entendida en el estricto sentido de la expresión arquitectónica.

Método

A la población de alumnos del Programa de Posgrado en Arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), compuesta por 34 estudiantes; donde el 68% son varones y 32% son mujeres, se les aplicó la Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP) de Duarte, para evaluar sus niveles de creatividad. El modelo de la PSCP, según Galán R. (2009) "está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el algorítmico y, por último, el modelo heurístico".

La aplicación de la prueba se realizó bajo las mismas condiciones para todos los participantes y con la misma preparación, destinando el tiempo establecido en los protocolos de aplicación para cada una de las pruebas. Las respuestas fueron analizadas y evaluadas con la participación de los integrantes del grupo de investigación sobre Creatividad en Humanidades, Ciencia y Tecnología (CREAHCYT) formado por arquitectos, diseñadores, ingenieros y pedagogos.

Los resultados fueron tratados con el programa SPSS y el Microsoft EXCEL. Se realizaron análisis de estadística descriptiva, de variabilidad, la prueba paramétrica de Correlación de Pearson y la polinómica de orden tres.

Resultados

La evaluación de los 34 alumnos del Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, se presentan en la tabla 1, 2 y 3.

La correlación de Pearson entre la creatividad y el rendimiento académico de los alumnos de posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, UNAM fue: correlación lineal $r = 0.11$ y correlación polinómica de grado tres $r_3 = 0.40$.

Tabla 1. Evaluación Cuantitativa de la Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP).

CRITERIOS	PUNTAJE PROMEDIO DEL GRUPO DE PARTICIPANTES
Semejanzas y diferencias (SD)	10.31
Lo inesperado (LI)	2.29
Lo arquitectónico (LA)	2.47
PSCP (SD, LI, LA)	15.69

Fuente: Puntaje de la PSCP: Mayor 27.5; Menor 8.0. Rango: 19.5.

Tabla 2. Evaluación Cualitativa de la Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP)

NIVEL DE CREATIVIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS
Bajo	13
Medio	11
Alto	7
Muy alto	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Evaluación Cualitativa del Rendimiento Académico

NIVEL DE RENDIMIENTO ACAD.	NÚMERO DE ALUMNOS
Bajo	4
Medio	10
Alto	12
Muy alto	8

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados sugieren que los alumnos de posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, UNAM, manifiestan un comportamiento no normalizado respecto a sus niveles de creatividad donde el 71% de la población evaluada se registra dentro de los niveles creativos de medio a bajo, mientras que el restante, 29%, fue calificado como alto y muy alto. Respecto al rendimiento académico, el 41% se ubica como alumnos de nivel medio y bajo, mientras que el 59% como alto y muy alto. La correlación entre las variables de creatividad y rendimiento académico es muy débil. Dichos hallazgos demuestran que los arquitectos formados en dicha entidad académica no tienen niveles de creatividad y/o rendimiento académico significativamente superiores a los manifestados en alumnos de otras áreas como el de las ingenierías, asimismo, se confirma, para esta población de alumnos, las tesis que sostienen que la creatividad no está significativamente relacionada con el rendimiento académico. Esto se debe, quizás, a que la población estudiada son personas adultas con edades que varían de 25 a 54 años de edad, así como en género.

Referencias

Elisondo, R. C. y Donolo, D. S. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26(2), 220-225.

- Monreal, C. A. (2000). *Que es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sternberg R. J. y O' hara, L. (2005). *Creatividad e inteligencia*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/935/93501006.pdf>
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York, NY: Free Press.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- UNESCO. (julio, 2009). Conferencia mundial sobre la educación superior-2009. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Factores Relacionados con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina: Estudio de Casos y Controles

Learning Style and Academic Achievement in Medical Students: Case-Control Study

Ángela M^a Merchán-Galvis
Harold Felipe Saavedra López
Juan Esteban García Robledo
Juan Nicolás Ospina Patiño
Cristian Camilo Aragón Guerrero
Juan José Martínez
Universidad Icesi, Colombia

Introducción: el bajo rendimiento y la consecuente deserción académica son problemas crecientes que pueden afectar la situación socio-económica de un país. **Objetivos:** Relacionar el estilo de aprendizaje y variables sociodemográficas con el rendimiento académico en estudiantes de medicina de una universidad privada colombiana. **Métodos:** Se incluyeron los estudiantes que cumplieran los criterios de inclusión como caso por bajo rendimiento y su respectivo control, a quienes se les analizó variables sociodemográficas, académicas y estilos de aprendizaje. Para el análisis se usaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial por medio del software SPSS 19.0. **Resultados:** del total de la población (n=340 estudiantes), 35 cumplieron los criterios de elegibilidad como casos, a quienes se les asignó el respectivo control. No se encontró relación estadísticamente significativa entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico general, ni con el rendimiento específico de las materias profesionales evaluadas. Tampoco se encontró relación entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas de la población a estudio. **Conclusiones:** el rendimiento académico en nuestra población, puede estar influenciado por otras variables diferentes al estilo de aprendizaje. Sin embargo, se deben tener en cuenta las diversas limitaciones técnicas que este estudio pudo haber tenido.

Descriptor: Aprendizaje, Rendimiento escolar bajo, Abandono escolar.

Introduction: low academic performance and dropout rates are consistently growing problems that can affect the socio-economic situation of a country. **Objectives:** To describe whether there is a relationship between the learning style and academic performance in medical students of a private Colombian university. **Methods:** The study included students which met the criteria for inclusion as a case for underperformance and its respective control. Socio-demographic, academic and learning style variables were analysed. For the analysis, descriptive and inferential statistics techniques were used through SPSS 19.0 software. **Results:** of the total population (n = 340 students), 35 met the criteria for eligibility and were assigned to their respective control. No statistically significant relationships between learning style and the general performance or the specific performance of professionalizing subjects were found. **Conclusions:** academic performance in medical students in our population may be influenced by other different learning style variables. However, the technical limitations of the study should have been considered.

Keywords: Learning, Underachievement, Student dropouts.

Características de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del programa Medicina de una Universidad privada del suroccidente colombiano en el periodo académico 2015-2: Un estudio de casos y controles. Universidad Icesi.

Introducción

Actualmente donde muchas de las estrategias para convertirse en un país desarrollado se basan en los modelos educativos, nos encontramos en un entorno donde tanto escolares como universitarios presentan bajo rendimiento académico con la consecuente deserción. Esto se representa en que uno de cada dos estudiantes colombianos que ingresa a la educación superior no termina su formación¹.

Entre los factores identificados que influyen en el rendimiento académico están los estilos de aprendizaje; que según Felder, se define como: “preferencias o resistencias características en el modo en el que el alumno adquiere y procesa la información y ello determina la forma de aprender que tiene cada alumno”².

Se ha demostrado que existe una relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico, entre los que se destacan los estilos reflexivo-teórico, activo, pragmático y convergente³⁻⁷.

Por su parte, el bajo rendimiento académico podría conllevar a la suspensión e incluso la deserción académica lo que se traduce en un “bajo nivel educativo en la población, perjudicando el capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos remunerados que les ayude a salir de la situación de pobreza”⁸. En Colombia, la deserción académica es una importante problemática social, según los datos del Ministerio de Educación en el 2013, la deserción en el nivel universitario alcanzó el 44,9%¹.

El objetivo de este estudio fue Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de una Universidad privada del suroccidente colombiano.

Método

Este fue un estudio de casos y controles, sobre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico de todos los estudiantes de cuarto a décimo semestre del programa de Medicina, matriculados en el periodo académico 2015-2. Se consideró como caso los estudiantes con bajo rendimiento, entendido como haber obtenido una calificación menor de 3,0 en dos materias profesionales o en la misma materia en dos ocasiones, cursadas de primer a tercer semestre, y sus controles los estudiantes de características sociodemográficas y educativas similares con buen rendimiento académico, es decir haber obtenido en dichas materias una calificación mayor o igual a 3,0.

Se excluyeron los estudiantes que tienen pendiente la aprobación de las asignaturas profesionales a estudio, estudiantes ingresados por transferencia a quienes se les haya homologado dichas asignaturas y los estudiantes del grupo investigador.

La información sociodemográfica y académica fue obtenida del área de admisiones y registro, el estilo de aprendizaje se obtuvo del área de psicología resultado de la encuesta según el modelo de Felder – Soloman, realizada en la semana de inducción a primer semestre de cada cohorte. Las variables estudiadas fueron de tipo sociodemográfico (sexo, edad, procedencia, estrato socioeconómico) y académico (semestre matriculado, promedio de notas del semestre anterior, promedio acumulado de notas, materias perdidas y estilo de aprendizaje).

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS 19.0, se empleó estadística descriptiva para lo cual se calcularon frecuencias y proporciones en las variables cualitativas, y promedios con desviación estándar en las cuantitativas. Se contó con el aval del comité de ética de la Universidad Icesi.

Resultados

Se obtuvo una población de 340 estudiantes matriculados de cuarto a décimo semestre del programa de Medicina, para el segundo periodo académico 2015, de los cuales 35 cumplieron los criterios de caso a quienes se les asignó su respectivo control. En el gráfico 1 se describe la selección de la muestra.

La muestra fue predominantemente femenina (62,9%), con una mediana de edad de 21 años, desviación estándar de 1,8 años y un rango de 17-26 años. La mayoría de los estudiantes fueron originarios y procedentes de la ciudad de Cali (64,3% y 68,6% respectivamente). Los promedios acumulados de notas de la carrera se encontraban en el rango de 3,18 a 4,28 con una media de 3,68 y una desviación estándar de 0,25.

Se analizaron las cuatro dimensiones que componen el estilo de aprendizaje y se encontró que tanto para el grupo de casos como el de controles la preferencia para percibir la información fue en 80,3% sensorial ($n=56$); la modalidad escogida para adquirir la información fue en 75,8% visual ($n=53$); la manera de procesar la información para 72,7% fue activa ($n=51$); y la forma de entender la información que se está adquiriendo fue en 56,1% secuencial ($n=39$). Al revisar la calificación global de los estilos de aprendizaje, se encontró que el 31,8% de los estudiantes emplea más de un estilo ($n=21$), seguido por un 19,7% que es sensorial ($n=13$), 18,2% visual ($n=12$) y 15,2% activo ($n=10$). En la tabla 1 se describen los hallazgos. No se encontró asociación significativa entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico ($p=0,242$). Adicionalmente, se analizaron los estilos de aprendizaje y la relación con las diferentes materias profesionales y no hubo asociación significativa entre ellas (Tabla 2).

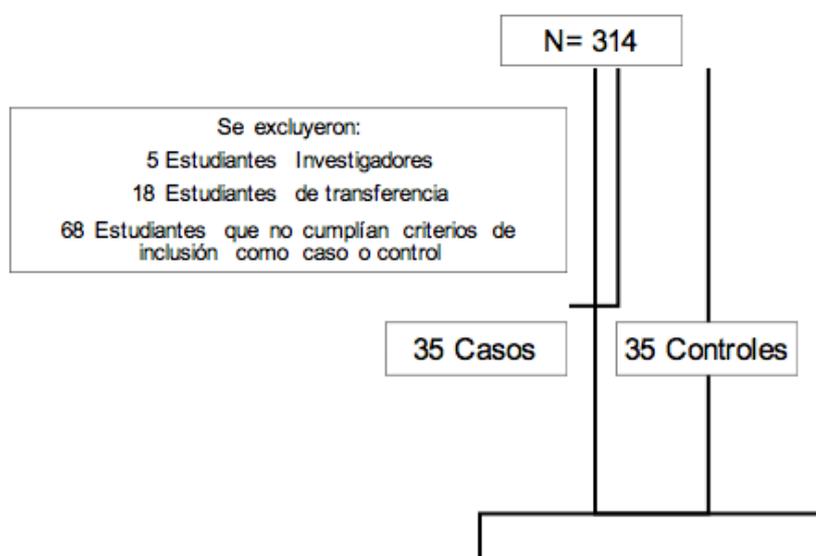


Figura 1. Selección de casos y controles, estudiantes de Medicina, 2015-2.

Tabla 1. Características sociodemográficas y estilos de aprendizaje, estudiantes de medicina, 2015-2

CARÁCTERÍSTICA	POBLACIÓN								
	Caso			Control			Total		
	N	% fila	% columna	N	% fila	% columna	N	%	
Sexo	Femenino	22	50	62,9	22	50	62,9	44	62,9
	Masculino	13	50	37,1	13	50	37,1	26	37,1
Estrato Socioeconómico	Bajo	12	54,5	34,3	10	45,5	28,6	22	31,4
	Medio	13	44,8	37,1	16	55,2	45,7	29	41,4
	Alto	10	52,6	28,6	9	47,4	25,7	19	27,1
Clasificación Colegio	Medio	2	66,7	5,7	1	33,3	2,9	3	4,3
	Alto	1	33,3	2,9	2	66,7	5,9	3	4,3
	Superior	9	60	25,7	6	40	17,6	15	21,7
	Muy Superior	23	47,9	65,7	25	52,1	73,5	48	69,6
	Semestre	4	8	50	22,9	8	50	22,9	16
	5	6	50	17,1	6	50	17,1	12	17,1
	6	5	50	14,3	5	50	14,3	10	14,3
	7	7	50	20	7	50	20	14	20
	8	3	50	8,6	3	50	8,6	6	8,6
	9	4	50	11,4	4	50	11,4	8	11,4
	10	2	50	5,7	2	50	5,7	4	5,7
Estilo Aprendizaje	Sensorial	7	53,8	21,9	6	46,2	17,6	13	19,7
	Intuitivo	0	0	0	1	100	2,9	1	1,5
	Visual	4	33,3	12,5	8	66,7	23,5	12	18,2
	Verbal	1	100	3,1	0	0	0	1	1,5
	Activo	7	70	21,9	3	30	8,8	10	15,2
	Reflexivo	2	66,7	6,3	1	33,3	2,9	3	4,5
	Secuencial	0	0	0	3	100	8,8	3	4,5
	Global	0	0	0	2	100	5,9	2	3
Multimodal	11	52,4	34,4	10	47,6	29,4	21	31,8	

Tabla 2. Correlaciones

Variable	Academic performance	
	R	P Value
Genre	0,000	0,598
Socioeconomic status	0,019	0,762
High school classification	0,067	0,721
Semester	0,000	1,000
Courses		
Anatomy I	-0,054	0,331
Biochemistry	-0,054	0,595
Embryology	-0,053	0,704
Cell biology	-0,055	0,748
Anatomy II	-0,051	0,873
Biochemistry II	-0,075	0,573
Histology	-0,056	0,857
Physiology	-0,054	0,059
Molecular biology	-0,054	0,509
Genetics	-0,053	0,433
Physiology II	-0,053	0,433
Pathophysiology	-0,053	0,433
Microbiology	-0,053	0,411
General chemistry	-0,055	0,493
Learning styles		
By size	0,002	0,242
Single mode – Multimodal	-0,053	0,433

Discusión

En este estudio, se comprobó que los estudiantes de medicina de la universidad estudiada, tenían un estilo de aprendizaje predominantemente multimodal y no se encontraron diferencias entre el grupo de casos y controles al comparar el estilo de aprendizaje con el rendimiento académico global, ni con las asignaturas profesionales evaluadas. Aunque los estudios revisados cuentan con metodología similar y el objetivo es el mismo; utilizan un instrumento de categorización diferente. Al compararlos con nuestros resultados, la mayoría concuerdan en no encontrar asociación significativa entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico⁹⁻¹⁵; sin embargo 2 estudios reportan relación con los estilos convergente y reflexivo-teórico⁵⁻⁶.

Dentro de las diversas categorías utilizadas para calificar los estilos de aprendizaje, se ha demostrado que los estudiantes universitarios, no solo en la carrera de medicina, prefieren más de un modo de aprendizaje, como lo reportan los trabajos de Nuzhat 72,5%¹³, Daud 69%¹⁴, Ravi 52,7%¹⁵ y Rathnakar 68,7%¹⁶, datos que coinciden con nuestra población. Por otro lado, estudios como el Adesunloye¹⁰, Cox¹² y Zhore⁶, reportaron estilos predominantemente unimodal, con preferencia por el estilo activo en un 32%, 70,2%, y 42,7% respectivamente; nuestros resultados difieren al reportar en nuestro caso el estilo sensorial como el más usado en un 80,3%.

Lo anterior puede deberse a la influencia que tiene la enseñanza básica para determinar aspectos de la personalidad y carácter que se evidencian en el desarrollo de diferentes estilos de aprendizaje; adicionalmente, los cambios que sobrevienen con el ingreso a la universidad y la transición de la adolescencia a la adultez, por lo que durante el desarrollo de cualquier carrera universitaria puede verse afectada por gran variedad de factores externos e internos que se reflejan en el rendimiento académico, sin que exista una relación individual directa.

Es de resaltar que solo el 10% de los estudiantes del programa de medicina de la Universidad estudiada, presentan criterios de bajo rendimiento, lo que permite inferir la calidad de la educación impartida por la institución.

Entre las fortalezas de este estudio se encuentran que es el segundo realizado en Colombia y el primero en el suroccidente del país, por lo que se espera sirva de base para futuras investigaciones en esta región. Como limitación se encuentra que el método de identificación de los estilos de aprendizaje usado en esta investigación fue basado en un cuestionario, que a pesar de estar validado, depende de la disposición del estudiante para responderla, pudiendo generar sesgo de información. Otra limitación, de acuerdo al diseño, es que al tratarse de un estudio de casos y controles, no hubo seguimiento a través del tiempo que hubiese mostrado una posible evolución en los estilos de aprendizaje o relación con el rendimiento académico o con alguna variable sociodemográfica de interés.

Conclusiones

El rendimiento académico de los estudiantes del programa de medicina, puede estar influenciado por factores psicológicos como socioculturales, que se determinan desde la infancia y no se relacionan directamente con el estilo de aprendizaje.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estadísticas 2013*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-343426.html>
- León Y. y Carrillo J. O. (junio, 2012). Diagnóstico del estilo de aprendizaje predominante basado en minería de datos y el modelo de Felder: aplicaciones al Elearnig 3.0. Trabajo presentado en *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander.
- Guerrero, M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos Aprendizaje*, 5(5), 42-52.
- Morales Ramírez A., Rojas, L., Hidalgo Cortés C., García Lozano, R. y Molinar Solís, J. E. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista Estilos Aprendizaje*, 12(12), 151-66.
- Wilkinson, T., Boohan M. y Stevenson, M. (2014). Does learning style influence academic performance in different forms of assessment? *Journal of Assessment*, 22(3), 304-8.
- Ghazivakili, Z., Nia, R., Panahi, F., Karimi, M., Gholsorkhi, H. y Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal of Medical Education*, 2(3), 95-102.
- Arias Mora, F., Cordero García, E. y Lizano Barrantes, C. (2015). Análisis de los estilos de aprendizaje de estudiantes de primer y último año de la carrera de licenciatura en farmacia en la Universidad de Costa Rica. *Revista Estilos Aprendizaje*, 8(15), 175-200.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L. y Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Ximhai*, 10(5), 1-24.
- Borracci, R. A., Guthman, G., Rubio, M. y Arribalzaga, E. B. (2008). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Journal of Medical Education*, 11(4), 229-38.
- Adesunloye, B., Aladesanmi, O. y Henriques-Forsythe, M. (2008). The preferred learning style among residents and faculty members of an internal medicine residency program. *Journal of the National Medical Association*, 100(2), 172-5.
- Shankar, P. R., Balasubramaniam, R., Dwivedi, N., Ramireddy, R. y Barton, B. (2014). Learning styles of premedical and basic science undergraduate medical students in a Caribbean medical school. *Educational Medical Journal*, 6(4), 58-62.
- Urval, R. P., Kamath, A., Ullal, S., Shenoy, A. K., Shenoy, N. y Udupa, L. A. (2014). Assessment of learning styles of undergraduate medical students using the VARK questionnaire and the influence of sex and academic performance. *Journal of Medical Education*, 38(3), 216-20.

La Excelencia Ética Como Esencia de Liderazgo en Educación Superior

Ethical Excellence as Leadership Essence in Higher Education

Alberto Castellano Barragán
José Luis González-Geraldo

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Organismos Internacionales como la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea ponen de manifiesto la función del liderazgo como estrategia clave que augura calidad en la educación. Paralelamente, una universidad que aspire a ser una verdadera institución de educación superior no puede obviar la ética que conlleva implícita toda acción sobresaliente. Bajo estas premisas presentamos una experiencia educativa donde la excelencia ética se muestra como elemento esencial de liderazgo en el ámbito universitario. Una experiencia donde lo cualitativo prima ante lo cuantitativo y donde los estudiantes sobresalientes ponen de manifiesto las cualidades que hacen de ellos merecedores de la distinción de Matrícula de Honor. Se trata de liderar acciones educativas que conviertan el resultado en procesos de participación y de responsabilidad social y ética al mismo tiempo que animan a los estudiantes a asumir compromisos individuales y colectivos. Ética y liderazgo quedan por tanto hermanadas en un trabajo final donde ciertos alumnos sobresalientes demuestran ser, sobre todo, estudiantes excelentes.

Descriptor: Educación, Ética, Excelencia, Liderazgo, Calidad.

International organizations such as the OECD, the UNESCO and the European Union highlight the role of leadership as a keystone that improves quality in education. In addition, universities should aspire to include ethics if it want to achieve a higher education level and outstanding actions. Under this rationale we present an educational experience where ethical excellence is shown as an essential element of leadership at university. An experience where qualitative prevails above quantitative premises and where outstanding students show the qualities that make them perfect candidates for the higher academic qualification in Spain (Matrícula de Honor). With this aim, we will talk about leading educational actions that turn the result into social and ethical process. At the same time we encourage our students to assume individual and collective commitments. Finally, ethics and leadership are therefore twinned in final essay where some outstanding pupils prove to be, above all, excellent students.

Keywords: Education, Ethics, Excellence, Leadership, Quality.

Introducción y contextualización

Los inevitables vínculos entre educar y liderar, como aspiraciones enseñanza y gobernanza, han sido y serán siempre objeto de atención por parte de los que nos dedicamos al acto educativo, tanto desde la práctica como desde la teoría. Desde este último punto, no hace demasiado que el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) dedicó su habitual reunión anual a este tema, precisamente bajo el título “Liderazgo y Educación” (Argos y Ezquerro, 2013).

Paralelamente, organismos Internacionales como la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea ponen de manifiesto la función del liderazgo como estrategia clave que augura calidad educativa. El control, el orden y la predicción, características propias del liderazgo entendido

hasta no hace mucho, ha de dar paso a un líder que implique, motive y anime (Bolívar, 2011) pues, siguiendo a Ruiz (2013), no se debe confundir liderazgo con gestión o dirección. En el trabajo que presentamos a continuación, queda reflejada la necesidad de un liderazgo en educación cercano a un liderazgo transformador o servidor en el que, a través de la ética, seamos capaces de hacer partícipes a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que les imbricamos de la esencia ética que, en el fondo, hace de la educación superior una institución más humana (González-Geraldo, 2014).

No obstante, la presente contribución no pretende añadir literatura al corpus de este debate, sino mostrar una experiencia educativa donde la excelencia académica en la universidad, ciertamente relacionada desde la teoría con el liderazgo, desprende un inevitable aroma ético que podría ayudarnos a sustentar la idea de que el binomio liderazgo y educación solamente será pleno cuando la adquisición de competencias sea virtuosa en su armonización. Con otras palabras: “Es necesario ampliar la noción de liderazgo educativo que incluya el carácter ético del mismo” (Minguez, 2013). Una armonización que, siguiendo a Pestalozzi, nunca olvide prestar atención a la cabeza (conocimientos tácitos), a las manos (destrezas efectivas) y al corazón (componente axiológico), pero quizá no en este orden.

Para ello utilizaremos los datos recogidos a lo largo de siete cursos académicos (2010-2017) en tres asignaturas del Grado en Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, prestando atención a los estudiantes que consiguieron cumplir con los requisitos para poder optar a Matrícula de Honor (MH). Será ahí, a la luz de la excelencia académica, necesario caldo de cultivo para cimentar el arte del liderazgo, donde observaremos qué es lo que estos estudiantes dicen y sienten haber hecho para merecer esta distinción.

Desarrollo de la experiencia

La presente experiencia procede de una simple pregunta: ¿Qué has hecho durante el semestre, en esta asignatura, para merecer la calificación de Matrícula de Honor? Como establece el reglamento de evaluación de la UCLM vigente, fue una pregunta realizada solamente a los alumnos que obtuvieron como nota final mínima un nueve sobre diez.

Los estudiantes con opciones de MH recibían un email de parte del profesor de la asignatura felicitándoles por el esfuerzo y el resultado obtenido al mismo tiempo que se les animaba a realizar un último ensayo. En total se recibieron 20 ensayos, dándose la peculiaridad de que tres de ellos pertenecían al mismo estudiante, pero en distinta asignatura, obteniendo así una muestra final inferior ($n= 17$). De todos ellos, 15 alcanzaron finalmente la máxima calificación.

Argumentos de interés para la propuesta

Durante la exposición de la comunicación oral serán expuestos los argumentos principales usados por los estudiantes (esfuerzo, dedicación, obligación, necesidades externas, etc.), así como la sensación que un trabajo de este tipo suscita en ellos (sorpresa, ilusión, incertidumbre, entre otras). No obstante, de todos ellos nos gustaría resaltar la faceta solidaria y altruista encontrada en no pocas ocasiones. Así, consideramos que es digno de mención destacar cómo varios de estos estudiantes, excelentes en cuanto a expediente, reconocen la importancia de sus compañeros en su éxito personal llegando incluso a defenderlos antes que a ellos mismos. Observemos los siguientes extractos:

Quería mencionar a mis compañeros de grupo de trabajo, sin los cuales de ninguna manera podría haber llegado a conseguir esta calificación, para mí ha sido un gran placer trabajar con ellos. /...claro que considero que la merezco, al igual, como acabo de señalar, que muchas otras personas de clase /...estoy muy contenta con los grupos en los que he trabajado /...he tenido mucha suerte, he podido contar con compañeras que también estaban muy interesadas en hacer las cosas bien [...] Tengo la sensación de que no sólo ha sido cosa mía, sino de todos.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones nos es más fácil entender cómo en algunos casos, no tantos como los anteriormente descritos, el respeto por los compañeros llega hasta cotas donde se prefiere compartir o ceder la distinción.

Conclusiones

La concesión o denegación de una distinción como la Matrícula de Honor no debería ser un proceso simplemente cuantificado donde las mayores notas la obtienen hasta que el cupo queda cubierto. La adquisición de competencias, un proceso excesivamente sesgado hacia aspectos intelectuales (propios de la universidad pre-Bolonia) y aptitudinales (post-Bolonia, competenciales) debería estar explícitamente abierto a las actitudes que pueden ser verdaderamente útiles a la hora de distinguir un estudiante sobresaliente de otro cualitativamente más complejo y armonioso.

Paralelamente, el arte de liderar sin duda está impregnado de connotaciones éticas y morales que nos ayudan a entender la diferencia que existe entre una autoridad impuesta (*potestas*) y una otorgada (*auctoritas*), de ahí que las implicaciones derivadas de una excelencia necesariamente ética nos sirvan de apoyo para defender aquellas nociones de liderazgo cimentadas sobre el deseo de ser seguido gracias a la pasión por servir a los demás. Tal y como se le atribuye haber dicho a Benjamin Hooks: “Si crees que estás liderando y al darte la vuelta no ves a nadie siguiéndote, entonces solamente saliste a pasear”. Sobre estas bases, la noción de mejora de la calidad educativa nos ofrece una visión más democrática, horizontal, ciertamente adaptable a la fluidez de los postmodernos tiempos que nos ha tocado vivir.

Referencias

- Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y Educación*. Cantabria: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- European Commission. (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Communication from the commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mínguez, R. (2013). Liderazgo, ética y educación. En J. Argos y P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y educación* (pp. 88-92). Cantabria: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Fuentes*, 14, 85-104.

La Calidad Educativa desde las Autoridades Regulatoras de la Educación Superior Privada en Jalisco México

Educational Quality from Regulatory Authorities of Private Higher Education in Jalisco México

Viridiana Zamudio Martínez

Universidad de Guadalajara, México

Este trabajo presenta los avances de la investigación cuyo objetivo es analizar a cuál concepto de calidad educativa se adhieren las instancias reguladoras de las instituciones de educación superior privadas en el estado de Jalisco. La búsqueda de la calidad educativa en la educación superior forma parte del desarrollo de la nación y actualmente existe una desarticulación de la administración pública federal y las entidades federativas, situación que se debe revertir, para fortalecer el vínculo entre las autoridades educativas. Reflexionar acerca de la actual desarticulación entre autoridades educativas reguladoras de las instituciones privadas, condujo al análisis de las dinámicas de cambio seguidas por éstas, las políticas educativas que han generado estos cambios y la necesidad de conocer qué significado tiene la calidad educativa en cada una de las instancias reguladoras y cómo lo manifiestan en sus modelos y estrategias de gestión.

Descriptores: Educación superior privada, Calidad educativa, Gestión educativa.

This paper presents the advances of the research whose objective is to analyze to which concept of educational quality regulatory organizations of private higher education institutions in the state of Jalisco are adhered to. The search for educational quality in higher education is part of the development of the nation and there is currently a disarticulation of the federal public administration and the states, a situation that must be reversed, to strengthen the link between educational authorities. Reflecting on the current disarticulation between educational authorities regulating private institutions, led to the analysis of the dynamics of change followed by these, the educational policies that have generated these changes and the need to know what meaning has the educational quality in each of them and how they manifest it in their management models and strategies.

Keywords: Private higher education, Quality education, Education management.

Introducción

La discusión entre la regulación y la calidad en las instituciones de educación superior privadas tiene ya larga data, los gobiernos de diversos países han incorporado nuevos roles de regulación universitaria y fiscalización que han generado diversas formas de organización, procesos lentos y heterogéneos, así como diferencias en las formas o modalidades que cada país construye para regular su sistema de educación superior, abriendo con esto una perspectiva de análisis vinculado a las formas y contenidos de la regulación universitaria (Rama, 2011).

En el caso mexicano, existe un modelo tripartita de regulación del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)¹, a través del Gobierno Federal, Gobiernos Estatales y de

¹ El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es el acto de la autoridad educativa en virtud del cual se determina incorporar, al sistema educativo nacional, un plan y programas de estudio que un particular imparte o pretende impartir

Organismos Públicos Descentralizados facultados para ello, que a su vez cuentan con organizaciones designadas por cada uno de estos niveles para implementar la regulación.

Si bien el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 señala que se debe impulsar la coordinación entre las autoridades educativas para regular y transparentar más efectivamente el otorgamiento e inspección del RVOE (SEP, 2013). La expansión y crecimiento del sector privado como proveedor de estudios universitarios en México ha generado una transformación del sistema desde la última década del siglo XX y de las políticas públicas para regularlo, debido a la mayor presencia y diversificación de la educación. La oferta académica en la entidad federativa de Jalisco, se compone de una gran diversidad de Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP), cuyas diferencias se promueven a través del otorgamiento diferenciado del RVOE por parte de las tres instancias reguladoras que operan en el estado¹.

Por su parte, Silas (2013) señala que entre los factores que explican el crecimiento y expansión de las IESP se encuentran: la regulación laxa que permite el uso discrecional de la normatividad existente aplicable a este segmento de instituciones y la insuficiencia estructural que padecen las autoridades y universidades que otorgan el RVOE, para hacer frente a las necesidades de supervisión y aplicación de los reglamentos. Esto tiene como resultado según este autor, que las IESP aprovechen cierta independencia, tanto para consolidarse académicamente, como para desarrollarse como instituciones mercantilizadas.

En concordancia con lo anterior, Kent y Acosta (2009) plantean la pregunta ¿cómo regular el sector privado en México y en particular en Jalisco, donde existe un relajado marco legal que ha cambiado poco los procedimientos en los últimos 20 años. En ese sentido, se puede concluir que la regulación existente para la educación superior privada es diferenciada y en parte obsoleta, lo que se traduce en deficientes procesos de aseguramiento y mejora de la calidad educativa de las IESP. A pesar de que la promoción de la calidad educativa como instrumento de las políticas de modernización, ha tenido como resultado cambios en las IES tanto públicas como privadas, es insuficiente. Considerando que el tema de la calidad en las instituciones de educación superior se convirtió en una prioridad (Olaskoaga, 2013) y que esta línea de acción se ha manifestado en políticas para asegurar su cumplimiento, tanto por el gobierno como por las instituciones. Es necesario indagar ¿Qué se entiende por calidad educativa en las instancias responsables de la regulación del RVOE? ¿Cuál es el concepto de calidad al que se adhieren? y ¿cómo se manifiesta su implementación? De manera tal que podamos conocer como se aseguran de que los programas educativos con reconocimiento cuenten con un mínimo de calidad educativa.

Método

Cada instancia reguladora del RVOE y sus funcionarios, le otorgan un significado distinto a la calidad educativa, por lo que su discurso y gestión van de acuerdo a un entorno particular. Esto nos conduce a un estudio comparativo, que pretende indagar en la construcción del significado de calidad en las tres instancias reguladoras en Jalisco. Los sujetos juegan un papel determinante en el proceso de gestión y obedecen las reglas institucionales en las que se desenvuelven. De tal manera que el diseño metodológico nos conduce a una metodología cualitativa.

¹ La Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal, la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología y la Universidad de Guadalajara a nivel estatal.

La comparación supone una concepción a priori de desigualdad o diferencia entre las unidades de análisis identificadas (Raventos, 1983). Este autor señala que existen cuatro etapas del análisis comparativo: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, de las cuales se han aplicado las que se detallan a continuación:

- **Descripción:** En un primer momento realicé una revisión documental, que me permitió construir un marco referencial para identificar la estructura de las organizaciones y las bases histórico, jurídico y políticas, se rescató de las siguientes fuentes primarias y secundarias: anuarios estadísticos, informes estadísticos, disposiciones legales, decretos de los gobiernos federal y estatal, libros, artículo, resúmenes, revistas y estudios sobre el tema.
- **Interpretación:** Esta etapa resultó ser muy fructífera porque busqué las contradicciones que existían en la información documental, con la finalidad de por un lado depurar la información y por otro interpretar los errores encontrados. Cabe mencionar, que las entrevistas corresponden a esta acción, cuyo diseño del instrumento se encuentra en construcción.

Resultados

De acuerdo a la revisión documental hemos detectado situaciones que servirán de base para identificar el concepto de calidad al que se adhieren las instancias reguladoras del RVOE. Dichas situaciones son: De la revisión estadística resulta que para el ciclo escolar 2015-2016, el mayor porcentaje de las instituciones con RVOE cuenta con un solo tipo de reconocimiento en su oferta académica, sin embargo, existen prácticas administrativas que utilizan las IESP para tener diferentes razones sociales, distintos nombres comerciales y diversa oferta académica en sus instalaciones, por lo que crean nuevas asociaciones civiles, con las que solicitan RVOE en las diferentes instancias reguladoras. Motivo por el cual las bases de datos presentan inconsistencias en la información, con lo que podemos inferir que existe poco flujo de información entre las instancias reguladoras e insuficiente coordinación entre ellas. De la revisión histórica, política y social, se destaca que el modelo tripartita existente actualmente se basa en una normatividad no actualizada a los tiempos y demandas de la educación terciaria. Por último, destacamos que los cambios estructurales de las dependencias reguladoras han sido mayormente modificados en las esferas superiores de actuación, quedando pendiente la ampliación de los mandos medios y bajos que son la vía primaria de comunicación con las IESP y donde las políticas de calidad deberían surtir mayores efectos.

Discusión y conclusiones

En suma lo que se observa es que aparentemente el concepto de calidad educativa con la que aparentemente se identifican las instancias reguladoras es aquella vinculada hacia el cumplimiento de estándares mínimos de tintes más maquinales. Este tipo de modelo de calidad que fueron de los primeros en implementarse y que al parecer siguen reflejando su esencia en la normatividad vigente, pero aprobada muchos años atrás. Considero que en la medida del avance de la investigación se verán reflejados mayores aportes a la regulación de instituciones privadas de educación superior pero desde el punto de los encargados de regularlas.

Referencias

- Kent, R. y Acosta, A. (2009). Jalisco: La disputa sobre la legitimidad de la acción gubernamental en políticas de educación superior. En R. Kent (Coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. Ciudad de México: ANUIES
- Olaskoaga, J. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Ciudad de México: ANUIES
- Rama, C. (enero, 2011). Problemas y realidades de la regulación de la educación superior en América Latina (licenciamiento, acreditación, y certificación). Ponencia presentada en el *Foro "El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Universitaria"*. Asociación de Universidades Privadas de Panamá (AUPPA). Panamá.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61-75
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Silas, J. (2013). Educación superior privada en México, 1986-2011. En J. Silas (Coord.), *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado* (pp. 56-87). Ciudad de México: ANUIES.

Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado

Teachers' Subjective Well-being and Satisfaction with Life

Eva M^a Muñoz Campos
 Antonio Fernández González
 Liliana Jacott Jiménez

Universidad Autónoma de Madrid, España

El Bienestar Subjetivo como aspecto indispensable de la calidad de vida, ha sido objeto de estudio durante las últimas décadas. Como consecuencia lógica, esta inquietud se ha extendido a la necesidad de investigar estos aspectos en el ámbito escolar, específicamente en la población docente. Las investigaciones acerca del bienestar docente han aumentado considerablemente debido principalmente a los cambios en el sector educativo. El objetivo de esta investigación es analizar el Bienestar Subjetivo y el grado de Satisfacción Vital de los profesionales que se dedican a la docencia y la influencia que tienen sobre estos factores distintas variables. Estas medidas de bienestar se han recogido de un total de 180 docentes de la Comunidad de Madrid mediante la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A] (Casullo, 2002) y la Escala de Satisfacción con la Vida [SWLS] (Diener, Emmons, Larsen y Smith, 1985). El análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS v23. Los resultados muestran que existen diferencias significativas con respecto a la Satisfacción Vital y el Bienestar Subjetivo en las variables de género, años de experiencia y etapa educativa en la que se imparte la docencia.

Descriptor: Bienestar subjetivo, Satisfacción vital, Bienestar docente.

Well-being as an indispensable aspect of quality of life has been the object of study during the last three decades. As a logical consequence, this need has resulted in the investigation of these aspects in the school environment, specifically in the teaching staff. Research about teachers well-being have increased considerably in number, mainly due to the notable changes in the sector. The aim of this paper is to analyze the subjective well-being and satisfaction with life of the professionals who dedicate themselves to teaching in different educational stages and the influence of these variables on several aspects. These welfare measures have been collected from 180 teachers of Madrid. The instruments used to collect the data were the Psychological Well-being Scale for Adults [BIEPS-A] (Casullo, 2002) and the Satisfaction with Life Scale [SWLS] (Diener, Emmons, Larsen and Smith, 1985) and the data analysis was performed with the SPSS v23. The results reveal significant differences according to gender, years of experience and educational grade.

Keywords: Subjective well-being, Life satisfaction, Educational well-being.

Introducción

La felicidad, la satisfacción y el bienestar han generado un interés creciente en los últimos años en diversos ámbitos: económico, social y científico. Esta inquietud, se ha ido extendiendo hacia la necesidad de investigar estos aspectos en el ámbito escolar.

Aunque son varias y muy diversas las definiciones de bienestar, encontramos elementos comunes entre los que podríamos destacar los siguientes: estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort, que considera como positivos aspectos tales como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno. Por lo que podemos concluir que, cuando la persona experimenta satisfacción con su vida, si frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimenta emociones poco

placenteras como tristeza o rabia, experimenta bienestar (Diener, 1994; Veenhoven, 1991; Andrews y Withey, 1976; Campbell, Converse y Rodgers, 1976).

El bienestar docente

Los estudios sobre bienestar docente han aumentado considerablemente en número en los últimos veinte años debido principalmente a dos cuestiones: los notables cambios que ha experimentado el sector (precariedad laboral, masificación en las aulas, continuo cambio en las políticas educativas) y por otro lado el significativo aumento de estudios e investigaciones con respecto al malestar entre los docentes (Chavez, 2009). En esta línea de investigación se han desarrollado varios modelos, como el modelo trifactorial de Maslach (Maslach, 2003) en el que analiza el síndrome “burn out” del profesorado o el modelo de “demanda - control - apoyo social” también denominado de Karasek, siendo éste el más utilizado en el estudio de los factores psicosociales que influyen en el desempeño. El planteamiento es que a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el trabajo, los niveles de malestar aumentan y los niveles de satisfacción laboral disminuyen (Karasek y Theorell, 1990).

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es analizar el grado de Satisfacción vital y el Bienestar Subjetivo de los profesionales que se dedican a la docencia y establecer cuál es la relación de ambos parámetros con las variables de género, edad, etapa educativa en la que realizan su desempeño profesional y años de experiencia docente.

Método

El estudio ha estado formado por una muestra de 180 docentes de la Comunidad de Madrid, de los cuales 125 eran mujeres y 55 hombres. En el momento de desarrollar la investigación las edades estaban comprendidas entre los 22 y los 68 años, siendo la media de 40,8 años en los hombres y 40,6 en las mujeres.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos BIEPS-A (Casullo, 2002), y la Escala de Satisfacción con la vida SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). La obtención de los datos se completó con un cuestionario que recogía información acerca de variables sociodemográficas tales como: edad, género, años de experiencia docente, titularidad del centro de desempeño de la actividad profesional y etapa educativa en la que se imparte docencia.

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que los mayores índices de bienestar y satisfacción se dan en hombres de 61 años en adelante, que imparten docencia en la etapa educativa universitaria, en centros de titularidad pública, mientras que los menores índices de satisfacción y bienestar los encontramos en mujeres con un rango de edad comprendido entre los 31-40 años que imparten docencia en la etapa secundaria obligatoria, en centros de titularidad privada. El aspecto que obtiene mayor índice de satisfacción es: “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” y el que obtiene menor índice de satisfacción: “Si pudiera vivir otra vez mi vida no cambiaría casi nada”. Los ítems más relevantes con respecto al Bienestar subjetivo son los siguientes: “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito” y “Creo que en general me llevo bien con la gente” y los que reflejan un

menor índice de Bienestar subjetivo son: “En general hago lo que quiero, soy poco influenciado” y “Puedo decir lo que quiero sin mayores problemas”.

Discusión y conclusiones

Los resultados indican que las variables de género, edad, titularidad del centro en el que se imparte docencia y años de experiencia laboral influyen en la percepción que los docentes tienen de su bienestar y grado de satisfacción vital. Respecto a la metodología utilizada, sería de gran utilidad para futuras investigaciones, emplear de manera complementaria algún instrumento que permitiera la recogida cualitativa de información, ya que contribuiría a entender mejor la percepción de bienestar y satisfacción de los docentes en primera persona.

Referencias

- Casas Aznar, F., Rosich i Vilaró, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Casullo, M. M. y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Paidós.
- Chávez, R. C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Diener, E. y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 5(1), 1-31.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), art 5.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 10-27.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Pérez, C. R. y Domínguez, M. (2011). El enfoque positivo de la educación: Aportaciones al desarrollo humano. *Teoría De La Educación*, 23(2), 69-89.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Van Dierendonck, D., Abarca, A. B., Díaz, D., Jiménez, B. M., Gallardo, I. y Valle, C. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.

Estilos de Liderazgo en la Gestión Académica Universitaria Española

Leadership Styles in the University Academic Management

Mónica San Juan Fernández ¹

Ángeles Bueno Villaverde ²

¹ Universidad CEU, España. ² Universidad Camilo José Cela, España

La gestión universitaria en la actualidad está inmersa en un proceso de cambios que afectan a los altos gestores académicos y los procesos de gestión institucionales. Además, la diversidad de contextos académicos (públicos, privados, de modalidad presencial y a distancia) produce un contexto de gestión complejo con unas características propias, diferenciadas y cambiantes, que generan unas necesidades de aprendizaje organizacional necesarias para el desarrollo de una cultura del cambio. Los resultados del estudio realizado apuntan la importancia del desarrollo de nuevos modelos de liderazgo como elemento clave de una buena y sostenible gestión académica. Estos modelos se enmarcan en una combinación de estilos individuales y grupales. Los estilos de liderazgo individuales encontrados en los altos gestores académicos son: situacional, transaccional-transformacional. También se señala la importancia de poseer unas cualidades propias de un buen gestor con unos rasgos de líder que permiten el desarrollo de un liderazgo por valores y principios, liderazgo ideológico, carismático, emocional y visionario. Asimismo se ha percibido la importancia de la potenciación de un liderazgo compartido, por equipos, autoorganizador y transformador. Coincide, además, con un liderazgo mixto estratégico de calidad, enmarcado en los planes de mejora institucionales y adaptado a los estándares de calidad vigentes. Estos modelos se identifican en un modelo integral de liderazgo.

Descriptores: Liderazgo, Gestión universitaria, Modelos de liderazgo, Liderazgo organizacional, Liderazgo estratégico.

Nowadays university management is immersed in a process of change that affect senior academic managers and institutional management processes. In addition, the diversity of academic contexts (public, private, face-to-face and distance) produces a complex management context with its own differentiated and changing characteristics that generate organizational learning needs necessary for the development of a culture of change. The results point out the importance of developing new leadership models as a key element of good and sustainable academic management. These models are framed in a combination of individual and group styles. The individual leadership styles found in top academic managers are: situational, transactional-transformational. It also points out the importance of showing the qualities of a good manager with leadership traits that allow the development of a leadership of values and principles, ideological, charismatic, emotional and visionary leadership. It is also important the empowerment of a shared leadership, by teams, self-organizing and transforming. It also coincides with a mixed strategic quality leadership, framed in the institutional improvement plans and adapted to the current quality standards. These models are identified in an integral model of leadership.

Keywords: Leadership, University management, Leadership models, Organizational leadership, Strategic leadership.

Introducción

La universidad en los últimos tiempos ha sufrido y continúa sufriendo una gran transformación como consecuencia del proceso de Bolonia. El contexto español, heredero del modelo de gestión universitario latino, se encuentra inmerso en un gran proceso de transformación fruto

de la combinación de una multiplicidad de factores como son: la globalización, la adopción del modelo de calidad europeo, la revolución tecnológica y las nuevas plataformas de formación online, la tendencia a la privatización y el contexto económico de crisis. Estos factores han dado lugar al surgimiento de una gran proliferación de universidades privadas presenciales y a distancia que plantean un nuevo marco de gestión institucional y organizacional en la educación superior.

La gestión universitaria y su contexto

El modelo actual de gestión del contexto europeo universitario procede de varios modelos previos relevantes como son: el modelo nórdico que cuenta con una gestión estatal y local; el modelo alemán, el británico y el latino con una gran inversión pública, alta jerarquización y una gestión realizada por académicos. También ha influido otro modelo universitario que es el estadounidense, donde la gestión se realiza por Juntas de Gobierno, produciéndose una gestión externa en negociación entre dos poderes: el de la academia y el de la burocracia.

El modelo europeo y por ende el español, unifica los modelos anteriores desarrollando nuevos modelos de universidad pública y privada integrando las nuevas tecnologías en un contexto de sostenibilidad, calidad y eficiencia tendente a la privatización. La gestión en este modelo parte de unos principios de autogestión universitaria y política de rendición de cuentas sobre una base de eficiencia, equidad y calidad.

El liderazgo aplicable en el marco académico

La profusa teoría del liderazgo (Martin, Cashel, Wagstaff y Breuning, 2006; Northouse, 2015; San Juan, 2017) se encuentra en un continuo proceso de evolución y transformación, incorporando los modelos tradicionales a las nuevas tendencias emergentes y desarrollando nuevos modelos de formación que inciden en los planes de mejora institucionales desde el ámbito individual y grupal.

Los estilos de liderazgo individuales plantean el liderazgo individual de las personas, desde teorías como: la teoría de los rasgos, el gran hombre, transaccional-transformacional y la posesión de unas cualidades propias de un buen gestor con unos rasgos de liderazgo que permiten el desarrollo de un liderazgo por valores y principios, liderazgo ideológico, carismático, emocional y visionario.

Los estilos de liderazgo grupales provienen de teorías como: las conductistas, normativas, clima organizacional, liderazgo situacional, liderazgo compartido, por equipos, autoorganizador y transformador. El contexto universitario además incorpora un liderazgo mixto estratégico, enmarcado en los planes de mejora institucionales y adaptados a los estándares de calidad vigentes. Estos modelos combinados se enmarcan en un modelo integral de liderazgo.

Método

El estudio realizado combina un enfoque multimétodo (Ruíz, 2008) e integrador (Rodríguez, 2011) que combina metodología cuantitativa y cualitativa a partir del desarrollo de una serie de estrategias (Bericat, 1998) que son las de complementación, la combinación y la triangulación metodológica.

La triangulación de instrumentos combina una revisión documental (McCulloch, 2004), con un diseño transaccional basado en un estudio descriptivo y comparativo mediante el uso de un

Cuestionario de Opinión de gestores que ejercen cargos directivos en los equipos de gobierno universitarios (COGECADGU) y un diseño etnográfico basado en estudios de caso transaccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) utilizando entrevistas semiestructuradas basadas en la planificación y en la elaboración de guiones dirigidos a equipos de gobierno universitarios (San Juan, 2008). Tanto los cuestionarios como los guiones de las entrevistas han sido validados por un panel de expertos¹.

La muestra empleada comprende todos los gestores de Equipos de Gobierno de la Comunidad de Madrid (Rectores-as, Vicerrectores-as y Secretarios Generales) correspondientes a 16 universidades (gestores y 45 gestoras). La muestra de los estudios de caso se compone de una muestra diversa (Taylor y Bogdan, 1987) con 16 gestores (8 gestores y 8 gestoras) de los distintos tipos de universidad (pública y privada) y modalidad de enseñanza (presencial y no presencial).

Resultados

Un 68,75% de la población de altos gestores de las universidades que inciden en el contexto de Madrid y su Comunidad contestan al cuestionario.

Los resultados muestran diferentes aspectos de liderazgo lo siguiente:

- Los altos gestores muestran diferentes tendencias y estilos de liderazgo en las diferentes situaciones de gestión universitaria combinando estilos de liderazgo individuales y grupales.
- No se aprecian diferencias significativas en las tendencias de liderazgo adoptadas en función del género, el tipo de universidad, modalidad de enseñanza o edad de los gestores.
- No se aprecian diferencias significativas en las competencias valiosas para la gestión en función del género, ni tipo de universidad, ni modalidad de enseñanza, ni de la edad de los gestores. Las competencias o capacidades más valoradas para una buena gestión son: Responsabilidad, Planificación y organización, Toma rápida de decisiones, Comunicación, Liderazgo, y Dinamización de grupos.

Discusión y conclusiones

La pluralidad de tendencias de liderazgo adoptadas por los gestores (Mintzberg, 1988), concuerdan con un liderazgo situacional más complejo que combina distintos modelos de liderazgo:

Estilos de liderazgo individuales: Estilo transaccional-transformacional y la posesión de unas cualidades propias de un buen gestor con unos rasgos de liderazgo (Maxwell, 2014a, 2014b) que permiten el desarrollo de un liderazgo por valores y principios, liderazgo ideológico, carismático, emocional y visionario.

¹ La validación del cuestionario general en una escala general de valoración de 1 al 5 en los criterios, la valoración en cada uno de los ítems fue de 5 (Moda 5). La validación del cuestionario de liderazgo de Mintzberg tiene una consistencia interna aceptable (Alfa de Cronbach 0,797). La validación de las entrevistas recoge las sugerencias aportadas por los expertos.

Estilos de liderazgo grupales: Se ha percibido la importancia de la potenciación de un liderazgo compartido, por equipos, autoorganizador y transformador. Coincide además, con un liderazgo mixto estratégico de calidad, enmarcado en los planes de mejora institucionales y adaptados a los estándares de calidad vigentes. Estos modelos se identifican en un modelo integral de liderazgo.

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, R. y Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. Londres: Routledge.
- Maxwell, J. C. (2014a). *Buenos líderes hacen grandes preguntas*. Londres: Hachette.
- Maxwell, J. C. (2014b). *El manual de liderazgo: 26 lecciones fundamentales que todo líder necesita*. Boston, MA: Grupo Nelson.
- Mintzberg, H., Quinn, J. B. y Ghoshal, S. (1998). *El proceso estratégico*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Londres: Sage Publications
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08), 64-77.
- San Juan, M. (2008). La mujer en la cúspide universitaria. Mitos y leyendas. En VVAA., Actas del Congreso Internacional CIFEX: Nuevas y viejas cuestiones de las investigaciones de las mujeres y del género (pp.27-38). Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- San Juan, M. (2017). *Estudios de caso de gestores de equipos de gobierno en la universidad española: Condicionantes y estilos de liderazgo* (Tesis de doctorado). Madrid: UCJC.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

La Formación Inicial de los Maestros para la Coordinación, el Liderazgo y el Trabajo en Red con la Comunidad

Initial Teacher Training on Coordination, Leadership and Networking with the Community

Pilar Iranzo-García
Charo Barrios-Arós
Marta Camarero-Figuerola
Juana-María Tierno-García
Sandra Gilabert-Medina

Universitat Rovira i Virgili, España

Las competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red con la comunidad en la formación inicial de los maestros parecen necesarias porque la acción docente en las aulas se tiene que aliar con el liderazgo y la organización óptima del centro educativo. Estamos investigando, a partir de cuestionarios ad hoc, la construcción de estas competencias por parte de los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la URV con la colaboración de profesorado y responsables académicos universitarios, y maestros y directores de escuelas donde hacen prácticas. Los resultados muestran que los maestros y directores perciben que, del conjunto de las funciones docentes, la coordinación es la más deficitaria aunque es la más importante, por encima del liderazgo y la relación con el entorno. Sobre la formación inicial de los estudiantes, los maestros y los directores valoran como mejorables las competencias en la resolución de conflictos, análisis de situaciones complejas, gestión del aula y, por último, relación con familias y entidades del entorno.

Descriptores: Liderazgo, Maestros, Competencias profesionales, Formación inicial de maestros.

Some competences like coordination, distributed leadership and networking with the community seem necessary for initial teacher training because the teaching action in classrooms must be allied with leadership and the optimal organization of schools. We are researching, from questionnaires ad hoc, the building of these competences by university students in the specialty of early childhood education at the URV, with the collaboration of lecturers and academic leaders of the university, and teachers and school principals where university students do their practicum stage. The results show that teachers and principals perceive that, from all the teaching functions, coordination is the less developed although it is the most important, above leadership and the relationship with the socioeducational environment. With regard to the initial training of teachers, in-service teachers and principals consider susceptible to improvement the following competences: conflict resolution, complex situation analysis, classroom management and, finally, relationships with families and entities in the educational context.

Keywords: Leadership, Teachers, Professional competences, Teacher education.

Competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red con la comunidad para el desarrollo de la profesión docente y la mejora escolar. Convocatoria ARMIF-AGAUR (REF. 2015 ARMIF 00041).

Introducción

El ejercicio de la profesión docente y el contínuum entre la formación inicial de los maestros, el ejercicio docente y su capacitación incide desde las políticas de formación en la mejora social (Iranzo, 2012). El concepto de 'Teachers agency' enfatiza la autopercepción del maestro como

un profesional capaz de comprometerse y desarrollar cambios intencionales que mejoren la educación. También vincula esa capacidad a una formación inicial con oportunidades de ser actores críticos (Biesta, Priestley y Robinson, 2015).

En cuanto a los retos de la formación inicial de maestros, asumimos la dificultad de desarrollar competencias docentes complejas, es decir, superar el triple hecho que: integrar las competencias declarativas con las estratégicas no es fácil fuera de contextos reales (Monereo y Pozo, 2005), que las metodologías docentes continúen siendo más asimilativas que promotoras de aprendizajes profundos (Marcelo et al., 2014) y que tanto la enseñanza como la evaluación de las competencias requieren escenarios particulares de interacción docentes-discentes y estructuras organizativas colaborativas (Cano, 2011; Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

A pesar de que los nuevos planes de estudio ya incorporan esta visión compleja de competencias específicas y transversales, éstas se estarían abordando de manera heterogénea y desigual, tal como se evidencia en el trabajo de Cano (2013). El estudio también revela que hay otras competencias que a pesar de considerarse muy importantes no se abordarían suficientemente en la formación de los maestros: compromiso ético, iniciativa, emprendeduría, liderazgo de proyectos y relación con el entorno.

Una visión holística de la formación inicial y continuada de los docentes, aconseja atender las competencias disciplinarias y las transversales como gestión del aula y de conflictos, responsabilidad, promoción de valores y de respeto, colaboración con las familias, trabajo colaborativo y liderazgo, entre otros (Perrenoud, 2007; AQU CATALUNYA, 2015).

Método

En respuesta a lo planteado anteriormente, el proyecto que presentamos se estructura en dos fases. La primera pretende analizar:

- la importancia que se concede a las competencias relacionadas con la coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red para el ejercicio docente
- cómo se están construyendo esas competencias por parte de los estudiantes de maestro en su formación inicial.

Se aplican unos cuestionarios *ad hoc* a profesores y responsables universitarios, maestros y directores de escuelas y estudiantes (egresados y en curso) para analizar cómo se abordan en los planes de estudio y cómo se enseñan y evalúan, y también cómo se conceptúan, desarrollan y evalúan en contextos prácticos escolares.

La segunda fase, y en función de los resultados de la primera pretende:

- diseñar, aplicar y validar mecanismos de mejora de las competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red en las asignaturas del grado.
- diseñar un “Plan de acogida” para maestros noveles y de nuevo acceso al centro y estudiantes de prácticas que incida en estas competencias.

En este trabajo mostramos resultados parciales sobre las opiniones de maestros y directores de las escuelas participantes en el estudio.

Resultados

En referencia a las competencias que estamos analizando, los cuestionarios administrados a maestros y directores, apuntan a la **coordinación** como competencia prioritaria en el ejercicio de las funciones docentes y la conceptúan como necesaria para establecer una línea metodológica común, a través, sobre todo de encuentros y reuniones que permitan llegar a acuerdos, así como trabajo en equipo para materializarlos.

La competencia de **liderazgo** quedaría en un segundo lugar y se entiende como el establecimiento de guías o referentes con iniciativa, apoyo y acompañamiento para el logro de objetivos comunes, por lo que parece lógico que señalen algunas características como comunicación asertiva, empatía y capacidad de resolución de conflictos. Se constata que el liderazgo es visto como una competencia desarrollada en las diferentes situaciones que afronta el docente (aula, proyectos, relación con las familias, gestión, entre otras), aunque se asocia especialmente a la figura del tutor.

La competencia de **colaborar con el entorno** se concibe como conocer las características sociales, económicas, culturales, etc. del entorno, así como tener proyectos conjuntos con servicios o entidades locales.

En las tres competencias se evidencia un desequilibrio entre la valoración que consideran debería tener (entre 8 y 10) y la que otorgan al estado actual en la profesión en general (entre 5 y 7), por lo que se trataría de competencias a mejorar.

Sobre la **formación inicial** consideran mejorables las competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos, análisis de situaciones complejas, gestión del aula y relación con familias y entidades del entorno, y señalan adquiridas las de trabajo en equipo, iniciativa, responsabilidad, aprendizaje autónomo, participación en la cultura del centro e interacción con los alumnos.

El periodo de prácticas en las escuelas se percibe como oportunidad y factibilidad para desarrollar estas competencias junto a los docentes en todas las tareas profesionales.

Discusión y conclusiones

Por una parte, la colaboración con las escuelas para incrementar la consecución de competencias docentes de liderazgo, coordinación y relación con el entorno se muestra como posible y, por tanto, como espacio disponible para la formación inicial de maestros. Por otra parte, los maestros y equipos directivos priorizan la coordinación al liderazgo compartido y la colaboración con el entorno para el buen funcionamiento de los centros, al tiempo que perciben como necesarias mejoras profesionales en todas ellas (Perrenoud, 2007).

Referencias

- AQU CATALUNYA. (2015). *L'estudi d'ocupadors: Anàlisi qualitativa. L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels mestres d'infantil i primària*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes.

- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: Colofón.
- Tierno, J., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para enseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 1-18.

El Modelo de las Lesson Study para Mejorar la Docencia Universitaria. Resultados de una Investigación en la Universidad de Cantabria (España)

Lesson Study to Improve University Teaching. Outcomes of a Research in the University of Cantabria (Spain)

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos

Universidad de Cantabria, España

En esta comunicación se presentan los principales resultados de dos casos de una investigación en curso que se desarrolla conjuntamente entre las Universidades de Cantabria y Oviedo. El objetivo de la misma es mejorar la docencia en la universidad a través del modelo de las Lesson Study. En nuestro caso el foco de análisis fueron las prácticas de aula de varias asignaturas de titulaciones vinculadas al campo de la educación. La metodología, de clara inspiración cualitativa, se basa en la idea del profesor como investigador que, junto con otros docentes-investigadores planifican “una lección”, la ponen en práctica y la evalúan para generar mejoras a través de un ciclo constante de reflexión-acción. En el proyecto, además, los estudiantes se incorporan a la investigación y son consultados sobre diferentes aspectos para lograr la mejora. Los resultados muestran las posibilidades de esta metodología para promocionar la capacitación docente, reflexionar con los estudiantes sobre el oficio del maestro o generar cambios más prácticos vinculados al diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas como acicate para pensar la educación desde un modelo colegiado. El proyecto está financiado por la Universidad de Cantabria en su III Convocatoria de Innovación Docente.

Descriptor: Innovación pedagógica, Plan de estudios universitarios, Cualificación del docente.

This paper presents the main results of two case studies from an ongoing research project which is being developed collaboratively between the Universities of Cantabria and Oviedo. The objective of this research is to improve university teaching through the application of the Lesson Study model. The focus of analysis was classroom practices in various subjects in degrees related to the field of education. The methodology, which is clearly qualitative in its approach, is based on the idea of the teacher as a researcher who, together with other teacher-researchers, plans “a lesson”, puts it into practice and assesses it in order to generate improvements through a constant cycle of reflection-action. The students are also incorporated into the research and are consulted about different aspects with the aim of achieving improvements. The results demonstrate the opportunities presented by this methodology for promoting teacher training, reflecting with students on the teaching profession and generating more practical changes related to the design, development and evaluation of practices as a stimulus to thinking about education based on a collegial model. The project is being financed by the University of Cantabria in its III call for Teaching Innovation.

Keywords: Teaching method innovations, University curriculum, Teaching profession.

Proyecto financiado por la Universidad de Cantabria en su III Convocatoria de Innovación Docente para los cursos 2015-16 y 2016-17. Universidades participantes: Cantabria y Oviedo.

Introducción

El modelo de las Lesson Study (LS) propone un ciclo de reflexión-acción en el que un grupo de docentes trabajan conjuntamente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Los objetivos educativos se concretan en una “lección de investigación” o “lección de estudio” que es planificada, observada y evaluada conjuntamente para su redefinición y puesta en marcha posterior (Lewis, 2002). Como modelo particular dentro del extenso campo de la Investigación-Acción, las LS conciben al profesor como investigador y proponen un conjunto de estrategias de investigación que permiten una mejora basada en evidencias (Elliott, 2015).

En esta investigación, la aplicación del modelo de las LS se realiza sobre las prácticas de aula de varias asignaturas vinculadas a estudios sobre la educación de dos Universidades del norte de España (Cantabria y Oviedo). Cada aula es tomada como un caso particular que se analiza, para proponer mejoras, a partir del trabajo de un equipo de investigación formado por el docente que imparte la materia y dos compañeros de su misma área de conocimiento. Finalmente, los estudiantes también se incorporan al proceso, pues se les consulta sobre el desarrollo de las prácticas. La pregunta que genera la investigación es, “¿Cómo puedo hacer que mis estudiantes aprendan mejor a través de las prácticas de aula?” Del total de 7 casos que conforman la investigación, en esta comunicación presentamos los resultados parciales de dos de estos casos en la Universidad de Cantabria en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil (materias: Las TIC aplicadas a la educación -3º curso- y El centro escolar comunidad educativa -2º curso-).

Método

El objetivo de nuestra investigación era mejorar las prácticas de aula para lograr un mejor aprendizaje de nuestros estudiantes. Para ello y como es propio del modelo de las LS, la metodología de investigación/acción y mejora requiere organizar el trabajo en torno a varias fases (Soto y Pérez Gómez, 2015) que en nuestro caso se han formalizado en cinco: 1) Definición del problema, 2) Diseño del plan, 3) Desarrollo de la lección de investigación y recogida de datos, 4) Reflexión y análisis y 5) Comienzo de un nuevo ciclo de investigación, nueva definición del problema.

Las técnicas de recogida de datos han sido la observación de aula y la redacción de un diario de campo (en varios momentos del desarrollo de las prácticas), el grupo de discusión –GD- (donde han participado estudiantes de cada aula y su profesor/a de referencia) y finalmente, la entrevista, que se realiza al docente al final de su trabajo en el aula. Los dos docentes-investigadores que acompañan al profesor de referencia son quienes realizan las observaciones y diarios de campo, conducen y diseñan el GD y diseñan y desarrollan la entrevista al docente. Se parte de un guion previo para el GD y la entrevista que se flexibiliza en cada caso en función de los datos recogidos durante las observaciones de aula.

Resultados

Los principales resultados de los casos que se exponen en esta comunicación apuntan a que las prácticas de aula permiten generar aprendizajes relevantes entre los estudiantes, pues les permite tender puentes entre los aspectos más teóricos y los más prácticos de las asignaturas y el desarrollo de un pensamiento reflexivo. Al mismo tiempo, se han señalado dilemas

importantes en relación al trabajo en grupo y colaborativo en el aula como, por ejemplo, el alto grado de implicación, diálogo y escucha que se requiere, competencias que se subrayan como necesarias a la hora de enfrentar la profesión docente en un centro educativo en su futuro como maestros/as. Finalmente, se han propuesto, también, algunas mejoras como el aumento de la participación de los estudiantes durante las clases teóricas a través de un sistema de relatores a partir de los textos objeto de estudio y la organización de talleres prácticos autogestionados por los propios estudiantes para hacer frente a sus dificultades a la hora de desarrollar las prácticas.

Discusión y conclusiones

El trabajo permite concluir que docentes y estudiantes han valorado positivamente el modelo de las LS como forma de trabajo que capacita al docente y le indica de forma concreta qué aspectos se deben mejorar. La creación de un grupo de investigación en cada caso, con otros docentes, ha sido señalado como otro de los puntos fuertes del proyecto, junto con la riqueza de incorporar la consulta al alumnado a través de su participación en los GD. La metodología permite una mejora continua de la enseñanza a través de una nueva planificación, en este caso sobre las prácticas de aula, aspecto central de la enseñanza universitaria desde la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior que como es sabido, planteó importantes cambios metodológicos y la centralidad del estudiante en el proceso educativo (Jiménez, 2017).

Referencias

- Elliott, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29), 29-46.
- Jiménez, J. (2017). La docencia en la educación superior. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 42-45.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PI: Research for Better Schools.
- Soto, E. y Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29), 15-28.

Desafíos de las Prácticas Pedagógicas en un Proyecto Educativo con Enfoque de Competencias e Implementación Interdisciplinaria

Challenges of Pedagogical Practices in an Educational Project with Competence-based Approach and Interdisciplinary Implementation

Andrea del Carmen Durán Zúñiga

Universidad Central de Chile, Chile

El documento recoge algunos de los resultados derivados de la investigación realizada durante los años 2010 y 2012 en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Central de Chile, titulada “*docencia universitaria en un currículum con enfoque de competencias*”. A través de un estudio de caso, con metodología de carácter cualitativa, y por medio de la realización de entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes, se esperaba dar respuesta a la interrogante, ¿qué percepción tienen docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social, respecto de los diversos ámbitos que involucra la realización de la docencia? Para efectos de este documento los temas a desarrollar serán currículum con enfoque de competencias, metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje y perfil de docente esperado. El propósito que orientó la investigación fue el constituir un aporte desde la perspectiva de la calidad del ejercicio docente, acorde con el enfoque que orienta el proyecto educativo institucional.

Descriptores: Enfoque de competencias, Modalidades de enseñanza, Métodos de enseñanza, Perfil docente, Enseñanza aprendizaje.

The document gathers some of the results derived from the research carried out during the years 2010 and 2012 in the career of Social Work of the Central University of Chile, titled "university teaching in a curriculum with a competence approach". Through a case study, with a qualitative methodology, and through semi-structured interviews with teachers and students, it was expected to answer the question, what perception do teachers and students have of the career of Work Social, with respect to the different fields that involve the accomplishment of teaching? For purposes of this document, the topics to be developed will be curriculum with competence approach, methodology in the teaching-learning process and expected teacher profile. The purpose of the research was to constitute a contribution from the perspective of the quality of the teaching exercise, in accordance with the approach that guides the institutional educational project.

Keywords: Competence approach, Teaching modalities, Teaching methods, Teaching profile, Teaching learning.

Proyecto de investigación para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación. Financiamiento propio

Introducción

En la Universidad Central de Chile, lugar donde se realizó la investigación, el modelo educativo plantea que la perspectiva de formación profesional desde un enfoque tradicional, centrado en los contenidos, así como también en el docente por sobre el estudiante, dejó de dar respuesta a las demandas y requerimientos de la sociedad actual, por lo cual optó curricularmente por un enfoque de competencias.

El caso de estudio elegido fue la carrera de trabajo social, pues se observaron notables diferencias en el desempeño de los estudiantes entre las asignaturas comunes de la facultad y las del plan específico de la carrera, con mayores tasas de reprobación en las primeras por sobre las segundas.

Dichas tasas de reprobación traen consigo una serie de consecuencias como por ejemplo, la extensión del trayecto de formación; la pronunciación de las tasas de deserción; el incremento del presupuesto para financiar los estudios, entre otros.

En este sentido se planteó la importancia de revisar en esta investigación algunos de los factores que pueden incidir en dichos resultados y que están asociados a la labor docente, en este caso los aspectos referidos a prácticas pedagógicas mediante las metodologías de enseñanza; así como también las características profesionales y personales de los docentes ideales o esperados.

En este sentido, es evidente la existencia e influencia de múltiples factores en los resultados de aprendizaje, sin embargo, se considera que la forma en la cual se realiza la práctica pedagógica es un punto crucial en la implementación del proyecto educativo.

En lo referido a las estrategias de enseñanza se buscaba identificar la/s modalidad/es y los métodos que predominan en el ejercicio docente. La idea era identificar la presencia o ausencia de experiencias asociados al modelo tradicional de enseñanza y/o aquellas posibles de asociar al enfoque de competencias.

En este sentido, respecto de las prácticas pedagógicas el abanico de posibilidades es múltiple, no obstante, los resultados indican que la estrategia mayormente utilizada por los docentes es la clase magistral, por sobre experiencias como prácticas externas, seminarios, talleres o tutorías, más asociadas al enfoque de competencias.

En relación con el perfil docente, características profesionales y personales, lo que se pretendía era conocer qué características, son identificadas como relevantes en relación con la labor docente.

En este apartado los resultados relevan la importancia de habilidades sociales, como la asertividad y empatía; en el ámbito profesional lo relevante sería el manejo teórico – contextualizado, el manejo de habilidades comunicacionales digitales y analógicas y finalmente aspectos valóricos asociados a la ética profesional.

Método

Desde el ámbito metodológico la investigación realizada se enmarco dentro de lo que se conoce en investigación como metodología cualitativa, desprendida del paradigma epistemológico interpretativo de las ciencias sociales, contemplando un análisis y técnicas de carácter cualitativo.

La investigación se orientó a partir del estudio de caso, de tipo exploratorio descriptivo.

La técnica de recolección de información fue la entrevista semi-estructurada; El tipo de muestra en la investigación fue no probabilística y por sujetos tipo con una selección por “tipo ideal”.

Fueron parte del universo muestral los docentes de la carrera de trabajo social, los docentes del plan común de la facultad de ciencias sociales y los estudiantes regulares de la carrera de trabajo social.

Para el análisis de la información se utilizó el modelo de análisis de contenido, específicamente el análisis de la contingencia de Osgood, el cual supone una orientación de las técnicas de análisis de contenido no sólo hacia la frecuencia de aparición o repetición de palabras en un texto o documento, sino hacia las relaciones que estas palabras o unidades tienen entre sí.

La validez interna se obtuvo mediante la triangulación de la información. Se trabajó con una combinación de fuentes de información, con el objetivo de disminuir la presencia de las predisposiciones del investigador, y de confrontar distintos relatos.

Resultados

En relación con las modalidades y métodos de enseñanza, es posible destacar que en términos de modalidad, existe coherencia entre los discursos dados por docentes y estudiantes en relación con que la modalidad que predomina en el proceso de enseñanza aprendizaje es la clase teórica, la cual estaría acompañada de trabajos grupales, prácticas y trabajo autónomo.

En segunda instancia, en relación con el perfil docente, primeramente cabe destacar a modo de hallazgo, que al consultarse a los estudiantes por las “características que debe poseer un buen docente” las respuestas dadas, están asociadas a características personales, por sobre lo profesional, que estaría posicionado en un segundo nivel de análisis y por ende de relevancia.

En este sentido, desde las características personales se relevan habilidades sociales como la “empatía”, “asertividad” y “flexibilidad”; habilidades comunicacionales, como por ejemplo “poseer un tono de voz fuerte, pero cordial” y “desplante escénico.”, así como también características asociadas al ámbito valórico como la “rectitud” y “ética”.

Desde lo profesional, los estudiantes esperan que el docente tenga “formación” para el ejercicio de la docencia, “manejo teórico contextualizado”, “vocación” y “motivación por enseñar”, entre otras.

Desde la perspectiva de los académicos las respuestas no varían mayormente a lo indicado por los estudiantes, no obstante se agregan ideas como el contar con “experiencia profesional en su disciplina, idealmente destacada”; “adecuación y dinamismo metodológico”; y la habilidad de “crítica y autocrítica”.

Finalmente es posible señalar que se advierte una correspondencia entre la valoración del docente, a partir de sus características personales y profesionales, y el cómo desarrolla la práctica pedagógica.

Discusión y conclusiones

De forma inicial es preciso señalar que, la adopción e incorporación de un nuevo enfoque que oriente curricularmente un proyecto educativo implica propiciar institucionalmente una mirada reflexiva-crítica a los mensajes del entorno social, así como también la generación de espacios para el intercambio respecto de las diversas aristas que el cambio implica. Dicho cambio obliga a discutir respecto del nuevo rol tanto de docentes, como de estudiantes, pero también respecto de los procesos que en paralelo se desarrollan como son el desarrollo y la gestión curricular.

Vale recordar que los saberes serán expresados en desempeños profesionales, por lo cual la incorporación de experiencias que potencien el ejercicio y la práctica serán fundamentales para el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir.

Cabe explicitar que, si bien, el fin último no debe centrarse en la evaluación, debe haber una coherencia entre ésta, las metodologías y los objetivos de enseñanza; por lo cual así como deben incorporarse una mayor variedad de estrategias pedagógicas debe haber innovación y evolución en lo referente a los sistemas de evaluación, acorde con el enfoque.

En este mismo sentido es preciso relevar que para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea coherente con el enfoque de competencias, desde el inicio hasta el final, se deben introducir mejoras en relación con el conocimiento que existe respecto de éste, en toda la comunidad universitaria involucrada.

Finalmente, se hace pertinente señalar que desde la perspectiva de una educación superior de calidad que forme profesionales competentes, comprometidos con el entorno social, el rol del docente es sumamente relevante. Desde allí, la necesidad inicial de definir y explicitar perfiles docentes con altos grados de exigencia, hacerlos partícipes de los procesos de planificación de corto y mediano plazo; incluirlos en equipos de trabajo permanente, que vayan más allá de las horas de docencia directa; es imperativo se generen instancias permanentes de capacitación acorde con los lineamientos institucionales; se les guíe y acompañe de manera sostenida y permanente en el ejercicio de la tarea; se compartan y destaquen experiencias o prácticas pedagógicas exitosas y finalmente se estimule al crecimiento académico, la publicación y la socialización más allá de las fronteras universitarias.

Referencias

- Andreu, J. (s.f). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluaciones del profesor universitario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, 143 – 161.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Ciudad de México: Trillas.
- Corvalán, O. y Hawes, G. (abril, 2005). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. Comunicación presentada en la *Reunión internacional con la que se inicia de manera oficial el Proyecto 6x4 UEALC*. Ciudad de México.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Ciudad de México: Trillas.
- González, J., Wagenaar, R. y Benoitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151 – 164.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Magendzo, A. (1991). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Curriculum y Enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- Ruiz, José. (2000). *Teoría del Curriculum. Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Sacristán, G. y Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Segura, M. (2004). Hacia un perfil docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 23, 9-28.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Universidad Central de Chile. (2013). *Proyecto educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.ucecentral.cl>
- Tobon, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Ureta, F., García, J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Revista científica de difusión cultural*, 1, 1-18.
- Valles, M. (1996). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.

La Experiencia del Departamento de Orientación de Escuela Ideo: en Busca de la Inclusión Educativa

The Experience of the Guidance Department of the Ideo School: Looking for Inclusive Education

Elena Montaña Ruiz
Mario Andrés-Candelas

Universidad Complutense de Madrid, España

Escuela Ideo nace en 2014 con la intención de construir una propuesta pedagógica que dé respuesta a las necesidades actuales. La diversidad se reconoce como un valor y aprender a convivir con otras personas, se convierte en uno de los principios del proceso educativo. En este contexto el departamento de orientación juega un papel muy importante, no sólo en la atención a las dificultades individuales, sino como agente de motivación para el alcance de una escuela inclusiva. En este camino, identificamos tres pilares fundamentales: (1) El compromiso para la inclusión debe ser adquirido y compartido, tanto en la práctica como en la teoría, por toda la comunidad educativa. (2) Las prácticas inclusivas deben ir dirigidas a todo el alumnado, no sólo a aquel con dificultades o necesidades específicas. (3) El trabajo en equipo, la coordinación con la comunidad educativa y la transparencia deben ser las premisas sobre las que se construya el departamento de orientación, que debe estar dotado de buenos profesionales y con una ratio adecuada.

Descriptor: Orientación pedagógica, Innovación educacional, Educación inclusiva.

Escuela Ideo was born in 2014 with the intention to offer a pedagogical proposal that responds to the needs of our time. Therefore, diversity is recognized as a value and learning to live and coexist with other people becomes one of the basic principles in the educational process. In this context, the guidance department plays a very important role, both attending to the students individual difficulties and as an agent of motivation to reach the goal of an inclusive school. In this way, we identify three fundamental pillars: (1) The commitment for inclusion must be acquired and shared, both in practice and in theory, throughout the whole educational community. (2) Inclusive practices need to be directed to all students, not just those with specific difficulties or needs. (3) Teamwork, coordination with the educational community and transparency are the premises on which the guidance department must be built. In addition to this, good professionals and an adequate ratio are also key elements.

Keywords: Educational guidance, Educational innovations, Inclusive education.

Introducción y contextualización

Escuela Ideo abrió sus puertas en septiembre de 2014, impulsada por un grupo de familias y profesionales de la educación. Actualmente cuenta con un total de 600 alumnos y alumnas en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

La escuela nace como una comunidad educativa con un objetivo común: el desarrollo integral de todos sus miembros. De esta forma, la escuela pretende saltar los límites que imponen las aulas y se plantea como un proyecto integral, un proyecto de vida. Dentro de los principios que enmarcan esta comunidad educativa, los más relevantes aquí, son aquellos relacionados con la construcción de una escuela que atiende y respeta la diversidad, considerándola como un valor, con la clara intención de construir una educación plural, respetuosa, integral e inclusiva.

La inclusión, más que un término con una definición cerrada, debe entenderse como una búsqueda comprometida que implique a toda la comunidad educativa, tanto en su construcción conceptual, como en la práctica cotidiana (Echeita, 2013). En esta búsqueda deben implicarse la escuela, las familias y el entorno, construyendo alianzas que contribuyan a dar pasos hacia la inclusión (Simón, Giné y Echeita, 2016).

En este sentido, nuestro camino hacia la inclusión va más allá de la responsabilidad educativa con y para el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que consideramos que todas las personas son merecedoras de convivir en una sociedad inclusiva, donde las diferencias sean reconocidas como valor y como fuente de aprendizaje continuo. De esta forma, inclusión, convivencia y aprendizaje se convierten en tres ejes fundamentales, muy relacionados entre sí.

En esta búsqueda permanente hacia la inclusión, el departamento de orientación juega un papel muy importante en la escuela. Este departamento se concibe como un aliado estratégico del equipo directivo, colaborando para la construcción de un liderazgo pedagógico destinado a alcanzar el éxito educativo para todos y todas (Segovia y Real, 2015), entendiendo este liderazgo como una responsabilidad compartida que permita la construcción de una comunidad profesional innovadora e inclusiva (Hargreaves, 2009).

Desarrollo de la experiencia

El departamento de orientación está formado actualmente por seis profesionales de diversos perfiles (logopedia, pedagogía, psicología, audición y lenguaje, etc.) y su coordinadora pertenece a la Comisión de Coordinación Pedagógica, órgano de dirección de la escuela. El trabajo en equipo es uno de los principios que guían el trabajo en el departamento, tanto entre sus miembros como con los profesores especialistas, tutores o coordinadores de etapa, considerando la complementariedad y la cooperación como ejes que garantizan la efectividad y el buen desarrollo del trabajo (Torres y Fernández, 2015).

Abrimos las puertas de la escuela, facilitando que el alumnado que necesita una atención más especializada pueda recibirla dentro de su horario lectivo y no tenga más carga de trabajo una vez que termina su jornada escolar. Desde orientación coordinamos estos procesos, manteniendo reuniones con todas las personas implicadas: tutores, terapeutas externos, familias, docentes y personal de administración y servicios que trabajan en espacios comunes, como son comedor y patio.

Ahora bien, nuestra idea de inclusión no se limita sólo a lo individual: detección de necesidades educativas y problemas de aprendizaje, adaptaciones individualizadas, orientación académica y profesional del alumnado, etc., sino que apunta hacia alcanzar una actuación más estratégica e integral: apoyar la acción tutorial, asesorar al profesorado en materia de organización, agrupamiento y dinámica de grupos, dotar al profesorado de estrategias de trabajo en el aula en relación al desarrollo de capacidades, habilidades metacognitivas de autorregulación y autorreflexión, intervenir en las decisiones sobre evaluación, potenciar las relaciones y la comunicación del centro con otras instituciones del sistema educativo y del entorno social.

Ahondando en este trabajo global y coordinado, los orientadores tienen presencia tanto dentro (apoyos individuales, colaboraciones con el profesorado, apoyos grupales) como fuera del aula (comedor, patios, excursiones) siendo figuras dinámicas y cercana a todo el alumnado. Su visión, por lo tanto, es básica para el diseño de los planes de acción tutorial, y a su vez, para

poder dar información y propuestas en las reuniones del equipo de coordinación pedagógica para la mejora de la convivencia y de las prácticas inclusivas.

Los orientadores de cada etapa participan en las reuniones del profesorado que se celebran semanalmente. Siendo su prioridad velar porque se cumplan los principios de inclusión recogidos en el proyecto educativo de centro, garantizando que tanto dentro como fuera de las aulas se dé respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado. Para ello se priorizan las agrupaciones heterogéneas de alumnado, los apoyos dentro del aula, la innovación en nuestras prácticas y la mejora desde la cultura de autoevaluación, desechando lo que no se ajusta a nuestras necesidades.

Conclusiones

A pesar de que construir una escuela inclusiva es una tarea altamente compleja (Echeita, 2013), y aún nos queda un largo camino por recorrer y muchos aspectos a mejorar, desde Ideo consideramos que es indispensable realizar propuestas que caminen hacia la inclusión. En Escuela Ideo la búsqueda se basa en tres pilares. En primer lugar, la escuela se construye en base a una organización interna que ofrece protagonismo a cada una de las personas que componen la comunidad educativa, y a su vez, dichas personas asumen el compromiso de construir una escuela inclusiva.

En segundo lugar, partimos de la convicción de que las prácticas inclusivas deben de ir dirigidas a todo el alumnado, no solo al más vulnerable. Entendemos que de una mejora metodológica se beneficiará toda la comunidad.

Y en tercer lugar, la transparencia, la comunicación efectiva y el contar con un equipo de profesionales de la orientación adecuado, tanto en ratio, como en horas de contratación y que, además, esté respaldado por la dirección del centro, hace que se pueda estar en disposición de caminar hacia una escuela inclusiva.

Referencias

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 181-195.
- Segovia, J. D. y Real, M. R. (2015). Aporte del departamento de orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: Un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar em Revista*, 58, 199-218.
- Simón, C., Climent, G. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.

El Liderazgo Democrático de la Ufil Puerta Bonita

The Democratic Leadership in “La UFIL Puerta Bonita”

Laura Esteve Bailac

Universidad Autónoma de Madrid, España

En el contexto de investigación participante en el que se está llevando a cabo un estudio de caso en el marco de una tesis doctoral, se describe una experiencia educativa sobre liderazgo democrático distribuido diferente a las que pueden surgir en otros por las características propias del que es objeto de estudio, y que por su peculiaridad fue elegido para tal fin. Este centro experimental, ha desarrollado un modelo de liderazgo, al no tener prefijada de antemano una estructura organizacional dada por la Administración, por las propias características del proyecto y por el origen y desarrollo del mismo. De modo, que ha surgido una estructura como consecuencia de los requisitos administrativos, que exista un Director representante del centro; la cultura de los docentes que han trabajado anteriormente en otros centros altamente definidos organizacionalmente, como son los departamentos; y el objeto y posibilidades de trabajo del centro.

Descriptor: Centros educativos, Liderazgo democrático, Liderazgo distribuido, Participación.

In the context of participant research in which it is conducting a case study in the framework of a doctoral thesis, it is described an educational experience on distributed democratic leadership different from those that may arise in others due to the characteristics of the object of study, and that by its peculiarity was chosen for that purpose. This experimental centre has developed a model of leadership caused by not having an organizational structure preset by the Administration in advance, because of the characteristics of the project itself and the origin and development of that. So a structure has emerged as a result of the administrative requirements, that there is a Director representing the centre, the culture of teachers who have previously worked in other highly organizationally defined centres, such as departments; and the object and work possibilities of the centre.

Keywords: Educational centres, Democratic leadership, Distributed leadership, Participation.

Introducción y contextualización

Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (U.F.I.L.) surgen en el año 1988 para dar una respuesta educativa a un perfil de alumnado que no encuentra una salida dentro del sistema reglado. El alumnado ha ido cambiando a lo largo del tiempo según el momento social, pero todos tienen en común que han fracasado escolarmente (menores protegidos, medidas judiciales, inmigrantes, abandono temprano de la escolaridad obligatoria,...), situaciones de riesgo social que dificultan un equilibrado desarrollo personal, y una difícil inserción profesional que por el conjunto de circunstancias tiene que realizarse en poco tiempo. La edad de los mismos está entre los dieciséis y los veinte años. El programa tiene una duración variable, que va del año y medio a los dos años, y depende del proceso educativo individual que haga la persona, de su esfuerzo y su capacidad personal.

Entre sus características cabe destacar la horizontalidad de la organización y la heterogeneidad de los grupos. La primera adquiere su máxima expresión en la cotutoría, conformada por un profesor de taller y un maestro, que son los que imparten docencia en los diferentes grupos, y

que ambos son tutores del mismo. Lo que configura el equipo educativo con dos perfiles profesionales con una muy diferente cultura educativa, teniendo en cuenta que los profesores técnicos provienen de centros de secundaria y los maestros principalmente de centros de educación primaria. La segunda hace referencia a que en el mismo grupo conviven antiguo y nuevo alumnado, es decir, el que lleva ya un año en el centro que va apoyar la socialización del recién incorporado; todo esto unido a una heterogeneidad de niveles propia de la escolaridad del alumnado descrito.

También forma parte del equipo una PTSC (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad), y El Equipo Directivo que está constituido por el Director y la Secretaria. Se imparten tres perfiles profesionales, y cada uno de ellos es un departamento (estructura no establecida por la legislación correspondiente, pero funcional). El centro como estructura organizativa establecida tiene un Consejo Educativo, el cual tiene una Comisión Económica y una Comisión de Convivencia, y el Claustro. Regularmente se establecen comisiones o grupos de personas voluntarios para realizar trabajos que se realizan habitualmente en el centro (revista del centro, albergue, salidas de centro,...) o puntuales (intercambios, Proyectos Europeos, realización de artículos, etc.).

Desarrollo de la experiencia

Por lo descrito podemos decir que tenemos un líder definido administrativamente: el Director. Unos departamentos, que no han sido regulados, pero que existen por cultura, sin líderes definidos formalmente. De igual modo, se reúne el equipo educativo según su formación (maestros y profesores técnicos), para dialogar sobre las dificultades que encuentran en el día a día, elaborar documentos propios de su labor, o debatir y planificar actividades del centro desde su perspectiva. Las comisiones surgen como forma de trabajo habitual, apareciendo líderes según la tarea y la habilidad de cada uno (a excepción de las propias del Consejo Educativo presididas por el Director). Y lo más importante, dónde se hace realidad el liderazgo de todo el profesorado, tenemos las cotutorías y las horas de docencia. Las tutorías, de liderazgo compartido, generan una colaboración, trabajo en grupo y debate, que hace que esta relación sea una de la más complejas de la organización, y a su vez de las más fructíferas. Y las aulas y el taller es dónde se hacen realidad los objetivos planteados día a día, y al frente de cada una de ellas tenemos a un líder pedagógico, que promueve liderazgos educativos como habilidad básica para un futuro profesional. Como dice Salavert (2015, p. 60) “El liderazgo educativo...fomenta el aprendizaje...”.

El alumnado tiene la posibilidad de aprender a liderar en la vida de la organización (Consejo Educativo, Junta de Delegados, actividades,...), en el aula (tareas, delegado de curso, proyectos de producción, trabajo por proyectos,...), y en la vida del propio centro (conflictos personales, roces, propuestas,...). Teniendo en cuenta el perfil de alumnado, este liderazgo suele seguir una progresión, partiendo de un aprendizaje mediado hasta llegar a la autonomía. El liderazgo se desarrollaría en una triple vertiente: la académica, la profesional y la personal. La primera se desarrolla en el aula, en el trabajo por proyectos contextualizados y globalizados donde se trabajan competencias básicas para el taller. La segunda se favorece en el día a día del taller, en las tareas que se proponen porque normalmente requieren trabajo en equipo. Y en los proyectos de producción, que son simulaciones de trabajo en empresa, donde el alumnado realiza un trabajo propio de la profesión como si fueran trabajadores en cuanto a horario, cantidad de carga de trabajo y exigencia en los acabados. Y la tercera se pone en juego

principalmente en el conflicto (personal, con los demás, respeto de los límites y normas,...), siendo una oportunidad de aprendizaje para el objetivo más importante: el desarrollo personal del alumnado. Para ello, el centro pone especial hincapié en generar espacios de convivencia (salidas, albergue, jornadas de puertas abiertas,...), donde se pongan en juego dichas competencias.

Conclusiones

Cuando hablamos de liderazgo no nos referimos al líder, porque tiene que haber un conjunto de ellos para poder sacar una experiencia de este tipo hacia delante. Y si hay algo que destacar en este centro es el clima de confianza y seguridad que se respira entre el alumnado y profesorado. El alumnado porque ve que tiene una oportunidad real, en la que no cuenta qué ha ocurrido anteriormente, y que no importa lo que le quede por aprender. El profesorado porque sabe que si tiene un problema ya sea personal o profesional, en primer lugar va a ser escuchado, y se va a hacer lo posible para solucionarlo o apoyarle en lo que necesite.

Un líder es una persona que escucha, empatiza, pone límites, organiza,... en otras palabras, realiza múltiples tareas para hacer viable la situación y conseguir unos objetivos. En este caso podríamos decir que hay una coincidencia entre el Director y el líder de líderes, lo que permite favorecer y armonizar la vida y los proyectos, así como conseguir los objetivos del centro. El resto tiene un espacio reconocido y respetado que liderar, que interacciona al convivir en un mismo centro o porque requiere una acción conjunta. Ese espacio común es vigilado con gran observancia por el líder para evitar roces y solucionando las incidencias que puedan surgir.

En todas las actividades se observa como prima el aprender a ser persona y aprender a aprender sobre otros aprendizajes, situándose pues como aprendizaje de primer nivel el ser líder. No sólo para el alumnado sino también para el resto de profesionales, favoreciendo el liderazgo distribuido, como describe Murillo (2006, p.19), en el conjunto de la organización.

Referencias

- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,(4), 11-24.

Pedagogía para la Alfabetización Digital de Personas Mayores Mediante Propuestas Analógicas Basadas en el Juego

Pedagogy for the Old People Digital Literacy by Analogical Proposal Based on the Game

Miguel Ranilla Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

La presente comunicación quiere mostrarnos una pedagogía desarrollada en el MediaLab Prado de Madrid, a lo largo de 4 meses en los cuales, se presentó una propuesta pedagógica llamada: Mayores en Juego y que consistía en alfabetizar a las personas mayores de los centros de la zona Centro de Madrid. Esta pedagogía quiere enseñar la contemporaneidad digital desde dinámicas analógicas, es decir, usando los conocimientos previos de los participantes, y recuperando las estrategias de los juegos clásicos que las personas mayores conocen y por consiguiente, partir de premisas relacionadas con el empoderamiento para encontrar nuevas vías conceptuales orientadas a lo didáctico y a la alfabetización digital. Entender el mundo actual asumiendo la socialización digital que nos une; encontrar la comunión de las personas mayores con el mundo y generar una propuesta de reconocimiento social en contra del aislamiento social que muchas de estas personas sufren. Un proyecto de humanización de lo pedagógico.

Descriptor: Cultura digital, Mayores, Arte analógico, Juego.

The current communication wants to show a pedagogy developed in MediaLab Prado in Madrid during 4 months, when it was presented a pedagogical proposal called: adults in game and it consisted of teaching to read and write old people in the centre area of Madrid. This pedagogy wants to show the digital contemporaneous since analogical dynamics, it means, using the previous knowledge of the participants and recovering the strategy of classical game which old people and starting with the premise related to empowering to find new conceptual ways pointing to educational and digital literacy. Understanding the current world assuming the digital socialization which joins us together, finding the communication between old people in the world and generate a proposal of social recognition against the social isolation which many of these people suffer. A project of making more pedagogy more human.

Keywords: Digital culture, Old people, Analogical art, Game.

Introducción y contextualización

La vida cotidiana del ahora gira y parece ir por delante nuestro (Bauman, 2007) aunque muchos no lo queramos, pertenecemos al entorno a la tecnología y la “sociabilización digital”. Muchas de nuestras actividades cotidianas giran alrededor de las máquinas y dispositivos de muchas clases. En esta transición del lugar del conocimiento, parte del sector de gente mayor se ha quedado atrás (Lipovetsky, 2003). El miedo a la no comprensión del nuevo funcionamiento del mundo aboca en ocasiones a tener que prescindir del uso de esta nueva realidad, que en muchos de los casos, beneficiaría sus posibilidades comunicativas —en interacción propia y directa con el mundo y con Otros sufragando posibles situaciones relacionadas con la individualidad (Beck, Giddens y Lash, 1997) y la soledad (Elías, 1989). Es

por ello, que se presentó en 2014, en el MediaLab Prado de Madrid, un proyecto que entendía que se debían cubrir éstas necesidades.

Desde este punto de partida, se quiso acceder al lugar del conocimiento de éstas personas desde lo familiar, volcando nuestra concepción de estrategia didáctica en estar basado en los juegos que esas personas desde jóvenes conocían, como decía Baudrillard (1978), «la vida es un decorado en movimiento», la esencia de ciertas cosas se mantiene; acercando por tanto dinámicas estructurales pedagógicas de procedimientos que entendieran queríamos insuflar los nuevos conocimientos tecnocráticos, todo, basado en su recreación análoga conceptual. Según palabras de Loris Malaguzzi (2001): «las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo con los niños (p.14)». Y si tenemos en cuenta que en muchas de las actitudes/aptitudes de la gente mayor, las cosas para mayores se aprenden sólo con mayores. Es decir, evitar construir una pedagogía que se base simplemente en lo explicativo, intentando, en el caso de lo digital, hacer –según palabras de Maldonado (1998)- de lo técnico un objeto de reflexión (p. 199).

José Luis Brea (2007), define el contexto de esta reeducación digital como Cultura RAM: “Cultura RAM significa: que la energía simbólica que moviliza la cultura está empezando a dejar de tener un carácter primordialmente rememorante, recuperador, para derivarse a una dirección productiva, relacional” (p. 13).

Desarrollo de la experiencia

Es por ello que en el proyecto decidimos dividir en tres Modos la estructura pedagógica en aras de la alfabetización digital: a) la sintaxis, b) la gramática, c) la narrativa.

La Sintaxis, como punto de partida, quiere establecer las bases de los conceptos elementales y terminológicos. Las sesiones comenzaban con un juego similar al *Póker Indio* pero con cartas con conceptos relacionados con la cultura digital y en donde las adivinanzas –de las cartas del otro- buscaban reconstruir y familiarizar a los participantes con los elementos básicos. Un punto de partida entre significados y significantes.

La Gramática; la idea prístina partía de generar desde el juego análogo que los participantes conocieran. Para ello, se diseñó una variación del concepto de la baraja de cartas, para recrear juegos como el Chinchón, el tute, la brisca, etc. juegos que todos los participantes conocían y que no sirvió para generar una estrategia de *entertainment* para incluir en los palos u figuras de la baraja misma, todos los conceptos relacionados con la cultura digital (router, wifi, etc.). Con la misma dinámica *del juego familiarizado* se re-crearon otros juegos, como el dominó¹ (del concepto navegar y lo táctil), peonza (rizoma conceptual), las chapas (la linealidad), canicas (los nodos y lo relacional), la gallinita ciega (encontrar), los chinos y veo-veo (adivinar), el corro de la patata y pase misí (concepto grupal y redes sociales), el escondite (*passwords*), buscar pareja (asociaciones e interacción), etc. en definitiva, la comunión entre lo artístico y lo lúdico, lo pedagógico y lo terapéutico en pro de mostrar y afianzar en los participantes la gramática digital.

Finalmente, el nivel Narrativo que, previamente asumidos los conceptos básicos del lenguaje digital, pone en práctica y entendimiento la *aplicabilidad* de los pasos anteriores y por ende,

¹ Imagen de los protagonistas jugando al dominó. Recuperado de: <http://mayoresenjuego.blogspot.com.es/2015/11/arrancamos-nuestro-blog.html>

explica los funcionamientos de ciertos sistemas de comunicación y de interacción digital pero prioritariamente, dando protagonismo siempre a la conceptualización desde lo analógico. En varias de las sesiones, se merendaba/comía sobre un mantel de papel y se dibujaba mientras – como algo casi podríamos decir: costumbrista–, al final, con los dibujos resultantes, nos dedicábamos a que cada cual los uniera conceptualmente a su antojo. Ergo, con los elementos representados podíamos inventar historias, éstas, nos servían como medio para explicar en qué manera funciona estructuralmente una búsqueda internauta, y en qué forma los metarrelatos se construyen, en un mundo en que la información es la economía y el capital social. De esta manera, mediante dinámicas similares, divertidas y atractivas, se pudieron explicar los mecanismos de funcionamiento de muchos de los programas y aplicaciones de ordenadores y móviles.

Una vez entendidas las dinámicas, aplicábamos los conocimientos adquiridos, sintaxis, gramática y narración al uso propio de los dispositivos y programas. Los adultos pudieron usar entendiendo muchas de las aplicaciones que hoy por hoy se usan: Whatsapp, Skype, Messenger, Twitter, Facebook, etc. Herramientas para la alfabetización digital y sociabilización con amigos y seres queridos. Una verdadera forma de Compartir.

Conclusiones

Se pudo comprobar que supuso un desarrollo cognitivo importante para muchos de ellos. Especialmente se hizo un progreso muy notable en la sociabilización (por medio de las redes sociales y programas relacionados con la comunicación) de los participantes.

El proyecto tuvo como cierre la charla¹ que ofreció el MediaLab Prado de Madrid el 17 de Diciembre de 2016, a cargo de Beatriz Rincón Arranz, explicando los pormenores y los resultados del proyecto.

A día de hoy sigue en uso una plataforma creada por el proyecto y los participantes, en que se pueden contenidos/juegos/instrucciones y un blog en el que se cargaban las experiencias del proyecto amén de las vivencias del mismo.

La conclusión del proyecto es la re-creación de una pedagogía colaborativa, afable, comunicacional y comunicativa, un banco del conocimiento pensado en lo cercano y en lo sublime de lo que mundano y que tiene como fin acercar a las personas entre sí a la vez de poder alfabetizarse en lo contemporáneo.

Referencias

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Brea, J. L. (2007). *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza.
- Domenech, A. (1989). *De la ética a la política. De la razón erótica a la razón inerte*. Barcelona: Crítica.

¹ Recuperado de: <https://vimeo.com/155097816>

- Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, T. (2007). *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*.
Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais, na Finlândia

Transition of Young People with Special Needs to Post-school Life, in Finland

Elisabete Rodrigues Flosa
Sónia Fernandes

Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Portugal

Esta comunicação tem por base uma experiência de Job Shadowing, que ocorreu no âmbito da Ação-Chave 1 – Mobilidade Individual para fins de aprendizagem, do Programa Erasmus+, da Comissão Europeia. Observámos as práticas relativas à Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiam de um Currículo Específico, na Finlândia. Recolhemos dados através de visitas a escolas públicas de uma região do sul da Finlândia, entrevistas a diretores (liderança de topo) e professores (liderança intermédia), e observação de alunos em contexto de experiência em local de trabalho. Os dados são analisados considerando aspetos como: a busca de respostas diversificadas para o encaminhamento profissional destes jovens na comunidade e mercado de trabalho, a atitude colaborativa dos professores face à inclusão, as parcerias entre a escola, o município e a comunidade, e a empregabilidade. Espera-se que esta experiência educativa contribua para a discussão sobre a adequada gestão das situações de aprendizagem conducentes à efetivação de uma escola para todos.

Descriptores: Transição para a vida pós-escolar, Colaboração, Inclusão, Mercado de trabalho, Finlândia.

This communication is based on Job Shadowing experience, which took place under the European Commission's Key Action 1 – Individual Mobility for Learning, ERASMUS+ Programme. We have observed the practices of transition to post-school life for special needs students, who benefit of a specific curriculum, in Finland. We have collected data through visits to public schools in a region of southern Finland, interviews with headmasters (top leadership) and teachers (intermediate leadership), and observation of students in the context of workplace experience sessions. The data are analysed, considering aspects such as: the search for diversified answers for the professional integration of these young people in community and labour market, the collaborative attitude of the teachers in school life regarding inclusion, the partnerships between school, municipality and community, and employability. It is expected that this educational experience will contribute to the discussion about the adequate management of learning situations in order to get a school for all.

Keywords: Transition to post-school life, Collaboration, Inclusion, Labour market, Finland.

Este trabalho foi financiado por fundos da Agência Portuguesa Erasmus+ Educação e Formação, no âmbito do Projeto "Investir hoje na escola do amanhã" (contrato 2015-1-PT01-KA101-012661), do Programa ERASMUS+.

Introducción y contextualización

A experiência de Job Shadowing, que será aqui relatada, ocorreu no âmbito da Formação de Professores do Programa Erasmus+, da Comissão Europeia. A nossa observação focou-se na

Educação Especial, designadamente na Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiam de um Currículo Específico, na Finlândia.

A Transição para a Vida Pós Escolar é uma fase fundamental que, quando processada com sucesso, permite a satisfação dos indivíduos com deficiência em vários domínios, contribuindo para um elevado índice de qualidade de vida.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000, 2016) lembra que a transição para a vida laboral é apenas uma das transições que os jovens têm que fazer no caminho para a vida adulta.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, a transição para o emprego afigura-se como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida de um indivíduo e que precisa de ser orientada da forma mais adequada. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Por seu turno, nem a economia, nem o mercado de trabalho, nem o difícil equilíbrio das tensões sociais podem conformar-se com a existência de bolsas crescentes de população pouco letrada, distante do acesso básico à informação e ao conhecimento, porquanto informação e conhecimento são hoje a chave nuclear para a inclusão social, para a rentabilidade económica, e igualmente para o bem-estar social e a estabilidade pessoal e profissional.

Por conseguinte, o papel da escola como instituição é primordial na operacionalização de todo o percurso, quer dentro, quer fora das suas instalações, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno. No processo de transição da escola para o mercado de trabalho, promove-se a capacitação e aquisição de competências sociais necessárias à inclusão familiar e comunitária, proporcionando aos jovens a possibilidade de desenvolverem atividades de cariz prático, em contexto real de trabalho.

As lideranças de topo e intermédias nas escolas (coordenadores de departamento curricular e diretores de turma) devem estar sensibilizadas para o carácter multidimensional da intervenção junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, chamando a atenção para uma atitude colaborativa dos professores para com as famílias e as comunidades. No relacionamento da Escola com o exterior, as escolas não podem obter sucesso se não estabelecem relações de trabalho consistentes com os pais e a comunidade.

Desarrollo de la experiencia

O relato de experiência resulta de uma formação na modalidade de Job Shadowing, em que as autoras desta comunicação estiveram presentes no ano letivo anterior, no Município de Raseborg, que se localiza no sul da Finlândia. Esta atividade está integrada num Projeto de Formação desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas onde lecionamos, situado na região do Algarve, no âmbito da “Ação-chave 1 – Mobilidade Individual para fins de aprendizagem”, do Programa Erasmus+, da Comissão Europeia.

Com este relato pretendemos apresentar os resultados obtidos, relativamente a respostas diversificadas para o encaminhamento profissional de jovens com necessidades educativas especiais na comunidade e mercado de trabalho, procurando dar a conhecer essas práticas.

A atividade de formação envolveu três escolas públicas (note-se que, naquele país, o ensino é municipalizado): uma escola de Ensino Básico, uma escola secundária de Ensino Profissional e uma escola de Ensino Especial para alunos dos 16 aos 19 anos (também de Ensino Profissional).

Procurámos recolher dados que permitissem conhecer a atitude colaborativa dos professores face à inclusão, as respostas diversificadas para o encaminhamento profissional destes jovens na comunidade e mercado de trabalho, as parcerias entre a escola, o município e a comunidade, e a empregabilidade.

Os dados foram recolhidos por entrevista a diretores das escolas (três elementos de liderança de topo) e professores (cinco elementos de liderança intermédia), observação direta de alunos em contexto de experiência em local de trabalho.

Os diretores e professores entrevistados apresentam conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE. Os professores referem que articulam com os outros docentes, designadamente com o docente de Educação Especial, mediante o trabalho colaborativo, e cooperam com elementos da equipa pluridisciplinar. No quadro de uma intervenção multidisciplinar, os diretores e professores inquiridos consideram os pais como parceiros, e trabalham em parceria com o Município e serviços da comunidade local (empresas e entidades de apoio).

A formação profissional é perspectivada em estreita ligação com o emprego. A formação em posto de trabalho é um meio determinante para assegurar de forma eficaz a ligação com o meio laboral, e conseqüentemente, a inserção deste grupo no mercado de trabalho. Os serviços de “Educação, Formação e Emprego” do Município procuram estimular os jovens desempregados a completar os estudos, a frequentar cursos e a investir na atualização de conhecimentos e práticas, atribuindo mais recursos para a inserção no mercado de emprego.

Conclusiones

Os dados aqui analisados indiciam que os docentes apresentam-se disponíveis para um trabalho colaborativo com professores, pais, técnicos, direção da escola e membros da comunidade.

O discurso de diretores e professores é favorável à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; e indicia que o relacionamento da escola com o exterior se baseia em relações de trabalho articulado com os pais dos alunos, a comunidade local e o município, privilegiando a parceria como fator estratégico.

Os resultados mostram que a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com necessidades educativas especiais, que precisam de desenvolver um currículo diferente do comum nas escolas de ensino regular, é um processo que implica a participação do aluno, o envolvimento das famílias, da comunidade local, dos agentes socioeconómicos regionais e do Município, exigindo a coordenação entre todos os serviços envolvidos. Por conseguinte, a formação profissional é perspectivada em estreita ligação com o emprego, constituindo um dos suportes essenciais do processo de inserção socioprofissional.

Espera-se que esta experiência educativa contribua para a discussão sobre a adequada gestão das situações de aprendizagem conducentes à efetivação de uma escola para todos e propicie a criação de ambientes favoráveis à valorização de cada um e de todos. Desta forma estaremos, certamente, a contribuir para uma sociedade mais tolerante e mais inclusiva.

Referencias

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. S. e Pereira, M. C. (2015). Projeto transição para a vida adulta e autodeterminação. Lisboa: ASSOL.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hurtado, I. e Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista de Investigación en la Escuela*, 82(1), 19-30.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldao, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formación de Directores para la Mejora Escolar

Principals Training in School Improvement Practices

Corina Lusquiños

Asociación Civil Estrategias Educativas, Argentina

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de la conducción y gestión del director de la escuela. Aborda el ejercicio de la función directiva a través de su focalización en los aprendizajes, la fortaleza de la conducción y la gestión estratégica. Los directivos que han participado del Programa aplican la propuesta de GEMA en sus escuelas, y han fortalecido sus prácticas específicas para intervenir y sostener procesos que redunden en potenciales mejoras.

Descriptor: Liderazgo escolar, Liderazgo para el aprendizaje, Formación en servicio, Mejora escolar.

School Management for Improvement Learning (SMILe) is a program specially designed to contribute to improving student learning by strengthening the leadership and management abilities of a school's principal. GEMA addresses the exercise of the management function through its focus on learning, the strength of leadership and the strategic management. Principals who have participated in the Program, apply GEMA proposal in their schools and have strengthened their specific practices to intervene and sustain processes that lead to potential improvements.

Keywords: School leadership, Leadership for learning improvement, Principals training, Educational information system.

La experiencia que se presenta forma parte del Programa de Mejora Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA), UNICEF Argentina.

Introducción y contextualización

El objetivo de la presentación, en relación directa con el objeto de la RILME, es el de dar a conocer la experiencia del Programa Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA), específicamente, en la formación en servicio de directivos en prácticas para la mejora escolar.

Una breve referencia al Programa permitirá contextualizar la experiencia. GEMA es una propuesta marco para la conducción y gestión de la escuela con foco en los estudiantes y sus aprendizajes, especialmente destinada a aquellas escuelas de nivel primario y secundario que se localizan en zonas de desventaja económica y diversidad cultural, en un país que no posee una oferta de formación específica para directores.

Esta propuesta se desarrolló a partir de investigaciones, intervenciones y estudios señeros en el área del liderazgo escolar y del liderazgo para el aprendizaje (Robinson, 2005; Murillo, 2007; Leithwood, 2010; Anderson, 2006; Bryk, 2009). Se centra principalmente en cómo abordar y ejercer la función directiva:

- Con foco en los aprendizajes de los alumnos, razón de ser de la escuela;

- Con fortaleza en la conducción, en referencia a la calidad de las intervenciones del director y a cómo logra la conformación del equipo escolar; y
- Con una gestión estratégica para la coordinación de los aprendizajes, la construcción de institucionalidad, y la concreción de procesos de mejora.

En cada una de estas líneas de desarrollo, el objetivo central es la construcción de sentido, el ajuste de concepciones y prácticas con respaldo teórico-técnico, y la aplicación de criterios que le permitan al director la autorregulación del ejercicio de su función.

La modalidad de trabajo combina encuentros presenciales en reuniones locales con sesiones de lectura y desarrollos prácticos que se realizan a través de una plataforma virtual (GEMAVirtual). La visibilización y seguimiento a escala de los estudiantes y sus trayectorias se lleva a cabo a través de un sistema de información y alerta temprana para la intervención oportuna (GEMAAlertha).

Cada período de implementación de GEMA es evaluado siguiendo el modelo de Kirkpatrick. Los resultados se comunican a los participantes, en forma individual, y a funcionarios, por grupo de participantes, con un reporte detallado.

Desde su primera implementación en 2012, han participado del Programa 929 directivos de 882 escuelas primarias y secundarias de las Provincias de Salta, Jujuy, Chaco y Corrientes, a las que asisten aproximadamente 300.000 niños, niñas y adolescentes de los que una proporción de consideración vive en áreas rurales o suburbanas, y otra pertenece a Pueblos Indígenas (Wichí, Ava Guaraní, Chorote, Kolla y Toba).

Desarrollo de la experiencia

En el esquema de contenidos de esta propuesta, la formación en prácticas para la mejora se incluye recién en la última parte. Esta ubicación no es azarosa sino que deviene de la necesidad de que el director logre un marco de formación específica para el ejercicio de la conducción, que supere “la lógica de la confianza” y el voluntarismo docente en el logro de los resultados (Elmore, 2010). Abordar, llevar adelante y sostener procesos de mejora genuinos son procesos que precisan de capacidades, que el director no desarrolla a partir de su formación inicial como docente, por lo menos en Argentina.

En el marco de GEMA, en primer lugar, se trabaja sobre la necesidad ineludible de poner el foco en los estudiantes y sus aprendizajes (Robinson, 2005; Leithwood, 2010; Murillo, 2007; Bolívar, 2009; Perrenoud, 2005) como prioridad y referencia del ejercicio del rol del director y de todas las actividades que se realizan en la escuela. Para ello se revisan concepciones y se proponen prácticas específicas.

En segundo lugar se trabaja la faz profesional del director, en términos de fortalecimiento de sus prácticas generales de intervención, y las de relación con el resto del personal de la escuela para la conformación del equipo. Por último, se trabajan las prácticas para la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje y la gestión general de la escuela.

Es en este último bloque, se trabaja el concepto de gestión estratégica con orientación a resultados, a la mejora continua y a la construcción de institucionalidad. Las tres áreas conceptuales se trabajan en forma relacionada.

Específicamente el concepto de mejora se lo concibe en forma restringida y en relación directa con el impacto que produce en los estudiantes y sus aprendizajes. Los cambios que, aunque resultan positivos a nivel organizacional, administrativo, pedagógico o comunitario, no tienen impacto en los estudiantes, sus aprendizajes o sus trayectorias, no se los calificará concretamente como mejoras.

La clásica definición que afirma que “una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo 2005:25), se posiciona como imagen objetivo, que ilumina el proceso de propuesta de mejora y permite tener presente hacia dónde debe dirigirse el cambio.

En el marco de GEMA, el abordaje concreto de la intervención que se propone como potencial mejora, se consigna que se aplique:

- En nudos críticos o cuellos de botella del proceso enseñanza aprendizaje, en forma prioritaria;
- A través de una gestión por resultados; y
- Apuntando a las causas que generan la situación que es necesario mejorar teniendo en cuenta la Ley de Pareto (20% de las causas generan el 80% de los efectos).

En términos didácticos, para la apropiación de estas prácticas, se trabaja inicialmente con casos específicos preformados que se aplican en las escuelas, de los que se hace seguimiento y evaluación. Estas intervenciones planificadas, controladas y sostenidas se las denominó Planes de Contribución al Proyecto Educativo Institucional (PEI), para luego identificar, a través de sus resultados, si produjeron mejora.

Al cierre del período 2015, el 100% de las escuelas participantes había llevado adelante este tipo de acciones, priorizando nudos críticos del Proceso Enseñanza- Aprendizaje. El 96% de ellas implementó estrategias para optimizar el empleo del tiempo (asistencia escolar, aprovechamiento denso de las horas de clase, etc.); el 93% hizo lo propio para fortalecer la alfabetización inicial; y el 89% para disminuir el riesgo escolar.

Si bien el Programa no hace evaluación directa de impacto, durante 2015, fue sometido a una evaluación externa²¹. Una de las principales conclusiones a las que arribó esta evaluación afirmaba que, en general, se había identificado una tendencia de mejora de los valores de eficiencia interna en las escuelas a cargo de los directivos participantes.

Conclusiones

El planteo de cómo intervenir para lograr que docentes a cargo de la dirección de las escuelas puedan ejercer el rol no sólo en forma más eficaz, sino también con mayor confianza, ha sido uno de los grandes desafíos de GEMA. Por otro lado, contribuir al fortalecimiento de concepciones y prácticas básicas del rol, reconstruyendo un camino crítico mínimo de intervenciones que el director debe tener en cuenta para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, ha sido el objetivo del desarrollo de la propuesta. En este marco, formar y

²¹La evaluación externa se llevó adelante según los UNICEF *Evaluation Report Standards* (2004). Evaluation Office. UNICEF NYHQ.

acompañar para la aplicación de procesos sostenidos de intervención, que pueden redundar, o no, en una mejora, no sólo contribuyen al desarrollo profesional del director, sino al del equipo escolar participante. Indudablemente, el objetivo es la mejora, pero cuando se introducen prácticas planificadas, controladas y evaluadas, más allá de los resultados, “la escuela aprende” (Aguerrondo, 1996).

Referencias

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37.
- 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.
- Bryk, A. (2009). *Organizing schools for Improvement*. Chicago, IL: University Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Enseñanza y Aprendizaje de la Biología Evolutiva en el Bachillerato a Partir de la Distinción y Articulación de Hechos, Modelos Científicos y Evidencias

Teaching and Learning of Evolutionary Biology in the Baccalaureate from Distinguishing and Articulating Facts, Scientific Models and Evidences

Rosario Monserrat Acosta Pérez

UNAM, México

La enseñanza y el aprendizaje de la biología evolutiva son fundamentales para todos los grados educativos. Su importancia radica en la transversalidad de sus contenidos en toda la biología y en otras disciplinas, permitiendo dar explicaciones a diferentes fenómenos naturales y a problemáticas sociales. Además, integra contenidos teóricos y metodológicos para el desarrollo de pensamiento científico. Sin embargo, existen investigaciones en didáctica de las ciencias que reportan diversos problemas en la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos. Es por ello, que se diseñó y se aplicó una secuencia didáctica de biología evolutiva para la asignatura de Biología II de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha propuesta se diseñó considerando el hecho o fenómeno natural, el modelo teórico que lo explica y las evidencias que confirman el fenómeno y al mismo tiempo validan los postulados del modelo teórico que lo explica. En el contenido se integraron habilidades, actitudes y conceptos de argumentación científica escolar para favorecer el desarrollo de pensamiento científico. Al final de la intervención didáctica se observaron cambios importantes en la manera de explicar casos de evolución adaptativa.

Descriptor: Adaptación, Argumentación, Evolución, Didáctica.

The teaching and learning of evolutionary biology are fundamental to all educational levels. Its importance lies in the transversality of its contents in all biology and in other disciplines, allowing to explain different natural phenomena and social problems. In addition, it integrates theoretical and methodological contents for the development of scientific thought. However, there are research in didactics of the sciences that report various problems in the teaching and learning of such contents. It is for this reason that a didactic sequence of evolutionary biology was designed and applied for the subject of Biology II of the National School College of Sciences and Humanities of the National Autonomous University of Mexico. This proposal was designed considering the fact or natural phenomenon, the theoretical model that explains it and the evidence that confirms the phenomenon and at the same time validate the postulates of the theoretical model that explains it. The content integrated skills, attitudes and concepts of school scientific argument to favor the development of scientific thinking. At the end of the didactic intervention there were important changes in the way of explaining cases of adaptive evolution.

Keywords: Adaptation, Argumentation, Evolution, Didactics.

Este trabajo forma parte de la investigación para obtener el grado en la Maestría para la Docencia en Educación Media Superior, UNAM. La cual es financiada por el programa de BECAS MIXTAS CONACYT y está dirigida por la Dra. Érendira Álvarez Pérez, que forma parte del Grupo de Estudios Filosóficos, Históricos y Sociales de la Ciencia, Departamento de Biología, Evolutiva, Facultad de Ciencias, UNAM.

Introducción y contextualización

Los modelos evolutivos son centrales en las ciencias biológicas porque explican diferentes fenómenos naturales (Ayala, 2011, pp. 32-33; Futuyma, 2009, p.14). Son temas fundamentales y transversales en la enseñanza y el aprendizaje de la biología en todos los grados escolares (Ruiz et al., 2012: 85; Sanders y Ngxola, 2009: 122). Además, permiten desarrollar pensamiento científico (PC), ya que incluyen conocimientos teóricos y metodológicos para explicar fenómenos naturales y resolver problemáticas de la vida diaria (Ayala, 2011; Futuyma, 2009; Valero y Jardón, 2006).

A pesar de su importancia, investigaciones en didáctica de las ciencias reportan problemas en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de biología evolutiva (BE) (Alvarez-Pérez et al., 2010; González-Galli, 2011; González-Galli, 2010 (a) (b); González-Galli y Meinardi, 2015; Van Dijk y Reydon, 2010, entre otros).

La investigación de Acosta-Pérez (2014) evidenció que una muestra de estudiantes de secundaria no supo distinguir entre hecho, teoría, evidencia y resultados de la evolución biológica. A partir de esta investigación y de otras en el campo, se propuso precisar la diferencia y la relación entre los conceptos: hecho, teoría y evidencia, en los contenidos BE, para favorecer el desarrollo de PC.

¿Por qué es importante diferenciar y relacionar el hecho, la teoría y la evidencia en las clases de biología?

El lenguaje de la ciencia es diferente del lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana, ya que se caracteriza por ser preciso, complejo, explicativo, argumentativo y abstracto (Revel-Chion, 2010).

En ocasiones, los estudiantes no logran comprender los conceptos y distinguir el uso coloquial del significado científico de los términos. Esto propicia conflictos y malas interpretaciones de conocimientos que son fundamentales (Chuang, 2003: 669; Tidon y Lewontin, 2004; Van Dijk y Reydon, 2010).

Por lo tanto, es preciso desarrollar recursos que permitan identificar el significado de los conceptos en el contexto de la ciencia, su importancia y su relación dentro de un cuerpo de conocimientos teóricos correspondientes.

Además, relacionar hecho, teoría y evidencia en los contenidos de BE, permitirá a los estudiantes identificar y explicar fenómenos biológicos con base en modelos teóricos y generar conclusiones a partir de evidencias (Coney, 2009; Ruiz y Ayala, 1998).

El carácter fundamental de la argumentación en la enseñanza de la biología

El modelo de argumentación científica escolar (ACE) (Revel-Chion y Aduriz-Bravo, 2014; Revel-Chion, Meinardi y Aduriz-Bravo, 2014) pone de manifiesto la habilidad argumentativa como un elemento fundamental de la actividad científica y una habilidad elemental de la enseñanza.

Por lo tanto, es indispensable y fundamental que los alumnos en formación, en el área de ciencias, aprendan a producir textos explicativos a partir de experiencias de aprendizaje diseñadas, tanto para aprender contenidos científicos como contenidos para desarrollar la habilidad argumentativa (Revel-Chion y Aduriz-Bravo, 2014).

Si se incluye esta habilidad en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del programa de estudios de biología, el alumno interpretará, analizará, proporcionará explicaciones y se dará cuenta del contenido que aprendió (Revel-Chion y Aduriz-Bravo, 2014). En otras palabras, habrá desarrollado habilidades del pensamiento científico.

Desarrollo de la experiencia

Se diseñó una secuencia didáctica de tres sesiones, para el Tema II. La evolución como proceso que explica la diversidad de los sistemas vivos. Las cuales tienen como objetivo la enseñanza y el aprendizaje de la adaptación, los conceptos fundamentales del Modelo de evolución por variación heredable y selección natural (mevsen), las evidencias de la evolución biológica (EEB) y la ACE.

La propuesta didáctica se aplicó a tres grupos de biología II de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Durante las sesiones se usaron recursos didácticos diseñados específicamente para cumplir con los objetivos de diferenciar y relacionar el hecho, la teoría y la evidencia, articulados al contenido de ACE.

En la primera sesión se aplicó una evaluación diagnóstica (ED) para conocer qué sabían los alumnos sobre BE y ACE. La evaluación consistió en elaborar una explicación al problema de los piojos que plantea un caso de evolución adaptativa, que se tomó de la investigación de González-Galli y Meinardi, 2015. Además, se modeló la ACE y se presentaron los cinco componentes que la caracterizan (teórico, lógico, pragmático, retórico y evidencias).

La sesión dos consistió en explicar la evolución biológica y la adaptación. Así como presentar los conceptos fundamentales del mevsen y simular la selección natural con un caso hipotético.

En la sesión tres se presentaron las EEB que confirman la evolución como un hecho contundente y al mismo tiempo apoyan los argumentos del mevsen. Al término de la sesión, se aplicó una evaluación final (EF) para determinar qué aprendieron los alumnos sobre los contenidos de la secuencia didáctica y consistió en elaborar una explicación al problema de los peces que plantea un caso de evolución adaptativa, que se tomó de la investigación de González-Galli y Meinardi, 2015.

Las respuestas del contenido evolutivo de la ED y la EF se analizaron con las especificaciones de la teoría fundamentada de datos y la parte de ACE con una rúbrica que considera los cinco componentes fundamentales.

Conclusiones

El análisis de las respuestas de la ED muestra que existen los tres obstáculos epistemológicos reportados por González-Galli, 2011 (pensamiento causal lineal, razonamiento centrado en el individuo, teleología de sentido común) y desconocimiento de los elementos de la ACE. Mientras que en la EF se observó que algunos alumnos lograron identificar el hecho, el modelo científico y las evidencias. También se detectaron explicaciones que mezclan obstáculos epistemológicos, la diferenciación y la relación de los tres conceptos y la ACE; así como explicaciones que permanecen iguales a la ED.

A partir de las diferencias entre la ED y la EF, se concluye que la secuencia didáctica diseñada, para el contenido de BE, permite al alumno relacionar información, proporcionar explicaciones con base en modelos científicos y usar evidencias.

Aunque los resultados muestran que la propuesta fue adecuada en cuanto a contenido, secuencia y nivel cognitivo. Es deseable revisar los recursos didácticos que presentaron dificultades con él con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos evolutivos.

Referencias

- Acosta-Pérez, R. (2014). *Evidencias de la evolución biológica: aprendiendo evolución desde la metodología científica* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarez, E., Meinardi, E. y González-Galli, L. (octubre, 2010). *Zonas problemáticas de la biología evolutiva y su expresión en la didáctica*. Comunicación presentada en las IX Jornadas Nacionales, IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Ayala, F. (2011). *¿Soy un mono?* Barcelona: Editorial Ariel.
- Chuang, H. (2003). Teaching evolution: Attitudes & strategies of educators in Utah. *The American Biology Teacher*, 65(9), 669- 674.
- Coyne, J. (2010). *¿Por qué la teoría de la evolución es verdadera?* Madrid: Editorial Crítica.
- González-Galli, L. (2010a). ¿Qué ciencia enseñar? En E. Meinardi, *Educación en ciencia* (pp. 59-94). Buenos Aires: Paidós.
- González-Galli, L. (2010b). La teoría de la evolución. En E. Meinardi, *Educación en ciencia* (pp. 225-259). Buenos Aires: Paidós.
- González-Galli, L. y Meinardi, E. (2015). Obstáculos para el aprendizaje del modelo de evolución por selección natural, en estudiantes de escuela secundaria de Argentina. *Ciencia Educativa*, 21(1), 101-122.
- Revel-Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencia. En E. Meinardi, *Educación en ciencia* (pp. 163-190). Buenos Aires: Paidós
- Revel-Chion, A. y Adúriz-Bravo, A. (2014). La argumentación científica escolar. Contribuciones a una alfabetización de calidad. *Pensamiento Americano*, 7(13), 113-122.
- Revel-Chion, A., Meinardi, E. y Adúriz-Bravo, A. (2014). La argumentación científica escolar: contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Ciencia y Educación*, 20(4), 987-1001.
- Ruiz, R., Alvarez, E., Noguera, R. y Esparza, M. (2012). Enseñar y aprender biología evolutiva en el siglo XXI. *Bio-grafía: Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 5(9), 80-88.
- Ruiz, R. y Ayala, F. (1998). *El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Sanders, M. y Ngxola, N. (2009). Addressing teacher's concerns about teaching evolution. *Journal of Biological Education*, 43(3), 121-128.
- Tindon, R. y Lewontin, R. (2004). Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, 27(1), 124-131.
- Van Dijk, E. y Reydon, T. (2010). A conceptual analysis of evolutionary theory for teacher education. *Science and Education*, 19, 655-677.

El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia para el Mejoramiento de la Calidad de la Formación Impartida por los Instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Colombia

The Pedagogical Accompaniment as a Strategy for the Improvement of Quality of the Training Provided by the Instructors of the National Service of Learning SENA, Colombia

Carlos Darío Martínez Palacios
 Carlos Alberto Vanegas Prieto

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Colombia

La formación pedagógica de los instructores del SENA se convierte en un elemento importante y necesario para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendices. La Escuela Nacional de Instructores ha desarrollado el "Programa de Acompañamiento Pedagógico para la Cualificación de Instructores SENA", como herramienta que permita el fortalecimiento de la formación profesional integral. El Programa de acompañamiento se realiza en tres fases. El diagnóstico (primera fase), emplea técnicas de hetero, auto y codiagnóstico para determinar las necesidades de formación en competencias pedagógicas de los instructores. En la segunda fase, establecidas estas necesidades, los centros de formación determinan los procesos de capacitación de sus instructores, priorizando las necesidades evidenciadas, acorde a los contextos propios de cada regional y centro de formación. Finalmente, en la tercera fase (acompañamiento), se establecen los procesos de acompañamiento in situ a los instructores estableciendo un encuentro pedagógico entre el instructor y el acompañante pedagógico, donde la formación recibida se convierte en centro de atención. Los avances del programa han permitido mejorar los procesos de capacitación de los instructores.

Descriptores: Calidad de la educación, Formación de docentes, Educación técnica, Pedagogía.

The pedagogical training of the instructors of SENA becomes an important and necessary element for the teaching, learning and assessment processes of the trainees. The National School of Instructors has developed the "Program of Pedagogical Accompaniment for the Qualification of SENA Instructors", as a tool that allows the strengthening of comprehensive vocational training. The Accompaniment Program is carried out in three phases. Diagnosis (first phase) employs hetero, auto and codiagnostic techniques to determine the training needs of instructors' pedagogical competencies. In the second phase, when these needs are established, the training centers determine the training processes of their trainers, prioritizing the needs evidenced, according to the specific contexts of each regional and training center. Finally, in the third phase (accompaniment), the processes of in-situ accompaniment to the instructors are established, establishing a pedagogical meeting between the instructor and the pedagogical companion, where the training received becomes the center of attention. The progress of the program has made to improve the training and pedagogically qualify of the instructors.

Keywords: Quality education, Teacher training, Technical education, Pedagogy

Se enmarca en la línea de "Acompañamiento Pedagógico" de la Escuela Nacional de Instructores.

Introducción y contextualización

El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados. La Escuela Nacional de Instructores “Rodolfo Martínez Tono” (ENI) es la estrategia de la Dirección de Formación Profesional del SENA que busca atraer, retener e incentivar a los mejores para que sean instructores de excelencia. Con esta premisa, la ENI promueve la cualificación del instructor que aporta a la política de calidad de la formación profesional integral de la institución. De aquí, la ENI lidera la cualificación permanente de los instructores a través de planes, programas y proyectos, para contribuir a la política de mejoramiento de la calidad de la formación profesional integral, en el marco de la política pedagógica, valores y filosofía institucional.

El SENA cuenta actualmente con una planta de 32000 instructores, distribuidos en 33 regionales, 117 centros de formación, 5 tecnoacademias y 15 tecnoparques.

Por la labor desempeñada, es necesario que los instructores SENA estén en permanente proceso de capacitación, tanto en sus competencias técnicas como en sus competencias pedagógicas. Para esto, desde la Dirección General de Formación, se han establecido planes de capacitación. Sin embargo, muchas veces las capacitaciones que se ofrecen a los instructores no están acordes a las necesidades de ellos mismos, de sus centros de formación y sus regionales; en tanto que los contextos en los que se mueven los aprendices no son iguales. Es por esto que, aunque se oferten dichas formaciones, no siempre se logra el objetivo propuesto, que es el mejoramiento de la calidad de la formación profesional integral impartida por los instructores a los aprendices.

Desde la política de calidad institucional, se busca que la formación de los aprendices sea pertinente, competitiva y que le permita participar en la sociedad, logrando que ellos obtengan las competencias que requieren para desenvolverse exitosamente en el contexto laboral, local y nacional. Así las cosas, el Programa de Acompañamiento Pedagógico para la Cualificación de Instructores SENA está dirigido a todos los instructores del país para que comprendan y transformen su trabajo de manera tal que incidan positivamente en el aprendizaje de los aprendices, y que esté en relación con las dificultades que encuentra un instructor diariamente en el ambiente de formación. El acompañamiento a los instructores por parte de la ENI tiene como propósito detectar fortalezas y necesidades de formación en competencias pedagógicas y didácticas de los instructores, para así mismo desarrollar planes de capacitación acordes a las mismas.

Desarrollo de la experiencia

El Programa de acompañamiento pedagógico en el SENA se inició en el año 2015. En la actualidad ha llegado a 28 de las 33 regionales del país, realizando visitas diagnóstico y acompañamiento pedagógico a cerca de 15000 instructores. En la figura 1, se determinan las fases del Programa de Acompañamiento:

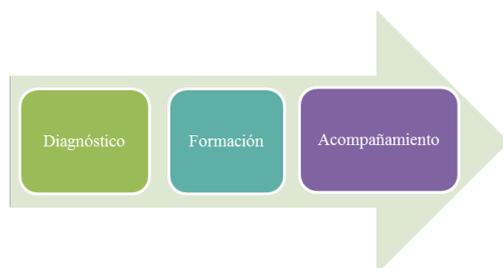


Figura 1. Fases a desarrollar para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en el SENA

Fuente: Elaboración Propia.

Primera Fase: Diagnóstico

El diagnóstico se realiza con el fin de determinar las fortalezas y necesidades de formación en competencias pedagógicas de los instructores. Se lleva a cabo en tres momentos.

Momento 1 o Heterodiagnóstico

Se lleva a cabo mediante observación directa (in-situ), a los instructores en los ambientes de formación y es realizada por un “acompañante pedagógico”¹⁸. La visita se realiza sin previa concertación con el instructor. Durante 2 horas, utilizando el instrumento de heterodiagnóstico, el acompañante pedagógico recolecta la información en 4 aspectos básicos de la formación pedagógica del instructor: metodológico, pedagógico, personal y social e institucional. Se considera como unidad de análisis la ejecución de la formación por parte de los instructores, y como variable el cumplimiento del instructor en la ejecución de un aspecto específico.

Momento 2 o Autodiagnóstico

Lo realizan los instructores, posterior a la visita de heterodiagnóstico; mediante el instrumento de autodiagnóstico dispuesto en plataforma donde se busca medir la reacción del instructor frente a una afirmación eligiendo una categoría de una escala tipo Likert. El instrumento de autodiagnóstico recolecta información en 3 aspectos básicos de la formación pedagógica del instructor: metodológico, pedagógico y personal y social. La unidad de análisis es el autoconcepto del instructor frente a su quehacer pedagógico y la variable de estudio el nivel de dominio en las competencias pedagógicas del instructor.

Momento 3 o Codiagnóstico

El codiagnóstico se lleva a cabo empleando la técnica de grupo focal. Las preguntas orientadoras recolectan información en 3 aspectos básicos de la formación pedagógica del instructor: metodológico, pedagógico e institucional. La unidad análisis son las líneas de texto con las impresiones del grupo.

Triangulación

Recolectada la información (a partir de los 3 momentos descritos), se procede a tabular y analizar acorde con la unidad de análisis y variables trabajadas y se procede a la

¹⁸ El acompañante pedagógico es un instructor en ejercicio con formación pedagógica formal y formación pedagógica SENA, capacitado por la ENI en todo lo referente al proceso de diagnóstico y de acompañamiento pedagógico.

triangulación con el fin de determinar las fortalezas y necesidades de formación expresadas en dimensiones, supracategorías y categorías. En el anexo 1 se muestra las relaciones entre estas últimas. Se construye así un informe de resultados para cada centro de formación y regional (que es entregado a cada equipo pedagógico de centro¹⁹); encontrándose que las fortalezas y necesidades evidenciadas no siempre son las mismas; razón por la que se hace necesario que cada equipo pedagógico construya su propio plan de capacitación con miras a la cualificación pedagógica de los instructores en consonancia con las necesidades de formación evidenciadas.

Segunda Fase: Formación

Determinadas las necesidades de formación y con el apoyo permanente del Equipo de Acompañamiento²⁰ de la ENI, los EPC determinan los planes de capacitación de los instructores y establecen los requerimientos para que dichas capacitaciones se puedan dar. La ENI provee un plan de capacitación institucional, proporcionando a los centros de formación los cursos apropiados y solicitados por cada centro de formación.

Tercera Fase: Acompañamiento

Cumplida la formación de los instructores, se establece cronograma de visitas concertadas entre los acompañantes pedagógicos y los instructores. El objetivo de estas visitas es generar un diálogo pedagógico entre ambos profesionales. Se realizan 3 visitas, en donde nuevamente empleando técnicas de observación pedagógica el acompañante pedagógico determina si la necesidad establecida en el diagnóstico ha sido cubierta por el instructor. Cada visita genera compromisos de parte y parte, dado que al finalizar la observación, el acompañante retroalimenta al instructor. Cumplidas las visitas y la formación del instructor, este es certificado (cualificado) en sus competencias pedagógicas.

Conclusiones

Institucionalizado el Programa de acompañamiento pedagógico para la cualificación de instructores SENA, se concluye que:

- El acompañamiento pedagógico se establece como una herramienta apropiada para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores. Se ha visto que cuando el instructor se “siente acompañado”, se siente más seguro en cuanto a su formación se refiere. Es importante tener en cuenta que el acompañamiento no puede verse como una evaluación (de desempeño, por ejemplo), dado que esto conlleva cierta resistencia por parte de los instructores y no lo ven como acción de mejora.
- Aunque se habla de fortalezas, hemos visto que no es conveniente hablar de debilidad. Por el contrario, una necesidad de formación u oportunidad de

¹⁹ El Equipo Pedagógico de Centro (EPC) corresponde al grupo de instructores de cada centro que tiene como función propender por la pedagogía en los instructores. Se compone del coordinador académico, coordinador misional, y 1 instructor por cada especialidad del centro de formación.

²⁰ Se ha conformado un equipo de 25 instructores, denominado Equipo Nacional de Acompañamiento, dependiente de la ENI. Este equipo se encarga de formar a los acompañantes pedagógicos de cada centro de formación y regional, y establecer los lineamientos de trabajo del mismo.

mejora, estimula al instructor a buscar las herramientas necesarias que le permitan fortalecer su quehacer pedagógico permanente.

- Si bien, los planes de capacitación se establecen a partir de las necesidades de formación evidenciadas en el diagnóstico, es menester no descuidar las fortalezas también evidenciadas. Esto es, centrar la atención solo en las necesidades, puede llevar a que una fortaleza se convierta en necesidad. De aquí, que las fortalezas deban potenciarse.
- No todas las necesidades de formación evidenciadas, deben ser trabajadas a manera de “curso”. Hemos visto que otras formas como jornadas de sensibilización, jornadas pedagógicas o eventos de divulgación tecnológica entre otros, pueden ayudar a que superen dichas necesidades. Es importante que los equipos pedagógicos establezcan y regulen estas posibilidades.
- La formación de los acompañantes pedagógicos es crucial para el éxito del programa. Es importante realizar entrenamiento en observación pedagógica, registro de la información, desarrollo de grupos focales, desarrollo de entrevistas entre otros. Aun así, el acompañante pedagógico debe comprender que su papel es el de apoyo al instructor y establecer una relación horizontal entre acompañante e instructor.

Referencias

- Galo de Lara, C.M. (1990). Desafío de la educación actual: Un currículo por procesos. *Revista de Educación*, 10(1), 23 - 35.
- Riveros, E. (2011). *El acompañamiento y la Educación popular*. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EIAcompanamientoEducacionPopular_ElizabethRiveros_2011.pdf
- SENA. (2016). Glosario. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Paginas/glosario.aspx>
- Vezub, L. Y Alliaud, A. (2013). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Recuperado de file:///C:/Users/Soporte/Downloads/acompanamiento_pedagogico.pdf

Anexo 1

Tabla 1. Distribución de Categorías por dimensiones y supracategorías, enmarcadas en las competencias pedagógicas del instructor SENA y empleadas durante el diagnóstico para la determinación de necesidades de formación.

ASPECTO	SUPRACATEGORÍA	CATEGORÍA A PARTIR DE LOS ÍTEM
Dimensión pedagógica	Creatividad e innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje	Estrategias pedagógicas
		Estrategias didácticas
	Resignificación de las prácticas pedagógicas	Ayudas didácticas
		Estrategias pedagógicas
		Didáctica
		Recursos didácticos
	Procesos de evaluación orientados a la mejora	Recursos didácticos
		Diálogos pedagógicos
		Investigación pedagógica
	Competencias básicas y transversales	Cualificación
Sistematización de experiencias		
Desarrollo sesión formativa		Seguimiento (evidencias)
		Evaluación
		Evaluación
Proyecto formativo sena		Seguimiento
		Mejoramiento
		Formación pedagógica
		Actualización pedagógica
		Plan de sesión
Mediación tecnológica	Prevenición y protección de la salud y la seguridad en el trabajo	Motivación
		Planeación
	Manejo de segundo idioma	Actividades de aprendizaje
		Planeación
		Guías de aprendizaje
	Dimensión ambiental	Motivación
		Desarrollo del pensamiento
		Resolución de problemas
		Proyecto formativo
		Interdisciplinariedad
Interacción en los ambientes de formación	Fuentes de información	
	Formación por proyectos	
	Desarrollo de proyectos	
	Tic	
	Tic	
Salud y seguridad en el trabajo	Salud y seguridad en el trabajo	
	Seguridad en el trabajo	
	Tono de voz dialogo	
	Bilingüismo	
	Responsabilidad ambiental	
Comunicación interactiva	Comunicación interactiva	
	Comunicación asertiva	
	Expresión corporal	

	Compromisos de valores y vida	Comunicación asertiva Comunicación Relaciones interpersonales Relaciones interpersonales Sentido de pertenencia Formación ciudadana
	Desarrollo de habilidades matematicas y/o científicas	Matematicas y/o ciencias en contexto
Gestión educativa	Manejo de plataformas academicas	Recursos tecnologicos Recursos tecnológicos institucionales Modelo pedagógico Cumplimiento y puntualidad Aplicación de reglamento Aplicación de reglamento Cumplimiento y puntualidad
	Direccionamiento institucional	Equipo pedagógico Ambiente pedagógico Lineamientos institucionales Escenarios de prospectiva Representaciones sena Opciones de mejora Dialogo y concertación
	Interacción con aprendices	Atencion a aprendices Liderazgo Liderazgo
	Formacion profesional orientada al instructor	Conocimiento disciplinar Auto realización profesional

Fuente: Elaboración propia.

Aportaciones de Paulo Freire para el Desarrollo de una Propuesta de Educación Intercultural: Un Estudio de Caso en la ESO

Contributions by Paulo Freire for the Development of a Proposal for Intercultural Education: A Case Study in ESO

María Verdeja Muñiz
 Noemí Rodríguez Fernández

Universidad de Oviedo, España

Hemos desarrollado una investigación desde una perspectiva cualitativa y completada con un estudio de caso. En un primer momento realizamos un análisis de una parte seleccionada de la obra escrita de Paulo Freire y establecemos un marco teórico de referencia. En otro plano de análisis, y con la intención de identificar principales retos que la diversidad cultural incorpora al currículo de la ESO en Asturias, realizamos un estudio del mismo estableciendo conexiones con las aportaciones de Freire. Tomando como referencia tales aportaciones elaboramos una alternativa inicial de educación intercultural y estudiamos las posibilidades de aplicación en un IES asturiano. El estudio de caso pone de manifiesto que para desarrollar verdaderas propuestas de educación intercultural, sería necesario que existieran unas condiciones previas que tienen que ver con aspectos tales como: la existencia de una infraestructura organizativa en la que la vida diaria del Centro se interculturaliza, la necesidad de asumir el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural. Todo ello, además, en un contexto en el que el alumnado tenga igualdad de oportunidades para desarrollarse desde un punto de vista social, cultural y educativo.

Descriptores: Diversidad cultural, Educación intercultural, Educación secundaria, Currículo, Paulo Freire.

We have developed a research from a qualitative perspective and completed with a case study. At first we have made an analysis of a selected portion of the written work of Freire and establish a theoretical framework. On another level of analysis, and intending to identify key challenges that having cultural diversity in the curriculum Asturian, we made a study of curriculum of Asturias. Given the contributions of Freire, we have prepared an initial alternative of intercultural education and we study the possibilities of application in an Asturian IES. The results obtained in our study make it clear that, despite the appropriateness of the present moment, the need for the development of this proposal and the fact that the educational community is willing to incorporate, it would be necessary that determined prior conditions should exist. These conditions have to do fundamentally with aspects such as: organizational infrastructure in the school where all academic life it becomes intercultural; understand the educational and social meaning of secondary education, the need to launch a curriculum in which, cultural diversity has its own place, and all of this, within a context where the students enjoy the same educational opportunities in order to grow from a social, cultural and educational.

Keywords: Cultural diversity, Intercultural education, Secondary education, Curriculum, Paulo Freire.

Introducción

En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica básica de nuestra sociedad. Dicho fenómeno es bien visible en los centros y contextos educativos de la comunidad autónoma asturiana (Louzao y González Riaño, 2007). La preocupación por la multiculturalidad ha llevado a que diversos autores planteen los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Pérez Tapias, 2010; Arroyo, 2013; Torres Santomé, 2014) desarrollándose diversidad de estudios y convirtiéndose en un campo de investigación con identidad propia.

Cuando planteamos esta investigación asumimos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) debe ser considerado un referente fundamental. Su pedagogía como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas teniendo en cuenta su diversidad cultural.

La finalidad de la investigación es reflexionar acerca de las aportaciones de la pedagogía de Freire a la educación intercultural y estudiar posibilidades de aplicación en el sistema educativo asturiano. A partir de esta finalidad genérica, planteamos los siguientes objetivos:

- Revisar, analizar y sintetizar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire su visión acerca de la educación intercultural.
- Conocer principales retos que la diversidad cultural incorpora al currículo de ESO en Asturias y establecer, en su caso, conexiones con aportaciones de Freire.
- Formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO, de acuerdo con los presupuestos teóricos anteriores.
- Contrastar la posibilidad de aplicación de tal alternativa a partir de un estudio de caso, en un IES asturiano.
- Establecer unos principios de educación intercultural, coherentes con los resultados prácticos, de aplicación más genérica al marco educativo asturiano.

Método

Desde el punto de vista metodológico optamos por un enfoque de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. Plantear la investigación desde una metodología cualitativa responde a la finalidad de llegar a comprender a fondo la realidad y contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en comprender a sus protagonistas.

Resultados

Las aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural han resultado ser enormemente sugerentes de cara a la elaboración de propuestas educativas para trabajar en contextos educativos multiculturales.

La educación en contextos educativos multiculturales, como el estudiado, se enfrenta a varios retos. Así, en el caso del profesorado destacamos, entre otros, dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, otros derivados de la diversidad lingüística, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad o la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias, los retos principales tienen que ver con problemas socioeconómicos, y dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos.

La atención a la diversidad cultural en el sistema educativo español y, en consecuencia, asturiano, no ha estado muy presente en la legislación educativa, de modo que no es hasta LOE (2006) cuando se aborda, de forma explícita, la atención a la diversidad cultural del alumnado.

El estudio de caso reveló que la percepción del crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición docente muy específica y orientada a formar a un alumnado que presentaba unas características muy diferentes de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas.

Teniendo en cuenta las características contextuales, podría ser un buen momento para la puesta en práctica de una alternativa inicial de educación intercultural. Dicha alternativa constituye un recurso y un apoyo para el profesorado y podría ser puesta en práctica, inicialmente, en las horas de tutoría lectiva con el grupo-clase.

La consolidación de la dinámica educativa intercultural en el centro necesita de la implicación consciente, a nivel institucional, de los gestores y profesores del IES. Ello exigiría, entre otras medidas, que tanto el Proyecto Educativo de Centro como otros documentos institucionales de planificación, sobre todo la PGA, asumieran con convicción y como parte fundamental de sus contenidos, las aspiraciones de una verdadera educación intercultural.

Discusión y conclusiones

Como indica San Fabián (2011) la intervención educativa no puede obviar lo organizativo. Por ello, si queremos desarrollar una propuesta de educación intercultural sería necesario que, previamente, se cumplan unas condiciones previas que tienen que ver con los siguientes aspectos:

- La existencia de una infraestructura organizativa en el IES en la que la vida diaria (académica y relacional) se “*interculturalice*”.
- Entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, motivación y necesidades de un alumnado diverso.

- Apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural y en el que su desarrollo en las aulas implique ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo.
- Todo ello tiene que producirse en un contexto en el que el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas.

Referencias

- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis S.A.
- Louzao, M. y González Riaño, X. A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de caso. En CIDE, *Los premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: CIDE.
- Pérez Tapias, J. A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*, (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Torres Santomé, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.

Los Instrumentos Musicales de Percusión Menor: Una Alternativa Pedagógica para Potenciar la Prosocialidad en los Niños y Niñas del Grado Transición

The Musical Instruments of Minor Percussion: A Pedagogical Alternative to Enhance Prosociality in Boys and Girls of the Degree Transition

Edith Recalde España
 M^a Rocio Ramírez Pascuas

Universidad de la Amazonia, Colombia

El texto desarrolla los resultados de una investigación acerca de la prosocialidad en el grado Transición, proceso que indagó sobre: ¿Cómo potenciar la prosocialidad a través de los instrumentos musicales de percusión menor como alternativa pedagógica en los niños y niñas del grado Transición de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Sede Siete de Agosto? El marco conceptual aborda conceptos como: Prosocialidad, Inteligencia Musical e Instrumento musical de percusión menor. Se retoman autores como: Erickson, E (1982), Garaigordobil, M. (2003), Gardner, H. (1994), Vygotsky (1998), Hartup (1983), Kodály (1945), Bandura (1986), entre otros. La investigación se adelantó a través de la investigación acción de corte cualitativo. Terminado el proceso de investigación se concluye que el mayor logro es comprender la importancia de la familia y la escuela, como escenarios propicios para mediar y potenciar la educación prosocial; particularmente a partir de la implementación de Proyectos Pedagógicos de Aula e instrumentos musicales de percusión menor como alternativa pedagógica, para establecer normas, pactos de aula que propicien comportamientos prosociales que contribuyan a la solución pacífica de conflictos desde el aula escolar infantil.

Descriptor: Prosocialidad, Inteligencia musical, Instrumento musical de percusión menor.

The text develops the results of a research about the prosocialidad in grade transition process that asked about: how to enhance the prosocialidad through musical percussion instruments less as a pedagogical alternative in children of the grade transition for the institution educational Jorge Eliécer Gaitán, headquarters seven of August? The conceptual framework deals with concepts such as: Prosocialidad, Musical intelligence and lower percussion musical instrument. Authors set out as: Erickson, E (1982), BP, M. (2003), Gardner, H. (1994), Vygotsky (1998), Hartup (1983), Kodály (1945), Bandura (1986), among others. The research came through cutting qualitative action research. The research process is concluded that the greatest achievement is to understand the importance of the family and the school, as scenarios conducive to mediate and promote prosocial education; particularly after the implementation of educational projects of classroom and less as a pedagogical alternative percussion musical instruments, to establish standards, classroom covenants that promote prosocial behaviors that contribute to the peaceful settlement of conflicts from the infant classroom.

Keywords: Prosocialidad, Musical intelligence, Less percussion musical instrument.

Introducción y contextualización

Actualmente, educar en conductas prosociales en contextos escolares infantiles, se constituye en uno de los principales retos y desafíos para lograr una sana convivencia y adecuadas relaciones interpersonales entre pares. Por consiguiente, la prosocialidad se considera fundamental para el desarrollo social del ser humano; de hecho, la escuela es el punto de encuentro para iniciar este proceso; es allí, donde se centran gran variedad de actitudes, comportamientos, hábitos y creencias impuestos por el medio social y cultural en el que está inmerso el niño, el joven y el adulto; por consiguiente, la escuela como institución social es la encargada de sistematizar esas experiencias sociales y morales para transformarlas en valores y/o conductas prosociales, logradas mediante el desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas dentro y fuera de clase, a partir de interacciones con pares y con los adultos, como afirma Garaigordobil (2003). Así mismo, Hartup (1983), considera que las interacciones sociales en edades tempranas se vuelven más frecuentes y complejas, las amistades son cada día más importantes; por ello, el niño tiene la necesidad de adquirir una nueva gama de habilidades para interactuar entre pares y adultos en los diversos contextos.

Como reflexión a lo anterior, surge este proyecto de investigación como opción de grado, en el marco del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, Colombia. Línea de Investigación en Infancia (LINFA), el cual focalizó la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, sede Siete de Agosto, Grado Transición, Municipio de Florencia, Departamento de Caquetá, Colombia. En este orden de ideas, el objetivo de la presente investigación se ha enfocado a diseñar y ejecutar un proyecto pedagógico de aula a partir de instrumentos musicales de percusión menor como alternativa pedagógica para potenciar la prosocialidad en los niños y niñas del grado Transición.

Al considerar que el propósito de esta investigación se centra en la prosocialidad en edades tempranas, se reconoce y se fundamenta en investigaciones relacionadas con educación prosocial y convivencia escolar, temas que han venido desarrollando Pedagogos, Psicólogos, Científicos e Investigadores destacados, tales como: Erickson (1982), Garaigordobil (2003), Gardner (1994), Vygotsky (1998), Hartup (1983), Kodály (1945), Bandura (1986), entre otros. Por ello, la importancia de la educación prosocial que involucra particularmente la familia y la escuela, como principales escenarios de formación primaria y secundaria.

Teniendo como precedente el anterior objetivo de la investigación, se recurre a la investigación acción de corte cualitativo, la cual se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que según Kemmis y MacTaggart (1988) “se construye desde y para la práctica”; desde esta perspectiva, se realizó un diagnóstico, para identificar el estado actual de las conductas prosociales; tales como, generosidad, empatía, cooperación, solidaridad, altruista y autoestima en el grado Transición, el cual mediante la observación directa y la aplicación de una encuesta a estudiantes, docente y padres de familia, se analizó un comportamiento agresivo entre pares, trascendiendo desde la agresividad verbal hasta la física; situación que no sólo dificulta la convivencia escolar y ambientes de aprendizaje, sino también, el clima relacional entre pares, docente titular e incluso contexto familiar.

Otro aspecto se relaciona con aspectos sociales del contexto; factores que influyen en conductas inadecuadas frente a sus compañeros de clase y que a su vez conllevan a manifestaciones de agresividad que inciden en el desarrollo de la educación prosocial; de hecho, esta situación, guarda estrecha relación con las afirmaciones de Bandura (1986) “Los comportamientos agresivos son adquiridos por el medio social y cultural en el que se desenvuelve el niño, mediante la observación e imitación de modelos”. Ante estos hallazgos, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar la prosocialidad a través de los instrumentos musicales de percusión menor como alternativa pedagógica en los niños y niñas del grado Transición de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, Sede Siete de Agosto?

Desarrollo de la experiencia

La práctica pedagógica se fundamentó en un proyecto pedagógico de aula el cual consta de las siguientes fases como manifiesta, Rincón (2012): En la primera fase se realizó la planificación conjunta, se tomaron decisiones sobre la temática a abordar, así como la identificación de los objetivos y las actividades, centradas en la exploración de intereses y expectativas de aprendizaje de los niños y niñas del grado Transición, el cual se inició con la actividad denominada “El Mundo Mágico de los Sueños” logrando identificar que los intereses de aprendizaje se orientaban hacia la exploración de los instrumentos musicales de percusión menor (Maraca, Tambor, Panderete y Xilófono) y el mundo de los Insectos; particularmente los Saltamontes. Así mismo, se aprovechó esta fase para escoger el nombre del Proyecto de Aula, el cual lo denominaron: “LA ORQUESTA DE LOS SALTAMONTES”. Entre las preguntas más llamativas por parte de los niños, se resumen así: ¿Cómo son los saltamontes?, ¿Dónde viven los saltamontes?, ¿Qué comen?, ¿Podemos tocarlos?, ¿Dónde trabajan? ¿Dónde comen? ¿Por qué saltan?, ¿cómo se hacen para saltar?, ¿Dónde duermen? ¿Ellos pican? ¿Cuántas patas tienen? ¿Tiene papá y mamá? ¿Ellos son los mismos chapulines? y ¿Cómo nacen), de la misma manera con los instrumentos musicales de percusión menor ¿Cómo los hacen? Y ¿Porque suenan así?

En la segunda fase del Proyecto de Aula: La ejecución comprendió todo el proceso de desarrollo de actividades previstas; explorando acerca de los Saltamontes y los instrumentos musicales de percusión menor a través de actividades denominadas: El Saltamontes Solidario, Ruleta de la Prosocialidad, Pequeños Inventores, Teatriando con la Prosocialidad y el Carnaval de la Alegría; entre otras. Para la planeación y estructuración de este proyecto se formuló un plan de acción fundamentado en 6 secuencias didácticas, con el objetivo de potenciar la prosocialidad en el aula escolar infantil. En esta parte de la investigación se resalta algunos aportes de la Teoría Sociocultural de Vigotsky (1978) cuando afirma que el comportamiento del niño está fundido y arraigado en lo social; de este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales, es decir, las interacciones sociales del niño con el medio que lo rodea influyen notablemente en el desarrollo de la educación prosocial.

Es así como resulta fundamental en el proceso de desarrollo del proyecto de aula, el concepto de “Inteligencia Musical”, definida como la habilidad para entender o comunicar las emociones y las ideas a través de la música en composiciones y en su ejecución. Esta inteligencia, se relaciona con la capacidad de cantar, recordar melodías, tener buen sentido del ritmo, o simplemente disfrutar de la música. En palabras de

Howard Gardner (1999) cada niño, tiene formas diferentes de ser inteligente, a través de las palabras, los números, los dibujos y las imágenes, la música, la expresión física, las experiencias con la naturaleza, la interacción social y el autoconocimiento; definiendo la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos que modifiquen la cultura.

Otro de los aspectos relevantes en este proceso investigativo se encuentra fundamentado en la alternativa pedagógica: “Instrumentos Musicales de Percusión Menor”, Según Kodály (1945) son aquellos que producen el sonido al ser golpeados, entrechocados y sacudidos; por consiguiente, son necesarios que hagan parte de la formación del niño, incorporándolos con una educación conjunta del oído (los sonidos), la vista (la lectura musical...), la mano (la práctica de un instrumento; ritmo, melodía...) y el corazón (potenciar la expresividad y la sensibilidad...). Además, estos instrumentos, permiten hacer música sin conocimiento previo, ayudan a la integración en el grupo, a disciplinarse y alcanzar confianza en sí mismo, a equilibrar su motricidad, enriquecer la memoria, a desarrollar la escucha y sobre todo participar en el mundo mágico de la música, como estrategia fundamental para potenciar las conductas prosociales como tema central de este proceso de investigación.

Conclusiones

En la fase de la evaluación del proyecto Pedagógico de Aula denominado La Orquesta de los Saltamontes, uno de los mayores logros alcanzados es que los niños y niñas construyeron con material reciclable instrumentos musicales de percusión menor (maracas, panderetas, tambores, xilófonos) que sirvieron para conformar orquestas en el aula, denominándolas: Los Tucanes, Los Fabulosos y La Cheverísima; entre otras. Así mismo, se aprovechó este espacio de interacción para la composición musical e interpretación de sus propias canciones, expresando en cada una de éstas la importancia de la solidaridad, cooperación, empatía y altruismo.

Así mismo, se logró comprender la importancia de la familia y la escuela, como escenarios propicios para mediar y potenciar la educación prosocial; particularmente a partir de la implementación de Proyectos Pedagógicos de Aula e instrumentos musicales de percusión menor como alternativa pedagógica, para establecer normas, pactos de aula que propicien comportamientos prosociales que contribuyan a la solución pacífica de conflictos desde el aula escolar infantil

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Erickson, A. (1982). *Teoría del desarrollo psicosocial*. Río de Janeiro: Autor.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, España.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Rincón B. (2012). *Pedagogía por proyectos. Retos, avances y problemas en su implementación en el aula*. Barcelona: Paidós

Los Derechos Humanos de la Infancia, como Estrategia Pedagógica para Promover la Convivencia Escolar en Cuatro Instituciones Educativas de la Ciudad de Florencia

Human Rights of Children, as Strategy Teaching to Promote the School Coexistence in Four Educational Institutions of the City of Florence

Blanca Nery Serna Agudelo
 Edith Recalde España
 Nencer Losada Salgado

Universidad de la Amazonia, Colombia

El objetivo la investigación fue proponer una estrategia pedagógica basada en los derechos fundamentales de los niños, que permitiera fortalecer la convivencia escolar en instituciones educativas del municipio de Florencia- Caquetá. Propuesta pedagógica, que se estructuró en tres momentos: *diagnóstico, diseño e implementación* y su posterior *evaluación*. Éstos a su vez, fueron desarrollados en el periodo comprendido: II-2014 y I-2016. A nivel metodológico, la investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma socio-crítico, en la medida que se contribuyó a la transformación de la realidad social investigada a partir de la reflexión y el empoderamiento de la población focalizada sobre la cotidianidad del entorno escolar, familiar y social.

Descriptor: Derechos humanos de infancia, Convivencia escolar, Formación integral.

This objective main: propose a strategy pedagogical (based on them rights of them children), that would allow strengthen the coexistence school, in institutions educational of the municipality of Florence-Caquetá. Pedagogical proposal, which was structured in three stages: diagnosis, design and implementation of the proposal, and their subsequent evaluation. These in turn were developed in the period: II-2014 and I-2016. At the methodological level, the research is framed within the paradigm of socio - critical, in the measure that was intended to transform the social reality investigated from reflection and empowerment of the population focusing on the everyday life of the school, family and social environment.

Keywords: Human rights of children, School coexistence, Comprehensive training.

Introducción y contextualización

Los niños y niñas de todo el mundo requieren que padres, madres, docentes, adultos, cuidadores y también sus pares respeten los derechos que les asisten como persona. Al respecto Oliver (2004), afirma:

Es por eso que se necesitan normas que protejan a todos los niños, niñas y adolescentes del mundo y que de igual modo, salvando sus múltiples diferencias, todos y todas puedan disfrutar de los derechos que les pertenecen como seres humanos y los especiales de protección derivados de su edad. (p.11)

Pese a los esfuerzos internacionales y nacionales que se han hecho en procura de la protección de los niños, mediante la convención (1989) y la declaración de los derechos del niño (1959), ratificados a su vez en la constitución política de Colombia (1991) y otras normas nacionales relacionadas (Ley 1098 de 2006, Ley 1620 de 2013, entre otras), con el fin en últimas de, velar por la garantía de su desarrollo integral e integridad; persiste el desconocimiento y la violación sistemática de los derechos de la población infantil. Conllevando de este modo, a que algunos niños lleguen a ser víctimas fatales producto del maltrato infantil, mal nutrición y/o desnutrición, la falta de reconocimiento, abuso sexual, drogadicción, maltrato infantil entre otros agravios que al atentar contra su dignidad humana, dan lugar a que los niños reflejen una baja autoestima, y/o un comportamiento agresivo hacia sus pares o adultos. Ante lo cual si no se toman cartas en el asunto, muchos de estos niños serán los futuros ciudadanos considerados como “problema o desadaptados sociales”. Desconociendo de plano que la sociedad en general no ha realizado acciones concretas para la garantía de los derechos que se relacionan directamente con la vida, la supervivencia, el desarrollo y la participación del niño en el entorno social.

El trabajo de investigación permitió analizar y comprender que son diversos los factores que contribuyen a que se presente la vulneración de los derechos de infancia como una problemática sentida en las aulas escolares del contexto local; dentro de los cuales se encuentra la desintegración familiar, la reconfiguración de la misma, las estructuras socioeconómicas injustas que generan inequidad y engrosan la pobreza, la falta de oportunidades educativas, el desempleo, el creciente consumismo, el desplazamiento forzado causado por diversos actores de violencia (guerrillas, paramilitares, narcotráfico, delincuencia común), la discriminación de género, la conducta sexual irresponsable tanto masculina como femenina, la impunidad, los sistemas jurídicos débiles. Todas estas causas agravan la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes frente a agentes que buscan lucrarse de una situación, convirtiendo a los niños y niñas en víctimas de personas que no son conscientes de la importancia de este período vital del ser humano y se aprovechan de su circunstancia y necesidades jugando con sus esperanzas y sus sueños.

Para el caso de la escuela, que se considera “escenario máximo de socialización”, el respeto por los derechos humanos y en particular por los derechos de los niños y de las niñas es uno de los retos urgentes de involucrar en los procesos educativos. Aunque, si bien es cierto que la educación de los derechos de los niños debe ser una prioridad en los procesos formativos de la educación de las infancias, la realidad evidenciada en esta investigación demuestra que solo se queda en una intención plasmada en documentos como lineamientos educativos, decretos y Leyes, pues la promoción de los derechos de los niños no baja al aula.

Con el fin de analizar la realidad de los derechos humanos en los niños, y las realidades que se presentan en la escuela desde la educación de las nuevas infancias, surge el interés por parte de un grupo de investigadores conformado por estudiantes y docentes de la Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad de la Amazonia, de adelantar el proyecto “Los derechos humanos de la infancia, como estrategia pedagógica para promover la convivencia escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Florencia-Caquetá”, mediante el cual se trató de responder a la pregunta de investigación ¿Qué estrategias pedagógicas contribuyen a fortalecer los derechos de los niños en las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Florencia Caquetá?

De este modo, siendo consecuente con esta pregunta de investigación, se propusieron a su vez en el marco del proyecto los siguientes objetivos: *general*; proponer estrategias pedagógicas que permitan fortalecer los derechos de los niños en las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Florencia Caquetá”, y grosso modo, como objetivos *específicos*: 1) Identificar la relación existente entre la práctica docente, los planes de estudios, y los programas en pro de la defensa de los derechos de los niños, como parte fundamental para su formación integral, 2) Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permitiría incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, y 3) Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica o de intervención.

Desarrollo de la experiencia

El proyecto se enmarca en la perspectiva de la investigación –acción, en el sentido que cada una de las fases permitieron caracterizar las actividades pedagógicas que realizan los formadores de las infancias a nivel curricular, didáctico y pedagógico, intencionalizadas a garantizar la vivencia de los derechos de infancia y la formación integral concebida desde los aspectos cognitivos, socio afectivo, actitudinal, del desarrollo físico y biológico, del desarrollo social o cultural. Y en este sentido, cada uno de los aspectos que se identificó necesarios de fortalecimiento fueron tenidos en cuenta para potencializar pedagógicamente acciones de mejoramiento que fueron implementadas y evaluadas a través de la observación y reflexión con respecto al cambio social que se generó, la autonomía y empoderamiento de los actores que participaron en la investigación.

Resultados

Los resultados del proceso de investigación se presentan en relación a cada uno de los objetivos propuestos, así:

Identificar la relación existente entre la práctica docente, los planes de estudios, y los programas en pro de la defensa de los derechos de los niños, como parte fundamental para su formación integral. Se buscaba más bien realizar un diagnóstico en términos de la relación teórico-práctico sobre los derechos humanos en el ámbito escolar. Sí fue oportuno realizar un ejercicio que permitiera conocer quiénes son los niños y niñas que convergen en las instituciones focalizadas de tal manera permitiría dar luces para una mayor compensación de la información que fuera trabajada en los respectivos objetivos de la investigación, se resaltan las siguientes características:

- La población objeto no goza de buenas condiciones socio económicas, debido a que es bastante vulnerable, reside en sectores caracterizados por presentar problemas de inseguridad (hurto, venta de sustancias psicoactivas, entre otras actividades de tipo delincuencia), en algunos de estos casos, sus viviendas están construidas en materiales perecederos, se encuentran en mal estado y además cerca al río, susceptibles por tanto a un riesgo natural.
- En lo que concierne al sustento económico por parte de los padres de familia, familiares y adultos cuidadores de estos niños población muestra. Se determinó que los ingresos económicos provienen de labores diversas como: reciclaje,

albañilería, mecánica automotriz, ventas ambulantes y en algunos casos prostitución y expendio de sustancia psicoactivas; oficios varios que de los cuales una familia no devenga económicamente lo suficiente para garantizar el desarrollo físico y biológico, cognitivo, social y cultural de sus hijos.

- Con respecto a la categoría de análisis "Intencionalidad pedagógica" se pudo determinar que se desarrollan actividades didácticas tendientes a fomentar sentimientos de confianza, autoestima, respeto hacia sí mismo y hacia los demás, porque consideran que los niños necesitan que el docente de infancia permanentemente comparta material didáctico relacionado con el afecto, resolución de conflictos y el respeto para lograr en el aula espacios de reflexión grupal, representados a partir de fichas para colorear, cantos, dramatizaciones y el juego principalmente.
- Cuando se habla de generar espacios de aprendizaje armónicos los niños comprenden que se trata de tener en la escuela un lugar tranquilo, libre de presiones, de intimidaciones, alejado de todo tipo de violencia. Suena como un sueño pero para los niños desde su sencillez es una realidad posible siempre y cuando los docentes estén atentos a llevar al aula estrategias pedagógicas que generen participación, y les permitan por tanto, relacionarse positivamente con sus pares y el entorno.

Conclusiones

A pesar que existe un manual de convivencia en las instituciones educativas focalizadas, éste es más pensado para población estudiantil de básica y media. Por tanto, son manuales que no están pensados desde las necesidades e intereses de los niños del grado preescolar. Debido a que se parte del supuesto que los niños a temprana edad no son personas autónomas, capaces de decidir por su propia cuenta. En tal sentido, no son tomados en cuenta para la construcción del manual de convivencia. No existen estrategias y mecanismos concretos para conocer, evaluar y prevenir actos relacionados con la convivencia escolar, puesto que, sólo se desarrollarán talleres muy generales dirigidos a toda la comunidad educativa a través de "escuela de padres" y "pactos de convivencia", los cuales son más de carácter informativo.

Referencias

- Negret, J. C. (2005). *La escritura antes de la escritura*. Bogotá: Herramientas y gestión.
- Oliver, Q. (2004). *La convención en tus manos: Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Montevideo: Unicef.
- Pinheiro, S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: Publicaciones Naciones Unidas.
- Pérez-Olmos, I., Pinzón, A., González-Reyes, R. y Sánchez-Molano, J. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(1), 70-88.

La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones. Una Experiencia Educativa en Cuba

The Formation of Values in the New Generations. An Educative Experience in Cuba

Aymeé Alonso Gatell
 Carmen J. Leyva Fontes

Universidad de Camagüey, Cuba

En Cuba, se dedican grandes esfuerzos a una educación con calidad, una cultura al alcance de todos y de formación de valores en las nuevas generaciones. Constituye objetivo de este trabajo, formar valores en escolares de diferentes niveles de enseñanza contribuyendo a la educación ambiental a través de la elaboración del Mapa Verde de la ciudad de Camagüey para lograr el mejoramiento ambiental de la comunidad y la calidad de vida de sus moradores. Esta herramienta, promueve la participación de diferentes grupos sociales en la transformación del contexto construido y natural protagonizada por los educandos; orienta y cohesiona a la comunidad entorno a él, e incentiva el trabajo comunitario con la ejecución de acciones que pueden aplicarse en diferentes escalas del planeamiento urbano. Este estudio, se realiza sobre la base de un conjunto de indicadores establecidos en la metodología para la elaboración del mapa, facilitando caracterizar la problemática estudiada y obteniéndose como resultados fundamentales: la formación ambiental de las nuevas generaciones, la elaboración de plegables y multimedia, el diseño de un icono que se incluye en el sistema internacional y la realización de acciones para mejorar las condiciones ambientales de la comunidad.

Descriptor: Valores, Formación, Educación ambiental.

In Cuba, big efforts are dedicate to achieve an education with quality, a culture where everybody is part of and formation of moral values in the new generations. The goal of this work is form moral values in students of different grades contributing to the environmental education through the elaboration of the Green Map of Camagüey's city to achieve the community's environmental improvement and his resident's quality of life. This tool, motivate the participation of different social groups in the transformation of the constructed context and natural stared by the pupils; guide and merge the community around it, and motivates the communal work with the execution of actions that can be applicable in different scales of the urban planning. This study, it done on the base of a set of indicators established in the methodology for the elaboration of the map, making easier characterize the studied problems and obtain this fundamental results: the environmental formation of the new generations, the elaboration of pliable and multimedia, the design of an icon that is included in the international system and the realization of actions for improve the community's environmental conditions.

Keywords: Moral values, Formation, Environmental education.

Introducción y contextualización

La protección del medio ambiente y la concepción del desarrollo sostenible, implican un tipo de desarrollo en los campos productivos y sociales que satisfaga las necesidades básicas de la actual generación humana, sin poner en peligro las posibilidades de las sociedades venideras. Esto requiere de voluntades, decisiones y puesta en práctica de acciones políticas, económicas, científicas y educativas, que se deben ver reflejadas en la

responsabilidad del individuo, de la sociedad y de los estados frente a los problemas ambientales para de esta forma contribuir a la educación ambiental en el presente siglo.

En el ámbito universitario, se han puesto de manifiesto a nivel internacional dos tendencias: la inserción de cursos o asignaturas sobre temas ambientales en los programas de estudio, y la integración a los contenidos tradicionales ya establecidos de contenidos referentes a los problemas ambientales, denominada esta última como ambientalización del currículo a partir del tratamiento inter-, y trasdisciplinario de los contenidos de la educación ambiental. Este análisis apunta a que la formación del arquitecto de hoy reclama un enfoque más integrado que incluye la formación medioambiental.

Resulta imprescindible crear una verdadera conciencia de protección y cuidado del medio ambiente, en especial en las jóvenes generaciones, máxime en Cuba, donde se dedican grandes esfuerzos a este tema, requiriéndose el empleo de diversas herramientas que faciliten la educación ambiental en la formación las nuevas generaciones, una de ellas es el *mapa verde* que tiene como objetivo: educar, creando conciencia del cuidado y conservación del entorno; y constituye un medio de consulta, información y actuación.

Desarrollo de la experiencia

En la actualidad la interrelación entre lo natural, lo social, lo cultural y lo económico, requiere de un equilibrio que favorezca el desarrollo de la humanidad, por lo que se requiere apostar por los adelantos de ciencia y la técnica de forma integral y armónica en función de la protección del medio ambiente y del desarrollo económico y social de las comunidades. Para ello, también es necesario que se produzcan profundos cambios en la mentalidad de los hombres y se creen patrones de conducta sostenible, lo que demanda incrementar las acciones entorno a la educación ambiental. En el contexto cubano, se expresa en fomentar en las nuevas generaciones sentimientos humanos y gustos estéticos que implican en definitiva, crear un hombre libre, culto y que participe de forma creativa en la edificación de la nueva sociedad.

Atendiendo a estas condicionantes y aprovechando el inmenso caudal de conocimientos acumulados durante varios años de trabajo e investigaciones realizadas por profesores del Departamento de Arquitectura de la Universidad de Camagüey acompañados de docentes de la enseñanza primaria y secundaria en el territorio; así como la afección de niños y jóvenes en la temática abordada, este proyecto tuvo su génesis en el curso 2002-2003 e incluye la incorporación de nuevos contenidos en los programas de clases acorde a los niveles de enseñanza con el propósito de ampliar la formación humanística y profesional de las nuevas generaciones.

Una experiencia educativa

La experiencia se inició con los alumnos del segundo ciclo de la enseñanza primaria de la ciudad de Camagüey extendiéndose posteriormente a la enseñanza secundaria. Atendiendo a los requerimientos de cada nivel de enseñanza se han estado realizando las acciones encaminadas a fortalecer valores en grupos de niños y jóvenes que contribuyan al cuidado y protección del medio ambiente.

En esta investigación participan estudiantes de la carrera de Arquitectura, asociados en grupos científicos estudiantiles. Se utilizó como marco para el programa de educación ambiental las disciplinas de Diseño Arquitectónico y Urbano y Tecnología de la Construcción vinculando los conocimientos y habilidades que aportan el resto de las disciplinas que se imparten en la carrera.

La experiencia estuvo sustentada en las características de la enseñanza en Cuba, donde las actividades se realizan con un alto grado de independencia y a la complejidad que caracteriza la formación de estos profesionales, pues se debe lograr la necesaria interacción entre arte, ciencia y técnica. Este especialista requiere de conocimientos actualizados que le permitan dar soluciones adecuadas al contexto construido, al clima, los materiales disponibles y al ahorro, que deben fundamentarse en análisis económicos, medio-ambientales y sociales, y sintetizarse en una expresión propia acorde a su identidad cultural.

Desde el punto de vista afectivo, se debe crear un sistema de valores en especial éticos y estéticos si se considera la influencia que su obra puede ejercer en los individuos. El elemento volitivo de su formación, requiere de una preparación sólida en lo relativo a la conformación, transformación y conservación del entorno natural y construido, desarrollar su capacidad investigativa consolidando un método de trabajo para la solución de tareas con aportes técnico-económicos y estéticos.

Como resultados de este trabajo se obtuvo la elaboración de un plegable y una multimedia (ver anexo 1 y 2), que contiene los sitios culturales, patrimoniales y ambientales más importantes de la ciudad y los problemas ambientales que requieren atención. A partir de los resultados allí enunciados, se ha ido profundizando en los diferentes sectores de la ciudad, estudiando su problemática y expresándola gráficamente con el auxilio del sistema de iconos en la elaboración de mapas locales de las localidades estudiadas (ver anexo 3). Se diseña el icono que identifica a los criadores de aves ornamentales (ver anexo 4), el cual fue aprobado e incorporado al sistema de iconos internacionales y se publica oficialmente en el folleto "Mapa Verde una mirada al desarrollo local"²¹.

En Camagüey el trabajo se apoya en la elaboración de Mapas Verdes para promover la recuperación del medioambiente natural y construido, para incidir en el planeamiento y mejoramiento de la calidad de vida de la población (ver esquemas I y II).

Valoración económica y aporte social

El aporte económico del trabajo radica en la ejecución por parte de la población de las acciones endógenas definidas en este estudio que han sido realizadas por esfuerzo propio de la comunidad con el apoyo de decisores del territorio lo cual implica un ahorro en recursos financieros y humanos que repercuten en el municipio.

Desde el punto de vista social, el aporte se evidencia en la participación de la comunidad en la gestión del planeamiento con el consiguiente beneficio de la población sobre la base

²¹ "Iconos del Sistema de Mapa Verde". Disponible en: <http://www.greenmap.com>, 2004.

del mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar de la comunidad en general. La utilización del mapa como una alternativa para la participación social en el planeamiento, posibilita diagnosticar los problemas locales y darle solución a través de un plan de acción, que contribuye a incentivar el trabajo comunitario y convertirse en impulsores del desarrollo sostenible del asentamiento.

Conclusiones

Como resultado del trabajo se eleva el cuidado y protección del medio ambiente en la localidad en que se trabaja; se logra una interrelación con las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio de las enseñanzas primaria y secundaria al lograr que conozcan más sobre el entorno, cuenten y redacten sus vivencias de la comunidad, realicen dibujos acerca de cómo conciben la misma y desearían que fuera; se forman valores patrios, al conocer la localidad y su historia, se logra desarrollar el amor por la naturaleza al diseñar el mapa y ubicar, de acuerdo a la disponibilidad de lugares con valores patrimoniales, culturales y ambientales nuevos proyectos de inserción en beneficio de la comunidad.

Los estudiantes de Arquitectura desarrollan el trabajo con un alto grado de independencia, fusionando conocimientos adquiridos en diferentes disciplinas y fuentes de información; se vinculan a la realidad local y amplían sus conocimientos sobre otros contextos, todo esto enfocado desde la perspectiva medioambiental y logrando la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la solución de la tarea encomendada.

Se establece una interrelación entre los diferentes niveles de enseñanza, decisores del territorio y la comunidad, todo lo cual favorece el desarrollo local y contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la población y la educación ambiental.

Referencias

- Aguilar, C. (1998). *Fortalecimientos de los valores, una necesidad de todos los tiempos*. Camagüey: Centro de Estudio de Formación de Valores.
- Alonso, A., Álvarez, N. y Castillo, J. A. (2016). Environmental professional competence education: a need of university students and present and future society. *Revista Journal of Education of Human Development*, 5(1), art 2.
- Alonso, A. (2013). *Estrategia educativa para la formación y desarrollo de competencias profesionales ambientales del estudiante de arquitectura, en el ciclo profesional de la carrera* (Tesis de doctorado). Universidad de Camagüey, Cuba.
- Alonso, A, Leyva, C. y Reynoso, M. (2016). Pertinencia del trabajo independiente en la formación ambiental del estudiante de arquitectura. Una experiencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.* 7(1), 1-21.
- Bidart, L. (2004). *Mapa verde una mirada al desarrollo local*. La Habana: Editorial Publicaciones Acuario.
- Bidart, L. y Ventosa, M. (2003). *La experiencia cubana de mapa verde*. Recuperado de <http://www.revistafuturos.info/autores/.htm>.
- Coyula, M. (1997). *Ambiente población y desarrollo en un mundo en urbanización. ¿Quiénes hacen ciudad?*. Cuenca: Ediciones SIAP.

- Coyula, M. (1997). *Ambiente urbano y participación popular, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana. ¿Quiénes hacen ciudad?* Cuenca: Ediciones SIAP.
- Leyva, C., Alonso, A. y Marichal, A. M. (2016). El mapa verde. Alternativa para la educación y el mejoramiento ambiental a escala local. *Revista Arquitectura y Urbanismo*, 37(3), 1-14,
- Leyva, C., García, A. M y Alonso, A. (2016). La Universidad y el desarrollo social de la comunidad. *Revista Transformación*, 12(3), art 5.
- Leyva, C., Alonso, A. y Marichal, A. M. Mapa verde, experiencia pedagógica en la educación ambiental de las nuevas generaciones en Camagüey. *Revista Monteverdia*, 9(2), art 6.
- Wautiez, F. (2001). *Indicadores locales para la sustentabilidad*. La Habana: Editorial Publicaciones Acuario.

Anexos

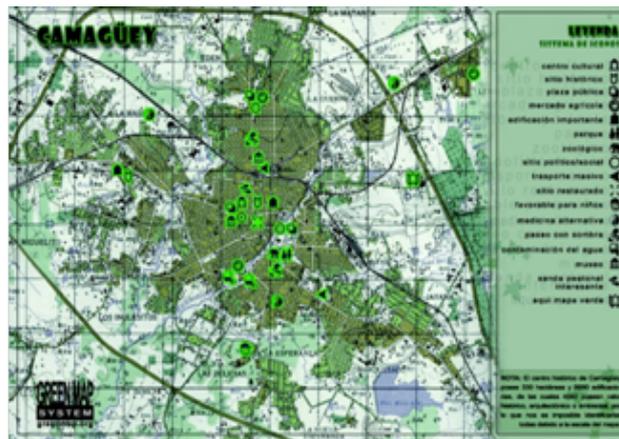


Figura 1. Plegable de la ciudad de Camagüey
 Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Multimedia de la ciudad de Camagüey
 Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Mapa local
Fuente: Elaboración propia.

Generocional: Observatorio para la Igualdad de Género en Jóvenes

Generocional: Observatory for Gender Equality in Youth

Gema de Pablo González

Universidad Autónoma de Madrid, España

Ya desde hace unos años diversas organizaciones están llamando la atención sobre el aumento de actitudes y conductas sexistas en jóvenes y adolescentes en nuestro país. Más allá de la violencia explícita, queremos insistir en la idea de la violencia implícita y consensuada socialmente como los roles que se asignan a hombres y mujeres con respecto a las relaciones de pareja, el uso de las redes sociales, los celos entendidos como muestra de afecto, la desigualdad en los medios de comunicación, la música que consumen, etc. está contribuyendo a un aumento de conductas de desigualdad en nuestros jóvenes. Con el fin de mejorar la conciencia en la población joven y mejorar sus prácticas, nace Generocional, un observatorio sobre la igualdad en diferentes ámbitos: publicidad, música, etc.

Descriptor: Igualdad, Género, Juventud.

In the last years several organizations are paying attention to the increase of attitudes and sexist behaviors in young people and adolescents in our country. Beyond explicit violence, we want to insist on the idea of implicit violence and socially consensual as the roles that are assigned to men and women respect to relationships, the use of social networks, jealousy understood as a sign of affection, the inequality in the media, the music they consume, etc. is contributing to an increase in inequality behaviors in our youth. In order to improve the awareness of young people and improve their practices, Generocional is born, an observatory on equality in different areas: advertising, music, etc.

Keywords: Equality, Gender, Youth.

Proyecto promovido por la Fundación Siglo22 y Mujeres con Habitación Propia.

Introducción y contextualización

Dada la situación actual donde observamos cierto repunte de actitudes y conductas de desigualdad en jóvenes, se plantea el Proyecto Generocional, un observatorio para la igualdad de género en jóvenes. El propósito final del observatorio es crear conciencia y enseñar a mirar en primer lugar, para posteriormente poder transformar. El resultado final será un repositorio de recursos audiovisuales creados por los jóvenes y que puedan ser utilizados a su vez para los jóvenes.

Generocional: Observatorio para la Igualdad de Género en Jóvenes

El objetivo prioritario de Generocional es crear Comunidad y Red para la reflexión y la construcción de modelos más igualitarios entre chicas y chicos.

Metodología

Para la puesta en marcha del proyecto se realizarán diferentes acciones, dirigidas a crear conciencia y actuaciones diferentes para mejorar la igualdad entre chicos y chicas. Entre otras se encuentran las siguientes:

Certamen-concurso

A través del lema “Mira, Crea y Comparte”, se pone en marcha el certamen para la igualdad que consiste en la producción de creaciones audiovisuales propias que provengan de una reflexión basada en observaciones de su entorno, sensaciones o situaciones vividas.

Comunidad virtual y Redes Sociales

Se creará una Comunidad Virtual en Facebook puesto que es una de las redes sociales más utilizadas por estos jóvenes. Esta Comunidad persigue la discusión y publicación de diferentes noticias, anuncios, reflexiones, etc. sobre la situación de desigualdad o sexismo en nuestra realidad.

Grupos de Discusión y charlas informativas

También se crearán diferentes eventos para dar a conocer el proyecto y de este modo difundirlo el máximo posible. Esto se realizará con Grupos de Discusión de jóvenes con el fin de extraer conclusiones de su visión ante el mundo actual en materia de género.

Del mismo modo se realizarán charlas informativas en centros educativos.

Conclusiones

En conclusión, lo que se pretende con esta experiencia es enseñar a mirar a los jóvenes sobre la situación de desigualdad de género, ayudándoles a construir modelos más adecuados.

Referencias

- Megías, I. y Ballesteros, J. C. (2014). *Jóvenes y género: El estado de la cuestión*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, M. I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

El Docente como Precursor de Aulas Socio-afectivas a Través de Actividades de Retroalimentación Afectiva. Una Propuesta para Fomentar el Aprendizaje Autónomo en Alumnos de Bachillerato

The Teacher as a Forerunner of Socio-affective Classrooms Through Affective Feedback. A Proposal to Encourage Autonomous Learning in High School Students

Anabel Pinedo Guzmán

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México

Esta propuesta pone al docente como precursor de aulas socio-afectivas como respuesta a las reticencias del alumno en Bachillerato, ello considerando que los adolescentes se enfrentan a cambios psico-emocionales y exigencias sociales que le llevan a la represión de emociones y al stress consecuencia de competir para alcanzar estándares y perfiles académicos deseados, lo anterior lejos de motivarles les reprime y frena su desarrollo integral. En este entorno, los jóvenes buscan referentes sociales, por ello, el docente es una de las principales figuras del comportamiento a seguir, la motivación que éste brinde en los cursos es sumamente importante para fomentar el aprendizaje autónomo. Las aulas socio-afectivas propician el aprendizaje colaborativo centrado en el amor, el respeto y la libertad, a través de experiencias integradoras que contribuyen a la construcción de la identidad personal, pero también propician el autoconocimiento, el inter-aprendizaje y el desarrollo del potencial creativo, por ello, nuestra propuesta se centra en actividades que contemplen una retroalimentación afectiva.

Descriptor: Docente de bachillerato, Aulas socio-afectivas, Retroalimentación afectiva, Aprendizaje autónomo.

This proposal takes the teacher as a forerunner of socio-affective classrooms as a response to the reluctance of students in high school; this considering that teens face social demands that lead to the suppression of emotions and psycho-emotional changes and social requirements that lead to the repression of emotions and stress result of compete to achieve standards and desired academic profiles the motivation that it provides in the courses is extremely important to promote autonomous learning. The socio-affective classroom conducive to collaborative learning centered on love, respect and freedom, through experiences integrating that contribute to the construction of the identity personal, but also conducive to the self-knowledge, the inter-learning and the development of the potential creative, by this, our proposal is focused on activities that contemplate a feedback affective.

Keywords: High school teacher, Socio-affective classrooms, Affective feedback, Autonomous learning.

El trabajo aquí presentado corresponde a una reflexión producto de una investigación en proceso que concluirá en una tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM), cuyo objetivo general es proponer estrategias didácticas que incluyan la retroalimentación afectiva abordando contenidos temáticos de Ciencias Sociales.

Introducción y contextualización

La inquietud y proponer estrategias centradas en la afectividad se origina tras observar constantemente los efectos del sistema educativo actual en la vida de los estudiantes, ya que formados bajo una educación instruccional centrada en la competitividad para responder a estándares académicos y sociales; los lleva a un estrés constante. Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el pensamiento lógico-racional se ha colocado sobre las emociones, con el objetivo de responder a dichos estándares académicos y sociales.

Al asumir esos roles, alumnos y docentes convertimos el aula en un espacio desagradable y desmotivador. Por tanto, los estudiantes se presentan al salón de clases desinteresados, lo cual, no sólo obstaculiza su aprendizaje, sino que limita la construcción de un proyecto ético de vida.

La afectividad en las aulas de bachillerato y su contribución a la formación integral y aprendizaje autónomo de los alumnos

Durante la adolescencia los jóvenes se enfrentan a complicados cambios bio-sociales que les generan inquietudes que muchas veces no son resueltas en el círculo familiar. Por ello, debemos considerar la escuela es uno de los espacios más significativos en donde buscarán respuestas, reconocimiento y referentes para entender y definir los roles que quiere desempeñar en la sociedad y también la imagen que desean proyectar a la misma.

Acercar a los alumnos a estrategias que los conecten con sus emociones, les permite moverse de forma autónoma para aprender y a su vez tomar decisiones importantes que definirán su futuro académico, personal y laboral.

El docente como promotor creativo-afectivo, debe considerar que para el alumno es un referente de pautas de comportamiento, por ello, de la congruencia entre su pensar, decir y actuar, determinará la imagen que proyecta a los alumnos, he aquí donde el autorreflexión juega un papel relevante, pues aquel docente que este desmotivado le será complicado innovar en un ambiente de tedio y mucho menos podrá ser el móvil de la creatividad en el alumnado. Lo complejo de generar aulas socio-afectivas es que, el profesorado debe arriesgarse a experimentar nuevas estrategias pedagógicas.

Desarrollo de la experiencia

Estrategias didácticas y Retroalimentación afectiva para favorecer el aprendizaje autónomo²²

La retroalimentación implica, desde cualquier arista, la reflexión y búsqueda colectiva de mejoras, en donde la comunicación es esencial para el planteamiento de propuestas. Aquí se propone orientarla hacia la afectividad, con ello, notaremos que focalizar esfuerzos en las emociones integra con mayor facilidad a un grupo porque los sensibiliza desde la tolerancia y respeto, al dar cuenta de las diferencias y los intereses en común; en

²² Las actividades didácticas descritas, forman parte de una serie de estrategias aplicadas en una intervención docente en la Asignatura Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, ubicada en el sexto grado del mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

consecuencia, el compromiso por desarrollar las actividades se vuelve una responsabilidad natural y consensuada.

La retroalimentación afectiva propone, que tanto el docente como el alumno, se reencuentren con sus emociones para generar primero, respeto por sí mismo, después respeto por sus compañeros de clase y finalmente, respeto por el entorno natural del que forma parte.

La estrategia de los escudos identitarios

Esta estrategia se aplicó a un Grupo de 50 alumnos, para abordar el tema de Sistema de Partidos Políticos en México.

Para seleccionar la actividad se consideró que las emociones pueden utilizarse para comprender y acercarse de manera significativa a esta temática, dado que la conformación del Sistema Político Mexicano se consolidó bajo circunstancias sociales complejas que derivan en las actuales relaciones entre sociedad civil y gobierno. La relevancia del tema se encuentra en que los jóvenes de bachillerato están en una etapa en la cual pronto obtendrán la mayoría de edad constitucional, convirtiéndose en votantes que podrán participar en las elecciones. Por ello el objetivo de la actividad era permitirles conocerse a sí mismos y definir su proyecto de vida a partir de la reflexión de sus emociones, para analizar las corrientes ideológicas representadas en los diversos partidos.

Para la actividad se les pidió a los alumnos que dibujaran un escudo con cuatro divisiones, y posteriormente colocarán 4 cosas/elementos de su identidad. Después, cada alumno mencionó en voz alta las cuatro cosas que dibujó y anotaron los nombres de los compañeros con los cuales tenían más coincidencias y formaran un equipo entre ellos.

El ejercicio de los escudos se relacionó con los logos de cada partido político, explicando que cada uno encierra la corriente ideológica. Posteriormente, se pidió a cada equipo que pensarán que estuvieran a punto de formar un Partido Político y debían decidir una propuesta que diera solución a una problemática actuales de su comunidad o del país. A esta actividad se le llamo: “Propuestas para consolidar un “Partido Político Utópico”.

Durante la actividad se observó que los alumnos necesitaron mayor tiempo del estimado para concluir el ejercicio “escudo personal”, e incluso algunos alumnos no lograron dibujar ningún elemento y se les brindó la posibilidad de colocar las palabras en los espacios; reflejo de que no tienen claros los elementos que los definen, lo cual, en esta etapa de vida, es sumamente importante pues se enfrentaran a decisiones relevantes para su futuro laboral y académico.

Cada escudo personal refleja las particularidades de cada alumno, dado que muestra hacia donde se orientan sus intereses, de este modo, si esta actividad les permitió a los estudiantes identificar con quienes tienen ideas en común y les permitió, de acuerdo con su ideología y priorización de problemáticas sociales, dar una propuesta para mejorar su comunidad, con certeza se puede lograr algo más significativo en un curso completo.

De momento esta experiencia muestra que un sencillo ejercicio fomenta la reflexión personal y la integración de un grupo en el aula, incluido el docente, asimismo, nos permite acercarnos a actividades que ponen en juego las emociones y pensamientos personales, pero de igual manera logran vincularse con los conocimientos temáticos que deben abordarse.

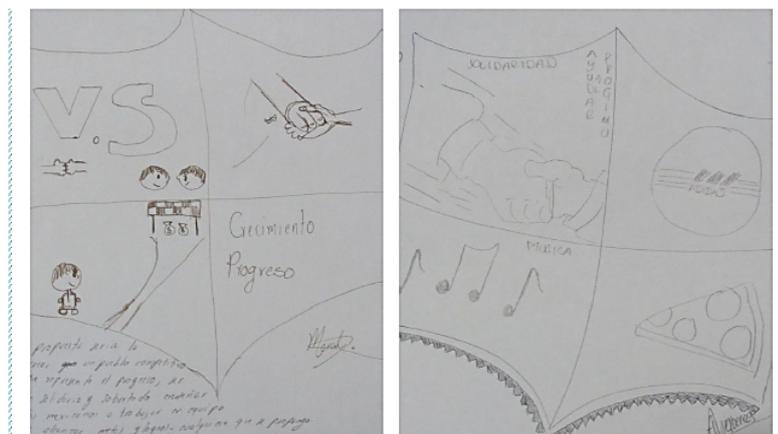


Figura 1. Algunos ejemplos

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Para generar estrategias y actividades para que un salón de clases, en específico de Ciencias Sociales, se transforme en un espacio socio-afectivo que dote de seguridad y confianza el desenvolvimiento de cada alumno y del docente, en donde la retroalimentación afectiva sea el eje del aprendizaje, un primer paso es concentrarnos en las emociones y el autoconocimiento del propio docente, dado que el profesor que ha reflexionado sobre sus pensamientos, sentimientos y actitudes, está abierto a la crítica y a través del dialogo, genera la retroalimentación, asimismo, es capaz de renovar sus técnicas pedagógicas y generar nuevas herramientas y materiales didácticos afines al contexto socio-económico y cultural del grupo y por medio de los cuales pueda conocer la experiencia de vida de cada alumno que lo conforma, es decir, en consecuencia, coadyuvará en la transición de la educación tradicional cimentada en el aprendizaje racional hacia el aprendizaje significativo generado a partir de las emociones y vivencias personales.

Consideramos que desde cualquier aula se pueden propiciar las condiciones para desarrollar la emotividad de los alumnos e invitarlos a conocerse a sí mismos, descubrir lo que les interesa y a partir de ello motivarlos a cuestionar su entorno y acompañarlos en las propuestas que les surjan para mejorarlo. En este sentido y con tal fin, los docentes juegan un papel sumamente importante, porque se convierten en los ejecutores de esos proyectos, ante ello, el profesorado deberá reflexionar y analizar los que factores que se requieren para ejecutar dichas prácticas.

Generando vínculos afectivos, la participación y motivación hacia el conocimiento de la realidad se desarrollará de manera natural y dotará de seguridad que reforzará la identidad tanto del docente como de los alumnos, potencializando sus habilidades para contribuir con mejoras a su entorno, pero sobre tendrá decisiones más acertados.

Referencias

Arellano, M., Pérez, L. y Galeana P. (septiembre, 2011). Evaluación de procesos de aprendizaje en la licenciatura de geografía. Ponencia presentada en el 2º Congreso de Investigación en

- Educación de occidente*. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara, Jalisco.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. Soto y J. A. López (Coords.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad* (pp. 45-65). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Berkowitz, M. W. (1995) Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, art 1.
- Chehaybar, E. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Ciampi, L. (2007). Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 2(100), 425-443.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Conde, S. (2004) *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. Ciudad de México: Instituto Federal Electoral.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill
- John, T. (2011). *Historia secreta del sistema educativo*. Recuperado de <http://historiasecretadelsistemaeducativo.weebly.com/indicegeneral.html>
- Marina, J. A. y López Penas, M. (2002). *Diccionario de los Sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Mujica, R. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Ojeda Marín, G. (2008). *El modelo educativo de la mundialización. Un enfoque internacionalista* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Padilla Penilla, A. (2007). *Juventud libre: Fuerza del cambio*. Ciudad de México: IPN.
- Pérez Aguirre, L. (1999). *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Rousseau, J. (2004). *El contrato social*. Ciudad de México: Porrúa.
- Soto, J. y Bernardini, A. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José: EUNED.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid: Trotta.
- Tobón, P. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Pearson.
- Weis, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. Ciudad de México: Anúes.
- Zorrilla Alcalá, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV, art 4.

Mejoramiento de la Convivencia Escolar en el Grado Sexto a Partir del Teatro Foro Como Estrategia Didáctica

Sixth School Grade Convivence Improvement from Theater Forum as Didactic Strategy

Wilson Graciano Miticanoy Muñoz
Vladimir Ramírez Perdomo

¹ Institución Educativa La Argentina, Colombia. ²Universidad de la Amazonia, Colombia

La contribución sobre experiencias educativas que se presenta en este trabajo, refleja el resultado positivo logrado en el mejoramiento de la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa La Argentina, Sede Sevilla, del municipio de San Agustín –Huila– Colombia, a través de la incorporación de una estrategia didáctica: “el teatro foro” (propuesto por Augusto Boal), que permite generar espacios de discusión en los cuales está presente el debate, la disertación, el empoderamiento y la movilización de pensamiento respecto a la búsqueda de soluciones a la problemática de la convivencia escolar estudiantil, sobre todo en términos de clima de aula y clima familiar. Esta práctica pedagógica logró constituir estrategias didácticas en el marco de un proyecto pedagógico de aula, materializado en talleres creativos con el apoyo de los estudiantes, como consecuencia de ello, se generó el espacio de construcción de personas más sociales y humanas mediante una sencilla actividad lúdica, que facilita el diálogo entre personas, hoy en día aclamado todo espacio de diálogo, en un mundo tan necesitado de paz.

Descriptores: Educación, Teatro foro, Convivencia escolar.

The contribution on educational experiences presented in this work, Reflects the positive result achieved in improving school convivence with the students sixth graders of basic education of the educational La Argentina, located in Sevilla, in San Agustín – Huila – Colombia trough the incorporation of a didactic strategy: “the theater forum” (proposed by Augusto Boal), this allows to generate discussion spaces in which debate, dissertation, empowerment and mobilization of thought are present regarding the research for solutions to the problems of students school convivence, especially in terms of classroom and family atmosphere. This pedagogical practice managed to constitute didactic strategies in the framework of a classroom teaching project, materialized in creative workshops, with the support of the students, consequently about that, was generated the space of construction of more social and human people through a simple leisure activity, which facilitates dialogue between people, today acclaimed every space for dialogue, in a world so in need of peace.

Keywords: Education, Theater forum, Convivence school.

Introducción y contextualización

Esta propuesta trata sobre la incidencia del Teatro Foro como una estrategia didáctica para propiciar el mejoramiento de la convivencia escolar; la contribución sobre experiencias educativas, radica en que se puso en práctica (con un excelente resultado) en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa la Argentina, sede Sevilla, basado en las estrategias propuestas desde el Teatro del Oprimido de Augusto Boal y la

tendencia Ecológica para la resolución de conflictos de Uriel Bonferbrenner y José Tuvilla Rayo.

A partir de la concepción que la escuela es un escenario eminentemente socializador en el cual los seres humanos desarrollan sus capacidades cognitivas, intelectuales, culturales, éticas, estéticas que les permiten interrelacionarse cada día de mejor manera con sus congéneres, se esperaría entonces que los diversos escenarios educativos sean espacios en los cuales los niños y niñas se relacionen en ambientes sanos, libres de violencia y de agresión, a pesar que el conflicto es natural que se presente en las interacciones entre los seres humanos debiera por tanto existir una tendencia hacia la gestión positiva el conflicto (“La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto” Martínez y Tey, (2003).), pero las realidades que se encuentran en los centros educativos están directamente relacionadas con la urgencia y presión que tienen los educadores a direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo académico. La tendencia respecto a la formación social, afectiva y ética ha sido privilegiar un enfoque heterónomo, es decir aquel basado en el “deber ser” y en la obediencia a obligaciones establecidas externamente, con muy poca sistematicidad y planificación. Salvo escasas y conocidas excepciones, los jóvenes terminan la vida escolar sin que la escuela se haya responsabilizado por su formación ética, afectiva y social.

Este trabajo de convivencia escolar es importante porque sirve para dar una solución diferente y novedosa a la problemática de convivencia escolar estudiantil, debido a que a la hora de afrontar dificultades a la gestión positiva del conflicto escolar en Colombia, no se han encontrado investigaciones similares, en el recorrido que se ha realizado sobre el tema, se ha determinado que el manual de convivencia escolar se utiliza como principal estrategia de control en términos de premio y castigo en las Instituciones Educativas y que éste no da una solución definitiva a la problemática antes mencionada. Es así que con el Teatro Foro, se genera espacios de participación, diálogo, disertación y construcción de nuevos sentidos en la vida de los estudiantes, se moviliza el pensamiento de cada sujeto hacia una actitud auto reflexiva, receptiva, valorativa, transformadora de su propia realidad mayormente abierta y cuando los estudiantes se involucran con el teatro foro suceden cambios significativos en su personalidad en términos de actitud hacia sí mismos, los otros y las cosas. No sólo se beneficiaran los estudiantes de la Institución Educativa la Argentina sino toda la comunidad educativa en general debido a que esta propuesta es posible adaptarla e implementarla con todos los grados convirtiéndose en ejemplo para las demás Instituciones Educativas del municipio y el Departamento, no solamente en convivencia escolar estudiantil sino que se propone el Teatro Foro como estrategia para trabajar también problemáticas tan importantes como la Cátedra de la paz y el Postconflicto. Con esta investigación es posible superar dificultades de convivencia escolar a partir del Teatro Foro, situación que no se ha estudiado antes y que sería un avance fundamental en términos de estrategias didácticas de aprendizaje, en tanto que se generan espacios educativos propicios para la reflexión, la autoconciencia, la autorregulación, el auto reconocimiento, la auto referenciación y la regulación de las emociones.

Como se ha planteado anteriormente la convivencia escolar se ha venido desarrollando en nuestro medio desde una perspectiva unidireccional que busca dar a conocer al estudiante unas normas de comportamiento y si no las cumple aparece el castigo como solución, situaciones que se reflejan claramente en los manuales de convivencia. Por este motivo la convivencia escolar estudiantil no pasa de ser un concepto abstracto que no

tiene ningún significado para los estudiantes y se convierte solamente en unas reglas de comportamiento que hay que obedecer, porque unas personas tienen autoridad y poder (docentes, directivos-opresores) sobre otras que tienen que obedecer (estudiantes-oprimidos).

En este orden de ideas, cuando un estudiante cumple una norma por temor a un castigo no tiene ningún significado en términos de asumir dicha norma para la vida, debido a que en el momento que no lo estén vigilando la transgrede y su proceso de convivencia será por conveniencia y de acuerdo a las circunstancias que lo rodeen en el momento y en el contexto. Una convivencia vivida así no tiene sentido y es ahí donde este trabajo de investigación cumple una función fundamental en la formación humana de los estudiantes utilizando el Teatro foro como una estrategia didáctica para la convivencia escolar estudiantil. Esta propuesta parte del análisis de dos categorías en el proceso de la convivencia escolar estudiantil como lo son: El clima de aula entendido como las relaciones sociales que se dan al interior del aula de clase y que afectan directamente la convivencia de los estudiantes en la escuela y el clima familiar entendido como las relaciones sociales que se dan al interior de la familia que afectan la convivencia en la escuela de los estudiantes de los grados sexto, luego realiza un análisis de los factores críticos de cada categoría y realiza una sesión de Teatro Foro con cada uno de ellos haciendo que los estudiantes vean reflejados en escena los problemas de convivencia más relevantes de su contexto y asuman una posición crítica frente a su propia realidad personal y social encontrando ellos mismos alternativas de solución. El impacto de ver representadas sus propias dificultades de convivencia hace que los estudiantes asuman su responsabilidad en el proceso de convivir juntos, reflexionando sobre sus propios errores y cambiando la perspectiva de la convivencia escolar como simplemente cumplir una norma por cumplirla y se pase a la autocrítica asumiendo la convivencia escolar como una opción personal adquiriendo un alto grado de significatividad y transformación en la vida de los estudiantes. Sin el aporte significativo del Teatro foro como una estrategia didáctica para lograr el mejoramiento de la convivencia escolar se estaría perdiendo la oportunidad de transformar la vida de los estudiantes, pues se continuaría en la línea convencional de asumir la convivencia como las normas que hay que cumplir por el simple hecho que ya están establecidas.

Es urgente para la escuela formar integralmente ciudadanos capaces de resolver los problemas cotidianos de forma pacífica, a través del diálogo, el respeto y el reconocimiento de las diferencias y particularidades del otro, sujetos capaces de interactuar armónicamente en la solución de conflictos y para dicho trabajo requiere del apoyo decidido de padres, madres y docentes, la tarea de educar en ambientes de paz no es sólo tarea de la escuela sino de la familia y la sociedad en general.

Referentes teóricos

Pedagogía crítica

Inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Surgió, entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía pertinente, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable, la cual desencadena una acción dirigida a revelarse

contra las causas que provocan una situación que se considera carente del beneficio esperado.

Teatro del oprimido:

Augusto Boal que consta de un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que sirven como instrumento eficaz en la comprensión y la búsqueda de alternativas para atender problemas sociales e interpersonales. Sus vertientes pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas proponen transformar al espectador (ser pasivo) en protagonista de la acción dramática (sujeto activo y creador), estimulándolo a reflexionar sobre el pasado, transformar la realidad en el presente e inventar un futuro. En otras palabras, “estimular a no-actores” es decir personas sin experiencia en artes escénicas a expresar sus vivencias desde situaciones cotidianas a través del teatro

Desarrollo de la experiencia

Estas son algunas de las evidencias de este proceso.



Figura 1. Desarrollo de la experiencia

Fuente: Elaboración propia.

A nivel general el impacto tras la implementación de la propuesta de intervención el Teatro foro como estrategia didáctica contribuyó significativamente al mejoramiento de los ambientes de convivencia escolar en los estudiantes de grado sexto de la Institución educativa La Argentina sede Sevilla del municipio de San Agustín Huila Colombia, esto se pudo evidenciar claramente en el cambio de actitudes de los niños y niñas en el aula de clase, desde su comportamiento y la forma como se comenzaron a tratar luego de la intervención. El saludo, el respeto por los compañeros y las cosas del salón, ya no se escuchaban palabras vulgares ni se agredían físicamente, cuidaban los útiles y se trataban con mucho respeto. No es lo mismo tratar de resolver dificultades de convivencia escolar únicamente desde el manual de convivencia y a través de castigos. Los niños estaban cansados de que se les juzgara sin conocer las razones de fondo de su comportamiento. El hecho de aplicar drásticamente el manual de convivencia no es garantía para que los niños cambien su conducta. Con la implementación de la propuesta de intervención se constató que para entender a un niño no sólo basta con observar su comportamiento, es necesario conocerlo a fondo. Y eso se logra acercándose al estudiante, no utilizando los espacios académicos de clase sino por el contrario buscando los espacios donde el niño o la niña se comportan de forma natural, es decir el momento del recreo, el momento del almuerzo y el momento de la salida cuando los jóvenes se dirigen a sus casas. Esos son los espacios que se deben aprovechar para conocer

verdaderamente a un estudiante. Es ahí donde ellos abren el corazón y comienzan a hablar de una forma más sincera.

Esta propuesta de intervención mostró que el arte es indispensable en la formación humana de los niños y de los padres de familia. Es divertido, se puede cantar, bailar, jugar y algo muy interesante de este proceso es que cuando estaban ensayando las obras de Teatro Foro nunca se trataron mal ni física ni verbalmente. De igual forma cuando salían a jugar, el juego transformaba a los estudiantes. Esta propuesta de intervención logró hacer que los estudiantes de grado sexto se sintieran importantes por primera vez y que sus padres se sintieran orgullosos de las presentaciones y de los logros alcanzados por sus hijos.

¡Fue una experiencia inolvidable!

Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo de investigación son las siguientes:

- Se evidencia la falta de formación en términos de convivencia escolar en los estudiantes de la Institución educativa la Argentina sede Sevilla del municipio de San Agustín, pues aunque hay mecanismos para dicho efecto aún son inoperantes y no ayudan al empoderamiento del conocimiento ciudadano. Es necesario que los estudiantes conozcan, estudien y practiquen todo lo relacionado con las competencias ciudadanas en especial desde el área de ciencias sociales.
- Es evidente el impacto positivo que tuvo la implementación del Teatro Foro en el mejoramiento del ambiente de convivencia de los estudiantes sobretodo en el cambio de actitudes frente al comportamiento desde el clima de aula y desde el clima familiar. Los estudiantes de grado sexto fortalecieron las relaciones interpersonales y de respeto al interior del aula de clase. De igual forma se evidenció un gran avance en términos de las relaciones familiares ya que varios padres de familia manifestaron que sus hijos tenían un comportamiento diferente en la casa, eran más obedientes, colaboradores, más respetuosos y se les notaba mucho más alegres y cariñosos.
- A través del teatro foro, se puede atraer a los padres de familia a la Institución y se crear la escuela de padres de familia, lugar en donde se aprovecha la participación de los padres para formarlos en términos de convivencia escolar estudiantil, clima familiar y lugar donde se pone a la familia de manifiesto como lo más importante en el proceso formativo de los estudiantes. Con esta actividad se concluye que el apoyo de los padres en la formación de los hijos y en sus procesos de convivencia son fundamentales para alcanzar logros significativos.
- El arte y el juego son fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes ya que fue a partir del Teatro Foro y de las actividades lúdicas como se pudo transformar significativamente el comportamiento de los estudiantes y sus actitudes. Si bien es cierto a los estudiantes en clase se les recomienda el buen comportamiento en el colegio y el buen trato entre compañeros, de la misma forma se les hace similares recomendaciones a los padres de familia en las

reuniones institucionales pero muchas veces no pasan de ser solo palabras. Pero el arte no, el Teatro es vida, se ve, se oye, se aprecia, se disfruta tanto quien actúa, como quién hace las veces de espectador y es una experiencia que no se olvida queda grabada en la vida de los estudiantes y en la vida de los padres de familia. Es mucho más significativo que las palabras. Y es verdaderamente en el teatro, en el juego y en la vida práctica donde se aprende a ser verdaderamente humano.

- El Teatro foro como estrategia didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar estudiantil debe implementarse en todos los grados y en todas las sedes de la institución, para producir un significado más relevante en la transformación de la convivencia escolar que afecte positivamente la vida de todas las personas.

Referencias

- Boal, A. (1980). *El sistema trágico coercitivo de Aristóteles. Teatro del oprimido I*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Boal, A. (2009). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (1998). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Editorial De La Flor.
- Boal, A. (2004). *El Arco Iris del Deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba
- Camacho, G. M. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, 89-113.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales todos diferentes I: Niños con dificultades especiales*. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen II. Pautas y unidades de Intervención*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido sobre la enseñanza como aprendizaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Nueva York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: La Aurora.

- Fernández, I. (2005). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Jares, X. (1990). *Volver a pensar la educación. Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos*. Madrid: Ed. Morata.
- Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: Miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 7, 169-178.
- Niño Carrillo, L. A. (2001). *Estrategias de desarrollo rural para una nueva ruralidad*. Bogotá: Autor.
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-15

El Trabajo de Co-Labor: Una Experiencia Política del Emprendimiento Social en la Escuela

The Work of Co-Labor: A Political Experience of the Social Entrepreneurship in the School

Beatriz Elena Ortiz Cifuentes

I.E San Francisco de Paula, Colombia

La presente contribución nace de un proceso de sistematización de las prácticas escolares que se dan en la implementación del proyecto de emprendimiento social en una institución Educativa pública en Colombia. El enfoque metodológico utilizado para la sistematización de la experiencia se fundamentó en tres escenarios: El primero orientado a realizar una indagación sobre los principales acontecimientos que hicieron posible pensar el emprendimiento social como práctica de gestión de la escuela. El segundo escenario se orientó a la descripción detallada de la experiencia en aras de compilar en los relatos las prácticas cotidianas de maestros y estudiantes; y finalmente un tercer escenario que permitió la realización del proceso analítico a través de conceptos sensibilizadores. Las categorías abordadas hacen énfasis en el emprendimiento social, el trabajo Colaborativo, la experiencia política y la gestión escolar. La parte conclusiva reconoce la importancia de las prácticas políticas de colaboración en los procesos de mejoramiento de la gestión de la escuela.

Descriptor: Experiencia política, Emprendimiento social, Gestión escolar.

This contribution comes from a process of systematization of the school practices that occur in the implementation of the social entrepreneurship project in a public educational institution in Colombia. The methodological approach used for the systematization of the experience was based on three scenarios: The first one oriented to make an inquiry about the main events that made it possible to think of social entrepreneurship as a school management practice. The second scenario was oriented to the detailed description of the experience in order to compile in the stories the daily practices of teachers and students; And finally a third scenario that allowed the realization of the analytical process through sensitizing concepts. The categories addressed emphasize social entrepreneurship, collaborative work, political experience and school management. The concluding part recognizes the importance of collaborative political practices in the processes of improving school management.

Keywords: Political experience, Social entrepreneurship, School management.

Resultado de la sistematización del Proyecto de investigación “Maestros y maestras como productoras de saberes y conocimientos alrededor de una cultura institucional para el emprendimiento y la empresarialidad” en convenio con Central Hidroeléctrica de Caldas - CHEC, La Fundación universitaria CAFAM y la universidad de Manizales.

Introducción y contextualización

El conocimiento que se ha producido en la dinámica escolar a la luz del proyecto de emprendimiento social en la I.E San Francisco de Paula en Chinchiná (Caldas, Colombia) ha sido un conocimiento que se funda en la práctica del día a día y donde tanto estudiantes como maestros han posicionado un interés eminentemente político toda vez

que se han movilizado y apropiado de diversas formas de resolver situaciones de la colectividad social. Problemas que surgen de un contexto específico vulnerable, con características particulares de violencia, con sujetos concretos que viven de la cotidianidad de las experiencias y que optan por un abordaje exclusivo propio de saber social incorporado en las prácticas escolares colaborativas. En este sentido (...) “las prácticas de conocimiento son políticamente cruciales, tanto por la relación inextricable entre conocimiento y poder, como por su ubicación única, dada la situación concreta de estas prácticas en procesos de lucha” (Casas, Osterweil y Powell, 2015, p. 191).

Las estrategias del proyecto implementado desde el año 2013 se han dirigido principalmente al ajuste al diseño curricular, los procesos de formación a maestros, el uso de herramientas para el análisis de problemas y la apropiación de prácticas políticas consistentes en el trabajo colaborativo en aras del mejoramiento de la convivencia escolar.

Para entender la propuesta se hace necesario nombrar algunos aspectos históricos de la institución educativa que fueron fundamento estructural para la ejecución de la propuesta. Para ello se enuncian, no toda la historia como tal, sino ciertos acontecimientos relevantes; en este sentido Lazzarato refiere que el “acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 5). Así pues los tres acontecimientos que se nombran a continuación, permiten reconocer situaciones que irrumpen la regularidad del devenir cotidiano de la escuela y estos son: la fusión administrativa de los establecimientos educativos, los procesos de certificación para la calidad educativa y finalmente la implementación de las políticas gubernamentales para la cultura del emprendimiento.

Desarrollo de la experiencia

La dinámica que se incorporó en la I.E permitió la adopción de una concepción que desde la práctica se centra en la solución de problemas de la vida escolar cotidiana, acude al uso del método de árbol de problemas, plantea, planifica soluciones y lleva a cabo un plan para mejorar las situaciones que generan bienestar a la colectividad social. En este sentido un emprendedor social es aquella persona que se preocupa por los problemas de su entorno escolar y decide buscar alternativas de solución para mejorar su calidad de vida o para obtener bienestar personal o colectivo.

El concepto de emprendimiento social nace de la tensión existente entre una concepción que ha instituido la dinámica empresarial, la lógica de la productividad y el sentido de retribución económica, y una concepción en la que prevalecen los deseos de los seres humanos por resolver problemas generalmente asociados a condiciones de exclusión, desigualdad y pobreza (Sousa, 2007; Guzman y Trujillo, 2008; Moreira y Urriolagoitia, 2011).

Más allá de la experiencia de los maestros en el desarrollo de un proyecto que promueve el emprendimiento social como una forma de abordar mancomunadamente los problemas de la escuela, se consolidan sinérgicamente en el colectivo escolar el trabajo en redes, la colaboración, la participación y el liderazgo. Estos elementos han generado transformaciones significativas en los miembros de la comunidad educativa, en las formas de gestión y en la dinámica escolar.

El trabajo colaborativo despliega una estrategia pedagógica en el aula que se incorpora directamente en el plan de aula, facilita el trabajo de los docentes y de los estudiantes en la búsqueda de mejorar los ambientes en los que interactúan. Lo colaborativo implica contribuir organizada y de manera planificada a las metas propuestas. “Otros aspectos relevantes tienen que ver con el esfuerzo de asumir responsabilidades respecto de la liberación, comprometerse en lo político con un sentido emancipatorio, potenciar las experiencias de articulación política y de construcción civilizatoria alternativa” (Alonso et al, 2015).

El trabajo comprometido por parte de los estudiantes y maestros con los problemas de convivencia escolar se constituye como un trabajo de co-labor cuya tarea política moviliza a sus actores en aras de transformaciones en la comunidad. Así lo define Bertely (2015) “como el trabajo conjunto realizado entre indígenas y no indígenas para producir una obra...ello implica la activa participación política y ciudadana derivada de la praxis social” (Busquets, 2015, p. 228).

La estrategia del proyecto colaborativo o de intervención es una oportunidad para la transformación, para cambiar situaciones y definitivamente mejorar la calidad de vida de las personas; ahora bien, son los proyectos los que maximizan ese poder transformador, es a través de estos que se atienden las necesidades de la comunidad educativa. En este sentido las escuelas que construyen prácticas colaborativas “(...)”, potencian un buen clima de trabajo y dan la posibilidad de desprivatizar la práctica y compartir las dificultades de enseñanza con colegas, a la vez que fomenta una buena predisposición hacia la innovación” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 80).

Cada una de las experiencias de los docentes en el proyecto de emprendimiento social dio apertura a nuevas formas de pensar la práctica pedagógica donde la creatividad y la innovación sedujeron principalmente a los estudiantes y docentes haciendo de este recurso la principal forma de reproducción de las vivencias positivas y exitosas. La generación de espacios institucionales para dialogar sobre los problemas y experiencias que se tejen en el ambiente escolar, el planificar estrategias colaborativas y el compartir recursos metodológicos y didácticos, han permitido tejer una red de trabajo entre docentes que apoya y fortalece su tarea. “Las redes deberían estar intrínsecamente alineadas con la comunidad que las envuelve, enfocadas en resolver las problemáticas propias del contexto” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 13).

El trabajo en redes aparece también como factor de mejora relacionado con el trabajo colaborativo, las redes permiten compartir experiencias exitosas o polémicas comunes en el campo pedagógico, potencian el uso de buenas prácticas de aprendizaje y movilizan sinérgicamente la innovación y la transferencia de saberes (Muijs y Rumyantseva, 2014). Sin embargo la importancia del emprendimiento social va mucho más allá, dado que se puede incentivar la organización y la participación de las personas y esto definitivamente es muy significativo.

Involucrar a los miembros de la comunidad de manera activa en el desarrollo del proyecto, permite que sean los afectados por el problema que se desea resolver quienes lo identifiquen y formulen las posibles soluciones. Esto los convierte en protagonistas del proceso y además garantiza que la orientación del proyecto será la correcta, en función de satisfacer las necesidades existentes. Por otra parte, al participar en el desarrollo del proyecto, la comunidad educativa se da cuenta de la fortaleza que tiene como grupo para resolver situaciones que los afectan en mayor o menor medida a todos.

Y un elemento más, fundamental, es que al ser el proyecto el producto de un trabajo conjunto cada uno de los miembros de la comunidad será garante de que los resultados alcanzados sean aquellos que se esperan, siendo los principales evaluadores del proyecto.

Los docentes participan como formadores y como dinamizadores del proyecto colaborativo a fin de resolver los problemas que se encuentran en ambientes escolares; y con las estrategias se busca que los estudiantes tomen consciencia de las actitudes negativas que afectan un ambiente y por ello participen como actores de su propia transformación social.

El equipo emprendedor que nace de la escogencia de dos o más estudiantes por grupo desde preescolar hasta once, de los docentes y directivos docentes que lideran el proyecto, contribuyen como movilizadores de toda la estrategia de emprendimiento social.

Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida (Susinos y Ceballos, 2012).

Conclusiones

- El emprendimiento social es una forma de producción de saber social que transformó las prácticas pedagógicas de los docentes, en prácticas innovadoras, creativas y colaborativas a fin de resolver los conflictos de la colectividad en el contexto de la escuela.
- La concepción del emprendiendo social ha sido pensada desde el campo práctico de la experiencia como una de las formas de resolver problemas en el contexto escolar y generar bienestar personal y/o colectivo.
- El emprendimiento surge como una práctica social transformadora que pone en evidencia nuevas formas de gestión de las escuelas, nuevas formas de auto gestión, participación y colaboración.
- La experiencia de emprendimiento social ha generado cambios en la tarea política del docente, esto es apropiar los problemas del contexto escolar para proponer acciones que transformen la realidad de la escuela.

Referencias

- Alonso, J., Sandoval Álvarez, R., Salcido Serrano, R. y Gallego Ramírez, M. (2015). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En X. Leyva, J. Alonso y R. Hernández, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 15-56). Ciudad de México: La casa del mago.
- Busquests, M. (2015). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alternativo desde los Chiapas, México. En X. Leyva, J. Alonso y R. Hernández, *Prácticas*

- otras de conocimiento(s). Entre crisis entre guerra.* (pp. 223-252). Ciudad de México: La casa del mago.
- Grinberg M. S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 7, 67-87.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 8, 1-18.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 69-102.
- Murrillo, J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Susinos R., T. y Ceballos L., N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para la cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 361, 24-44.
- Zhara, S., Shulman, J. y Neubaum, D. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 23, 519-532.

Impartición a Distancia de la Asignatura “Bases De Datos”: Lecciones Extraídas a Partir de una Experiencia Educativa de Éxito e Ideas para la Mejora Docente

Teaching “Databases” Subject: Lessons Learned from a Success Educational Experience and Ideas for Educational Improvement

Juan Alfonso Lara

Universidad a Distancia de Madrid, España

Bases de datos es una asignatura presente en cualquier plan de estudios relacionado con la Ingeniería Informática. Con carácter general, el objetivo de dicha asignatura es dotar al estudiante de las herramientas necesarias para saber diseñar y crear bases de datos. Contar con una base de datos bien diseñada y eficiente es, por tanto, un aspecto fundamental en cualquier organización. De ahí la importancia de la correcta impartición de docencia en esta asignatura a los futuros egresados. El objetivo de este artículo es compartir con la comunidad educativa la experiencia de impartición de docencia en la modalidad e-learning de la asignatura “bases de datos” dentro del plan de estudios de Graduado/a en Ingeniería Informática en la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. Los resultados académicos obtenidos por los estudiantes y sus niveles de satisfacción sugieren la utilidad de esta experiencia a falta de estudios científicos más formales.

Descriptor: Educación a distancia, Bases de datos, Informática, Metodología docente.

Databases is a course that we usually find as a part of any Computer Science curriculum. In general, the aim of this subject is to provide students with tools to design and implement databases. Nowadays it is crucial for most institutions to have well designed and efficient databases. That is why it is really important to teach this subject properly. The purpose of this paper is to share with the community an experience of teaching Databases in e-learning modality as a part of the curriculum of Computer Science Engineering at Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. The academic results obtained by the students as well as their high level of satisfaction point out that the experience described in this paper is useful in the absence of a more formal scientific evaluation.

Keywords: E-learning, Databases, Computer science, Educational methodology.

Introducción y contextualización

En la enseñanza tradicional, la docencia de bases de datos se ha basado en clases magistrales y en la realización de complejos casos prácticos. Las clases magistrales requieren de una alta interacción del profesor con el grupo de alumnos, ya que el diseño de una base de datos es una tarea compleja, discutible y que no tiene que conducir necesariamente a una única solución.

En el caso de la enseñanza a distancia, uno de los desafíos existentes consiste en la búsqueda de estrategias para evitar que la menor interacción profesor-estudiante en los entornos de e-learning (en comparación con la enseñanza presencial tradicional) afecte a los resultados de aprendizaje en asignaturas de corte eminentemente práctico e

ingenieril como la que nos ocupa. Diferentes estudios se han realizado en este sentido (Douglas y Barker, 2004), (Conolly y Stansfield, 2006), (Castro et al., 2008).

Para ello, en el resto del artículo se describirá la experiencia de impartición a distancia de esta asignatura, haciendo especial hincapié en los recursos (propios del e-learning) que, a juicio del autor, debe contener un curso de bases de datos. La experiencia descrita se refiere al periodo 2012-2016 durante el que la asignatura, de 6 ECTS, se ha impartido en 9 ediciones, contando con un total de 385 estudiantes matriculados (Udima, 2012).

Descripción general de la metodología docente de la Udima

Para la impartición de docencia en esta asignatura, los profesores han seguido la metodología propia de la institución a la que pertenece, y que se fundamenta en los siguientes pilares:

- El uso de un manual de referencia, preferentemente un libro docente adaptado a la enseñanza a distancia (autocontenido, con múltiples explicaciones, gran cantidad de ejemplos resueltos, tests de autoevaluación, etc.).
- El uso de videos educativos para aclarar los aspectos clave de la asignatura.
- La realización, por parte del estudiante, de diferentes tipos de actividades:
 - ✓ Actividades de aprendizaje (AA): actividades de tipo colaborativo.
 - ✓ Controles: cuestionarios teóricos autocorregibles.
 - ✓ Actividades de evaluación continua (AEC): casos prácticos similares a los que el egresado podría encontrarse en el ejercicio diario de su profesión.
 - ✓ Examen final presencial: de carácter obligatorio, al modo tradicional.

Desarrollo de la experiencia

Uno de los motivos que ha llevado al autor a compartir esta experiencia es que la asignatura en cuestión, por las razones expuestas en la introducción, posee unas características que la convierten en una asignatura idónea para intentar moldear la metodología general de la institución y adaptarla precisamente a las exigencias de una asignatura tan práctica e ingenieril.

Por ello, se van a volver a enumerar los elementos metodológicos, explicando las particularidades de los mismos para la impartición de bases de datos:

Manual de la asignatura

El manual de la asignatura no parece la pieza más importante en el aprendizaje de esta asignatura (y probablemente de otras de corte similar). La interacción profesor-estudiante era el aspecto crucial en la enseñanza presencial tradicional de esta asignatura. Parece difícil, por tanto, que esa interacción se pueda suplir sólo con un libro.

Por tanto, es bueno contar con un libro de apoyo para acudir a consultar algunos aspectos esenciales de la asignatura y otros no tanto, pero no resulta suficiente ni es la parte más importante para la enseñanza de esta asignatura. De hecho, en nuestro caso, a los estudiantes se les recomienda leer todo el libro para cubrir la parte teórica de la asignatura (realmente la menos importante) y para acudir a consultar aspectos puntuales.

En nuestro caso el libro utilizado es (Lorenzo, 2013).

Vídeos educativos

Los vídeos constituyen un recurso fundamental para la enseñanza de esta asignatura. Estos vídeos (de entre 1-2 horas) pretenden emular las explicaciones prácticas del profesor tradicional de bases de datos. En nuestro caso, incluimos cuatro videos prácticos sobre los siguientes temas:

- **Modelado Entidad/Relación (Lara, 2013a):** Es fundamental explicar los fundamentos del modelado conceptual de datos, ya que es la base del resto de tareas de creación de bases de datos. Nosotros lo hacemos con un ejemplo que pretende cubrir toda la casuística de elementos: entidades, relaciones con todas las posibles cardinalidades, atributos, claves primarias (básicas o formadas por varios atributos), relaciones con atributos. La impartición de los grados de participación de las entidades en la relación es lo que supone más complicación para los estudiantes, siendo necesario explicar claramente las preguntas a efectuarse para poder llegar a ellos (poniéndolas por escrito, además de diciéndolas de palabra durante el video).
- **Diseño lógico (Lara, 2013b):** Como convertir el modelado conceptual en tablas resulta esencial. Contarlo con un vídeo corto no es tarea sencilla, pero se ha de hacer un esfuerzo en sintetizar las reglas (establecidas) que se han de aplicar para hacerlo, ya que se trata de un paso semi-automático. Es esencial continuar con el ejemplo del video anterior.
- **Implementación (Lara, 2013c):** También es fundamental contar con un video explicando cómo se implementan bases de datos en un sistema gestor. Nosotros lo hacemos tomando el mismo ejemplo de los vídeos anteriores e implementándolo en el sistema MySQL. Es importante explicar el uso de la consola y del Workbench.
- **Consultas SQL (Lara, 2013d):** Para ilustrar esta parte, es suficiente con una explicación general de la estructura de una consulta, para pasar posteriormente a explicar ejemplos de complejidad creciente: consulta de una tabla; con condiciones sencillas; ordenación de resultados; consultas con 2 o más tablas unidas; agrupación y cálculos (recuentos, estadísticos, etc.). La agrupación es lo que más complicación supone, requiriendo una explicación pausada y detallada.

Actividades

En relación con las actividades de aprendizaje y los controles, se han utilizado en esta asignatura, pero más por una obligación marcada en el curriculum que por su verdadera utilidad en esta asignatura.

Lo verdaderamente importante reside en las AECs que han de cubrir los 4 temas abordados en cada uno de los 4 vídeos citados. Se ha de proponer un caso continuado que se va trabajando progresivamente de forma que un estudiante no puede pasara a una etapa hasta completar la anterior. Se ha de ser muy estricto ya que los errores graves (no definir bien las claves, no migrarlas de forma correcta, incluir errores u omisiones graves al crear las tablas, etc.) hacen que la base de datos pierda toda su utilidad y sentido. A la hora de que los estudiantes implementen su base de datos, es necesario facilitarles el código del ejemplo para que, por analogía, puedan desarrollar el suyo. Así, pueden depurar sus errores de manera mucho más eficiente. El mismo consejo sirve para las consultas SQL.

En cuanto al examen, se recomienda dimensionarlo de forma correcta para poder abordar cada uno de los 4 temas anteriores, aunque sea de manera breve cada uno. En nuestro caso, el examen es totalmente práctico, no incluyendo preguntas de teoría. No se deben penalizar tanto los errores en el código ya que los estudiantes no disponen de un computador para interpretarlo en el examen.

Conclusiones

A lo largo de este documento se ha descrito de forma muy general la experiencia educativa en la impartición a distancia de la asignatura de Bases de Datos, describiendo los recursos utilizados, las actividades propuestas y dando algunas ideas sobre la forma de evaluarlas.

Hasta el momento, esta experiencia resulta positiva a tenor de los resultados académicos de los estudiantes y de las encuestas de satisfacción. En relación con lo primero, de un total de 288 estudiantes presentados a examen en la convocatoria ordinaria, superaron la asignatura y, por tanto, alcanzaron los objetivos de la misma, un total de 262, lo que supone un 90.97%. Por su parte, la evaluación media de la asignatura en lo referente a la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes es de 4.67 sobre 5.

Se pretende que las ideas aquí expuestas puedan ayudar a profesores en la impartición a distancia de esta asignatura u otras similares. No obstante, faltaría, a modo de trabajo futuro, realizar un estudio formal sobre los diferentes aspectos citados en este artículo para demostrar la utilidad de los mismos.

Referencias

- Conolly, T. y Stansfield, M. (2006). Using games-based elearning technologies in overcoming difficulties in teaching information systems. *Journal of Information Technology Education*, 5, 459-476.
- Lara, J. A. (2013a). *Video educativo sobre modelado entidad/relación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H5UuibXfrO4>
- Lara, J. A. (2013b). *Video educativo sobre diseño lógico*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XRlqGcazQxc>
- Lara, J. A. (2013c). *Video educativo sobre implementación de bases de datos*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=e7knEH8Md_A

- Lara, J. A. (2013d). *Video educativo sobre Consultas SQL*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OtHWmUgRC_o (24 de febrero de 2017)
- Lorenzo, C. (2013). *Bases de datos*. Madrid: CEF.
- Udima. (2012). *Guía docente de bases de datos*. Recuperado de <http://www.udima.es/es/bases-datos-116.html>

La Tabla Periódica desde un Enfoque Histórico: Experiencia de Aula con Docentes en Formación en Química

The Periodic Table from a Historical Perspective: Classroom Experience With Teachers In Training In Chemistry

Paula Andrea Segura Delgado ¹
 Rubinsten Hernández Barbosa ²

¹ Universidad Distrital de Colombia. ² Universidad Autónoma de Colombia, Colombia

En el presente artículo se presentan los resultados parciales de la secuencia didáctica diseñada para la enseñanza de la Tabla Periódica desde un enfoque histórico, para estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Química en la Universidad Distrital que cursan el seminario de historia de la química. Se implementa el uso de la historia para profundizar en las causas, hechos y circunstancias que han permitido la construcción de la ciencia y en particular de la Tabla Periódica. La estrategia se plantea en seis etapas, las cuales se diseñan a partir de preguntas, que sirven como orientación para la estructuración de las actividades que se proponen generando respuesta a los objetivos. En este texto se presenta únicamente los resultados y análisis del test inicial y final de la propuesta y la entrevista a un grupo focal. En estos se puede evidenciar un cambio en los docentes en formación con respecto al papel que tiene la historia de la ciencia para la enseñanza de la misma, como también aprendizaje en las temáticas desarrolladas sobre la Tabla Periódica.

Descriptor: Enseñanza de las ciencias, Estrategia didáctica, Historia de la ciencia, Tabla periódica.

This paper presents the partial results of the didactic sequence designed for the teaching of the Periodic Table from a historical perspective, for students of the fourth semester of Chemistry Degree in the District University who attend the seminar of history of chemistry. The use of history is implemented to deepen the causes, facts and circumstances that have allowed the construction of science and in particular the Periodic Table. The strategy is presented in six stages, which are designed based on questions, which serve as guidelines for the structuring of the activities that are proposed generating a response to the objectives. This text presents only the results and analysis of the initial and final test of the proposal and the interview to a focus group. These can show a change in the teachers in formation regarding the role of the history of science for teaching the same, as well as learning in the themes developed on the Periodic Table.

Keywords: Science teaching, Didactic strategy, History of science, Periodic table.

Introducción

Matthews (1994) plantea que al considerar la historia y filosofía de las ciencias para la enseñanza de la misma, no se trata de abordar contenidos extras al plan de estudios, sino que su incorporación conlleva a que los estudiantes comprendan que la ciencia es una construcción humana, que ha tenido cambios, momentos de tensiones y crisis, lo cual ha favorecido su reestructuración y evolución. En ese sentido, en concordancia con Borghi

(2010) el interés y curiosidad por los aspectos históricos debe ser motivado por el docente, lo cual genera un reto para él, pues es necesario que sea un profundo conocedor, no solo de la disciplina y lo que esto significa, sino de su desarrollo, crisis y evolución. De la misma manera Solbes y Traver (1996) plantean que la historia de las ciencias favorece que los estudiantes comprendan cómo la ciencia se construye, se desarrolla y las repercusiones sociales que tienen dichos conocimientos.

La tabla periódica se observa en aulas, libros, cartillas, laboratorios, industrias, eventos y demás lugares donde se enseña o se desarrolla ciencia, de allí se reconoce como uno de los iconos más importantes de la ciencia, y particularmente de la química, y por tanto tema central en la enseñanza de esta asignatura, permitiendo comprender la naturaleza de la materia. Para el caso puntual de su enseñanza, es importante que los estudiantes comprendan que un aspecto esencial en el proceso de la consolidación de la química como disciplina, fue precisamente la construcción de la Tabla Periódica, y que como lo sugiere Scerri (2008) Mendeleiev evitó, con su forma de pensar y concebir la química, una imagen reduccionista de la misma, ya que abrió la posibilidad de organizar y explicar la Tabla Periódica considerando las propiedades de los elementos, no cayendo en reduccionismo de carácter físico.

Utilizar la historia de la química para la enseñanza de contenidos en esta disciplina, implica pensar en el qué, el cómo y el para qué de dicha enseñanza, lo cual conlleva a analizar su naturaleza, sus formas y contextos de desarrollo, sus metodologías, sus aportes e impactos en la sociedad, entre otros aspectos. En ese orden de ideas, como lo señala Talanquer (2010) una de las problemáticas del aprendizaje de las ciencias es que se enseña lo que se sabe y no en cómo se gestó y cuáles fueron las condiciones, tensiones, validaciones y socialización del conocimiento científico. Por ello, este mismo autor propone que “Los análisis históricos y filosóficos en el papel y los alcances del pensamiento antropomorfista y teleológico en química, podrán ayudarnos a mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de la disciplina” (Talanquer, 2010, 61).

Fundamentado en los elementos que se han mencionado, en este texto se propone la enseñanza de uno de los temas base para la comprensión de los fenómenos químicos: La Tabla Periódica. La propuesta hace énfasis en los aspectos, hechos y procesos que fueron determinantes en su construcción, evolución e interpretación actual, con el objetivo que los estudiantes aprendan química de una manera coherente, contextual e histórica y con una imagen de ciencia humana y social.

Desarrollo de la experiencia

Para la construcción y diseño de la propuesta, se tuvieron en cuenta cuatro fases, la primera corresponde a una reconstrucción histórica de los aspectos determinantes para la construcción de la tabla periódica. La segunda fue la organización de la información considerando categorías previamente establecidas: personajes, hechos, eventos y procesos que se vinculan con la evolución de la organización de la Tabla Periódica. Luego se planteó las etapas de la propuesta, correspondientes a los aspectos más relevantes para la enseñanza de la misma y finalmente se propusieron los objetivos, las preguntas orientadoras y las actividades a desarrollar. Esta secuencia didáctica se desarrolló en siete semanas.

Tabla 1. Organización y planificación de las seis actividades propuestas

SESIÓN	OBJETIVO(S)	PREGUNTA ORIENTADORA	ACTIVIDAD
¿Cuál es el origen del concepto de elemento?	Establecer la evolución del concepto de elemento químico y su importancia para la organización de la Tabla Periódica	¿Desde cuándo se habla de elemento químico? ¿Cuáles fueron las principales definiciones de elemento químico?	-Sección de video: 100 descubrimientos de la química -Los estudiantes en tres grupos trabajaron a Aristóteles, Boyle y Lavoisier en lo que aportaron a la ciencia y la relación de ello con el concepto de elemento químico, realizando al final un cuadro comparativo de lo mismo.
¿A qué procesos se vinculan la identificación de algunos elementos químicos?	Determinar la importancia que tienen algunos procesos químicos en la identificación y caracterización de algunos elementos.	¿Qué importancia tuvo la electrolisis para la identificación del sodio y el potasio? ¿Cómo se supo que el sol tiene helio? ¿Cómo se conoció la existencia del Rodio y el Paladio?	-Presentación de un video sobre la espectroscopia como herramienta para análisis químico. -Sección de video: 100 descubrimientos de la química -Lectura comentada guiada: El platino: Contribuciones socio-históricas y científicas siglo XIX y XX. Segunda parte. 3. Electrolisis, parte de video: 100 descubrimientos de la química. 4. Lectura y realización de un ensayo de capítulos 7, 8 y 9 del libro Marie Curie, escrito por Robert, R.
¿Cuál fue la importancia del Congreso Karlsruhe?	Valorar la importancia del congreso Karlsruhe para la organización de los elementos en la tabla periódica.	¿Qué importancia tuvo el congreso para la organización de la tabla periódica? ¿Cuáles fueron los aportes conceptuales que emergieron del congreso Karlsruhe?	Lectura y exposición por grupos del fragmento delegado del artículo: El congreso Karlsruhe: Los inicios de una comunidad científica. Rómulo Gallego, Adriana Gallego y Royman Pérez
¿Quiénes aportaron a la organización de la tabla periódica?	Contrastar las distintas sistematizaciones realizadas, en el intento de organizar los elementos químicos.	¿Qué aspectos fueron relevantes en la sistematización cualitativa de los elementos? ¿Qué fundamento físico y/o químico sustenta cada sistematización?	Para la fase cualitativa se propone a los estudiantes terminar el artículo de Aristizábal (2014) y escribir en el tablero palabras claves tenidas en cuenta para la organización de los elementos químicos, seguida de una conclusión por todo el curso. Para la segunda parte, del orden cuantitativo el curso se dividirá en
¿Cuáles fueron los aportes de Dmitri Mendeleiev?	Comprender por qué fue y sigue siendo la sistematización de Mendeleiev aceptada en la comunidad científica	¿En qué se diferencia de las otras clasificaciones? ¿Cuáles fueron los conocimientos científicos en los que Mendeleiev se basó para su trabajo?	cuatro grupos, cada uno de ellos trabajará a uno de los siguientes personajes: Dobereiner Newlands, Mendeleiev y Moseley Se expondrá sobre las características de cada propuesta de sistematización, contrastando e identificando los aspectos que no dio respuesta dicha propuesta. El curso se dividirá en tres grupos, luego de la lectura: Mendeleiev: Historia de un descubrimiento por Bernadette Bensaude-Vincent; dos de los grupos realizará un ordenador gráfico de la lectura y el otro será el evaluador generando sus criterios y conclusiones.
¿Qué propuestas de organización han surgido aparte de la de Mendeleiev?	Identificar y caracterizar las nuevas propuestas planteadas y sus criterios tomados para la organización de los elementos de la Tabla periódica.	¿Cuáles son las principales diferencias de las nuevas propuestas con respecto a la de Mendeleiev? ¿Por qué se puede ubicar la helio en el grupo II A?	La lectura del documento: El pasado y el futuro de la tabla periódica. Este fiel símbolo de la campo de la química siempre encara el escrutinio y el debate de Eric Scerri (2008) Comprendiendo que la organización de los elementos sigue en desarrollo se pedirá a los estudiantes escribir cuál de estas propuestas utilizaría como docente y por qué.

Fuente: Elaboración propia.

Antes de desarrollar la primera sesión se presentó al grupo de estudiantes la propuesta y el objetivo general de la misma, luego de esto se desarrolló el test inicial de manera escrita e individual por 30 estudiantes. En la última sesión se aplicó el test final, siendo su estructura y forma de desarrollo igual al inicial; solo cambió la redacción de las preguntas manteniéndose el objetivo de las mismas con una o dos sesiones desarrolladas.

Evaluación de la secuencia didáctica

Además de la aplicación del test final se consideró necesario evaluar las actividades y dinámicas en el desarrollo de la secuencia didáctica, para ello se hizo una encuesta a un grupo focal. Esta actividad se realizó con cuatro estudiantes en una sesión adicional, quienes participaron por voluntad propia y asistieron a todas las sesiones. Las preguntas realizadas se muestran a continuación:

- ¿Qué fue lo que más les llamó la atención sobre las sesiones que se desarrollaron?
- ¿Qué les aportó el desarrollo de estas seis sesiones?
- ¿Qué relación le das a los temas tratados con las actividades y lecturas desarrolladas en clase y en casa?
- ¿Qué grado de pertinencia le das a las lecturas y actividades realizadas en las sesiones?
- ¿Por qué crees importante conocer la historia de la tabla periódica y este instrumento como tal en nuestra disciplina?

Al analizar de una manera general los resultados obtenidos de la entrevista, se observa en los estudiantes al transcurso de dicho ejercicio el cumplimiento de objetivos específicos planteados en las distintas sesiones trabajadas. A continuación se describen algunos de los aspectos relevantes tenidos en cuenta por los estudiantes, en las distintas preguntas planteadas, para ello se clasificaron la información en dos grandes aspectos, el papel de la historia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de la metodología desarrollada:

Los estudiantes destacan de la historia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que a partir de ella se:

- Reconoce y valora el trabajo realizado por las personas para lograr obtener importancia su conocimiento propuesto, como también el contexto en el que lo desarrolló.
- No considera la ciencia lineal, siendo por el contrario cambiante durante todo el tiempo.
- Los procesos químicos como el espectroscopio ayuda a entender cómo se identificaron los elementos químicos quienes conforman la tabla periódica
- Se aprende desde su génesis por ello se comprende el tema y no se memoriza.
- Permite conocer la relación de Colombia con el elemento platino, siendo ello interesante ya que si no se conoce la historia se pierde información valiosa.
- Conocer la historia de la tabla periódica como licenciados en química es importante ya que esta alberga lo que constituye la materia, permitiendo así a nosotros comprender mejor la transformación de la misma.

Con respecto a la metodología desarrollada, los estudiantes destacaron los siguientes aspectos.

- Las lecturas fueron relacionadas unas con otras, generándose conexión entre los distintos temas, además de relacionarse con las actividades realizadas en la clase y extra-clase.
- Fue evidente la interdisciplinariedad y el trabajo colectivo para el avance de la ciencia como un conjunto de personas que aportan desde su campo de acción para un mismo fin.
- Las actividades en clase y casa reforzaban la temática central de la sesión, como también generaban distintos interrogantes propiciando trabajo autónomo.
- La propuesta tuvo una organización desde la historia de lo primordial a lo específico, es decir desde el concepto de elemento hasta propuestas actuales de la clasificación de los mismos, siendo interesante como se aborda, no desde una fecha sino desde su construcción conceptual.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de esta experiencia, y la revisión de la literatura la historia de las ciencias como recurso didáctico ayuda a superar la transmisión verbal de contenidos organizados sin un eje integrador y únicamente con objetivos propedéuticos. Por el contrario, se integra el conocimiento, se reconoce el papel de otras disciplinas, genera inquietudes y caminos de resolución de problemas de interés que pueden ser retomados por los estudiantes. Enseñar ciencia desde una perspectiva histórica permite al estudiante ser propositivo y participativo en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

Los resultados presentados permiten anotar una vez más que la historia de la ciencia usada para la enseñanza de un tema en específico es un recurso valioso que debe tenerse en cuenta en el aula de clase, no analizándose esta como contenidos extras en el curso, sino implementarla como un puente cultural relacionado con los objetivos que se desean alcanzar.

Conlleva como se analiza, a que los estudiantes comprendan una visión inacabada de la ciencia, histórica y no lineal, donde están presentes las tensiones, dificultades y el impacto de dicho conocimiento nuevo para la sociedad y la solución que da dicho conocimiento a distintas necesidades de la misma. Así mismo favorece la reevaluación de la imagen la ciencia, entendiendo su proceso de producción, socialización y validación, favoreciendo la formación integral de los futuros docentes en química.

Lo anterior conlleva a que los docentes desarrollen nuevas metodologías de enseñanza donde es necesario realizar procesos de transposición didáctica, que consideren la construcción de una imagen de ciencia contextualizada, flexible y humana, evitando el predominio de la ciencia conceptual, neutral, aséptica y apolítica (Cortez, Latorre y Hernández, 2015).

Referencias

- Borghi, B. (2010). *El patrimonio de la historia y su uso didáctico*. *Revista Investigación en la escuela*. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/70/R70_8.pdf

- Matthews, M. (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, 3, 255-277.
- Scerri, E. (2008). El pasado y el futuro de la tabla periódica. Este fiel símbolo del campo de la química siempre encara el escrutinio y el debate. *Educación Química*, 3, 234-241.
- Solbes, J. y Traver, M. (1996). Historia y epistemología de las ciencias. La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 4, 103-112.

Metas Académicas Versus Metas Profesionales: ¿Marcan Diferencia en el Rendimiento del Alumnado?

Academic Goals Versus Professional Goals: Do They Make Any Difference in Student's Performance?

Pilar Velasco

Universidad de Alcalá, España

En el EEES, la motivación del alumnado se convierte en uno de los ejes centrales. Este trabajo estudia si la naturaleza de los objetivos perseguidos por el alumnado (metas académicas versus metas prácticas/profesionales) afecta a sus resultados académicos. El análisis se realiza sobre un trabajo grupal en la asignatura de Dirección Financiera II. En conjunto, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en la calificación de los estudiantes en función de sus objetivos. Sin embargo, otros aspectos relacionados con el rol activo del alumnado como su grado de puesta al día sobre la actualidad económico-empresarial sí que marcan diferencias en su éxito académico.

Descriptores: Motivación, Educación superior, Resultados académicos, Docencia empresarial.

In the European Higher Education Area (EHEA), students' motivation becomes a cornerstone. This paper studies whether the nature of the students' goals (academic goals versus practical/professional ones) affects their academic performance. This analysis is based on a group work task experience in the Corporate Finance II subject. Overall, results do not display statistical significant differences in the students' marks across the different goals groups. However, other aspects associated with the active role of students such as their degree of information about current news do make a difference in their academic success.

Keywords: Motivation, Higher education, Academic achievement, Business economics teaching.

Introducción

El EEES persigue no sólo que los alumnos adquieran ciertos conocimientos sino además competencias disciplinares y profesionales (Mingorance, 2008; Riesco, 2008). Ello hace imprescindible cada vez más un aprendizaje activo y comprometido del alumnado (Calderón y Escalera, 2008), donde su motivación se convierte en pieza clave. El alumnado presenta enorme heterogeneidad en sus metas y motivaciones (Álvarez, 2005), lo cual puede reflejarse en su aprendizaje.

Este estudio evalúa si las motivaciones/objetivos que guían el proceso de aprendizaje del alumno afectan a sus resultados académicos en evaluación continua. Se analiza una experiencia de trabajo en grupo de la asignatura Dirección Financiera II con alumnos del doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE). Los resultados no revelan diferencias estadísticamente significativas en la calificación de los estudiantes según sus objetivos prioritarios. Otros aspectos relacionados con su rol activo como el grado de puesta al día sobre la actualidad económico-empresarial sí que marcan diferencias en su rendimiento académico.

El resto del trabajo se estructura en cuatro apartados. El primero explica la experiencia docente. El siguiente describe la muestra, variables y metodología. Después se exponen los principales resultados. El último apartado cierra con conclusiones e implicaciones para la práctica docente.

Experiencia docente

Esta experiencia docente se basa en un trabajo de evaluación continua por grupos en Dirección Financiera II, en el que los alumnos debían seguir las noticias de su empresa asignada y relacionarlas con la cotización bursátil. Al inicio del cuatrimestre, rellenaron una encuesta²³ donde debían dar respuesta a cuestiones relacionadas con su grado de puesta al día sobre la actualidad económica, fuentes de información y principales beneficios esperados de ese trabajo. En concreto, la sexta pregunta de la encuesta constituye la columna vertebral de este estudio:

6.-¿Qué beneficios espera obtener de realizar el trabajo de seguimiento de empresas de la asignatura? Elija tres beneficios de esta lista, ordenando las tres opciones elegidas de 1(principal beneficio) a 3 (beneficio secundario).

- Recopilación, análisis e interpretación de información económica.
- Llevar el contenido de la asignatura al día.
- Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Estar más al día de la actualidad empresarial.
- Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje.

Se entremezclan opciones asociadas con dos objetivos de diferente naturaleza: unos más “académico” de llevar la asignatura al día y evolucionar en su aprendizaje (primera, segunda y sexta opciones en mayor medida), y otros objetivos de naturaleza más “práctica/profesional” relacionados con la aplicación práctica de los contenidos de la asignatura (vinculado más estrechamente con opciones tercera, cuarta y quinta).

Método

Diseño empírico: Muestra, variables y metodología

La muestra comprende 26 alumnos (6 hombres y 20 mujeres) de 4º curso del doble grado en DADE de la Universidad de Alcalá que cursaban Dirección Financiera II en el curso 2015/16. Se distribuían en 11 equipos²⁴.

Se definen los objetivos del alumno como primera, segunda y tercera opción prioritaria (variables objetivo_alumno1, objetivo_alumno2 y objetivo_alumno3, respectivamente). Todas son variables categóricas entre 1 y 6 según el objetivo escogido en la sexta pregunta de la encuesta. Otras variables son: grado de puesta al día de la actualidad económica (grado_puesta_dia), y la nota del alumno (nota_trabajo) que se asignaba de

²³ Encuesta disponible en el apéndice.

²⁴ La clase tenía 38 alumnos. De algunos no fue posible recabar información por diversos motivos: elección de evaluación final para cursar la asignatura (6 alumnos), no asistencia a clase el día de la encuesta (5 alumnos) y cumplimentación errónea de alguna pregunta de la encuesta (1 alumno).

forma grupal otorgando igual nota a los estudiantes de un mismo equipo. La Tabla 1 resume las variables.

Tabla 1. Variables del estudio

Variable	Descripción
<i>objetivo_alumno1</i>	Opción elegida en sexta pregunta de la encuesta como primera opción (beneficios/objetivos esperados con esta actividad). Valores entre 1 y 6: 1 (Recopilación, análisis e interpretación de información económica); 2 (Llevar el contenido de la asignatura al día); 3 (Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real); 4 (Capacidad de trabajo en equipo); 5 (Estar más al día de la actualidad empresarial) y 6 (Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje).
<i>objetivo_alumno2</i>	Opción elegida en sexta pregunta de la encuesta como segunda opción (beneficios/objetivos esperados con esta actividad). Valores entre 1 y 6: 1 (Recopilación, análisis e interpretación de información económica); 2 (Llevar el contenido de la asignatura al día); 3 (Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real); 4 (Capacidad de trabajo en equipo); 5 (Estar más al día de la actualidad empresarial) y 6 (Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje).
<i>objetivo_alumno3</i>	Opción elegida en sexta pregunta de la encuesta como tercera opción (beneficios/objetivos esperados con esta actividad). Valores entre 1 y 6: 1 (Recopilación, análisis e interpretación de información económica); 2 (Llevar el contenido de la asignatura al día); 3 (Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real); 4 (Capacidad de trabajo en equipo); 5 (Estar más al día de la actualidad empresarial) y 6 (Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje).
<i>grado_puesta_dia</i>	Grado de seguimiento y puesta al día de la actualidad económico-empresarial, con valores entre 0 (Muy bajo) y 10 (Muy alto).
<i>nota_trabajo</i>	Calificación del alumno (de 0 a 10) en el trabajo de seguimiento de empresas.

Fuente: Elaboración propia.

La metodología principal es tests de diferencia de medias donde se comparan las notas de los estudiantes cuyos objetivos se engloban en dos bloques diferenciados: objetivos de naturaleza más “académica” y objetivos de naturaleza más “práctica/profesional”.

Resultados

La Tabla 2 muestra la distribución por objetivos en la realización del trabajo. El grueso del alumnado (73,08%) persigue metas de naturaleza más “práctica/profesional” como primera opción, resultado que se mantiene en segunda opción (con menos intensidad) y que se da la vuelta en tercera opción, donde ganan mayor importancia objetivos académicos (53,85%). En general, los alumnos se inclinan en mayor medida por objetivos asociados más directamente con la práctica profesional. Ello podría explicarse por el carácter fundamentalmente aplicado del trabajo.

La Tabla 3 contiene la distribución del alumnado por objetivos y calificación. En primera y tercera opción, los objetivos profesionales son escogidos en mayor medida por los alumnos con una calificación por debajo de la mediana muestral, aunque sin excesiva diferencia respecto al subgrupo con mejores calificaciones.

A continuación, se realiza un conjunto de tests de diferencia de medias entre las calificaciones de los estudiantes en función de la naturaleza de los objetivos como primera, segunda o tercera opción²⁵. El Panel A de Tabla 4 muestra los resultados. La

²⁵ Estos tests se han realizado asumiendo igualdad de varianzas. En un test de diferencia de varianzas previo, no se rechazaba la hipótesis nula de que no hubiera diferencias entre las varianzas de las dos submuestras.

calificación es superior en los alumnos priorizan objetivos académicos (excepto en los marcados como segunda opción), aunque las diferencias no resultan estadísticamente significativas.

Tabla 2. Distribución del alumnado por objetivos

OBJETIVOS DE NATURALEZA MÁS "ACADÉMICA"			
Objetivo	Nº alumnos elegido como 1ª opción (% sobre total)	Nº alumnos elegido como 2ª opción (% sobre total)	Nº alumnos elegido como 3ª opción (% sobre total)
Recopilación, análisis e interpretación de información económica	2 (7,69%)	8 (30,77%)	8 (30,77%)
Llevar el contenido de la asignatura al día	4 (15,38%)	1 (3,85%)	3 (11,54%)
Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje	1 (3,85%)	1 (3,85%)	3 (11,54%)
Total	7 (26,92%)	10 (38,46%)	14 (53,85%)
OBJETIVOS DE NATURALEZA MÁS "PRÁCTICA-PROFESIONAL"			
Objetivo	Nº alumnos elegido como 1ª opción (% sobre total)	Nº alumnos elegido como 2ª opción (% sobre total)	Nº alumnos elegido como 3ª opción (% sobre total)
Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real	11 (42,31%)	6 (23,08%)	5 (19,23%)
Capacidad de trabajo en equipo	0 (0%)	2 (7,69%)	1 (3,85%)
Estar más al día de la actualidad empresarial	8 (30,77%)	8 (30,77%)	6 (23,08%)
Total	19 (73,08%)	16 (61,54%)	12 (46,15%)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Distribución del alumnado por objetivos y calificación en el trabajo

OBJETIVOS DE NATURALEZA MÁS "ACADÉMICA"						
Objetivo	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 1ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 1ª opción	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 2ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 2ª opción	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 3ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 3ª opción
Recopilación, análisis e interpretación de información económica	2	0	5	3	4	4
Llevar el contenido de la asignatura al día	2	2	0	1	2	1
Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje	0	1	0	1	1	2
Total	4 (28,57%)	3 (25%)	5 (35,71%)	5 (41,67%)	7 (50%)	7 (41,67%)
OBJETIVOS DE NATURALEZA MÁS "PRÁCTICA-PROFESIONAL"						
Objetivo	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 1ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 1ª opción	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 2ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 2ª opción	Nº alumnos igual o por encima de la nota mediana que lo han elegido como 3ª opción	Nº alumnos por debajo de la nota mediana que lo han elegido como 3ª opción
Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real	5	6	3	3	5	0
Capacidad de trabajo en equipo	0	0	1	1	0	1
Estar más al día de la actualidad empresarial	5	3	5	3	2	4
Total	10 (71,43%)	9 (75%)	9 (64,29%)	7 (58,33%)	7 (50%)	5 (58,33%)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Tests de diferencia de medias

PANEL A: Tests de diferencia de medias en nota del trabajo por naturaleza objetivo		
Alumnos con objetivos de naturaleza "práctica-profesional" como 1ª opción	Alumnos con objetivos de naturaleza "académica" como 1ª opción	Diferencia
7.7368	8	-0.2631 (-0.3806)
Alumnos con objetivos de naturaleza "práctica-profesional" como 2ª opción	Alumnos con objetivos de naturaleza "académica" como 2ª opción	Diferencia
8.0312	7.45	0.5812 (0.9360)
Alumnos con objetivos de naturaleza "práctica-profesional" como 3ª opción	Alumnos con objetivos de naturaleza "académica" como 3ª opción	Diferencia
7.7917	7.8214	-0.0298 (-0.0482)
PANEL B: Test de diferencia de medias en nota del trabajo por grado de puesta al día		
Alumnos con puntuación de grado de puesta al día INFERIOR a la media muestral	Alumnos con puntuación de grado de puesta al día SUPERIOR a la media muestral	Diferencia
7.2083	8.3214	-1.1131* (-1.9404)
PANEL C: Test de diferencia de medias en nota del trabajo por grado de puesta al día para alumnos con objetivos de naturaleza "PRÁCTICA/PROFESIONAL" como 1ª opción		
Alumnos con puntuación de grado de puesta al día INFERIOR a la media muestral	Alumnos con puntuación de grado de puesta al día SUPERIOR a la media muestral	Diferencia
7.25	8.2778	-1.0278* (-1.6929)
PANEL D: Test de diferencia de medias en nota del trabajo por grado de puesta al día para alumnos con objetivos de naturaleza "PRÁCTICA/PROFESIONAL" como 2ª opción		
Alumnos con puntuación de grado de puesta al día INFERIOR a la media muestral	Alumnos con puntuación de grado de puesta al día SUPERIOR a la media muestral	Diferencia
7.1428	8.7222	-1.5794** (-2.2195)

Fuente: Elaboración propia.

Los paneles B a D ofrecen análisis complementarios incluyendo el grado de puesta al día de la información económico-empresarial. El Panel B evidencia que aquellos alumnos que reconocen estar más al día de la actualidad alcanzan mejores calificaciones. En los paneles C y D, con los alumnos que persiguen objetivos de naturaleza profesional, se obtiene que su nota es superior en la medida en que esa orientación va acompañada de un mayor grado de puesta al día sobre la economía.

Discusión y conclusiones

En EEES el alumno adquiere un papel central en su aprendizaje. Los alumnos priorizan entre objetivos académicos y profesionales en la medida que desean la aplicación práctica de sus conocimientos para su empleabilidad futura. En conjunto, los resultados de este estudio no evidencian diferencias estadísticamente significativas en la calificación de una tarea de evaluación continua según la distinta naturaleza de los objetivos de los estudiantes. Más que su inclinación subjetiva por unas metas u otras, lo que parece marcar diferencias significativas en el éxito académico es su rol activo. Esa implicación activa podría tener su reflejo en una mayor puesta al día de la actualidad económica, de la que emergen las mayores diferencias en su rendimiento académico y las más significativas.

De este análisis se desprenden varias implicaciones para la práctica docente. Destaca la relevancia de potenciar la motivación y compromiso activo del estudiante, invitándole a expandir su esfuerzo más allá del plano estrictamente académico de la asignatura. Aspectos prácticos complementarios como mantenerse informado de la actualidad pueden redundar positivamente en sus resultados académicos.

Futuras líneas de trabajo podrían orientarse a indagar más en profundidad si la naturaleza de los objetivos que guían la motivación del alumnado afecta a su rendimiento en otras tareas de índole diversa como exámenes o trabajos individuales. Del mismo modo, sería interesante ahondar en posibles variables complementarias que sirvan para potenciar el rendimiento del alumnado en función de la distinta tipología de tareas.

Referencias

- Álvarez, B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Mingorance, A. (2008). Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de Macroeconomía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 95-120.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.



Apéndice

Fecha: Enero 2016 GRADO: _____

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____

DIRECCIÓN FINANCIERA II - ACTIVIDAD DE SEGUIMIENTO DE EMPRESAS: ENCUESTA INICIAL

1.-¿Es la primera vez que realiza un trabajo de tipo longitudinal para una asignatura en la universidad?
 Sí No

2.-¿Ha trabajado alguna vez con bases de datos?
 Sí No
En caso afirmativo, indique cuáles: _____

3.-¿Ha invertido en bolsa en alguna ocasión?
 Sí No

4.-Valore de 0 (muy bajo) a 10(muy alto) su grado de seguimiento y puesta al día de la actualidad económico-empresarial: _____

5.-¿Cuáles son los principales medios por los que se informa de la actualidad económica y empresarial?
 Prensa en papel Internet Radio, TV
 Redes sociales (Twitter,..) Otros: _____

6.-¿Qué beneficios espera obtener de realizar el trabajo de seguimiento de empresas de la asignatura? Elija tres beneficios de esta lista, ordenando las tres opciones elegidas de 1(principal beneficio) a 3 (beneficio secundario).

___Recopilación, análisis e interpretación de información económica.
___Llevar el contenido de la asignatura al día.
___Conectar el contenido de la asignatura con el mundo real.
___Capacidad de trabajo en equipo.
___Estar más al día de la actualidad empresarial.
___Tomar parte activa en mi proceso de aprendizaje.

7.-¿Algún beneficio adicional esperado que incluiría en la lista anterior?

Percepción del Alumnado sobre la Utilidad de Distintas Herramientas de Aprendizaje. La Experiencia en Derecho de Familia del Grado en Derecho

Perception of Students about the Effectiveness of Different Learning Tools. The Experience in Family Law of the Law Degree

Margarita Castilla Barea

Universidad de Cádiz, España

Frecuentemente docentes y estudiantes tenemos una percepción distinta de la utilidad que reportan para el aprendizaje de estos últimos las diversas herramientas que empleamos a la hora de transmitir los contenidos de las asignaturas. Esta experiencia expone los resultados de una encuesta anónima propuesta por la profesora a sus alumnos de Derecho Civil III (Derecho de Familia), de tercer curso del Grado en Derecho, en la que se trataba de dilucidar qué herramientas de las empleadas efectivamente a lo largo del curso consideran los estudiantes más útiles para su proceso de aprendizaje, con el fin de adaptar lo más posible su uso en la docencia futura a su grado de utilidad. Las herramientas analizadas son: la lección magistral, el comentario jurisprudencial, los cuestionarios de enunciados verdaderos o falsos, los casos prácticos y la redacción de documentos de demanda y contestación a la demanda. Los alumnos pudieron también pronunciarse sobre su grado de satisfacción con otros aspectos de la docencia, relacionados con algunas de estas herramientas.

Descriptores: Enseñanza jurídica, Método de enseñanza, Enseñanza basada en el rendimiento, Técnica didáctica.

More often than not, when speaking about the process of learning of scholars, teachers and students perceive in a very different way the degree of effectiveness provided by the different tools used when transferring subjects' contents. This review states the results obtained from an anonymous survey posed by the teacher to the students of the subject "Civil Law III" (Family Law), of the 3rd year of the university Law Degree. The intention was to clarify which of the tools, which actually were used along the academic year, were more effective for their learning and, as a consequence, to adapt their use as much as possible to the future process of lessons provision. The analyzed tools are: master class, case law comment, questionnaires on true/false statements, case studies and writing of statements of claim and defense. Scholars could also express their degree of satisfaction regarding other aspects involved in teaching which are related to some of these tools.

Keywords: Legal education, Teaching methods, Competency based teaching, Classroom techniques.

Introducción y contextualización

En esta contribución se exponen los resultados obtenidos en una encuesta anónima realizada al alumnado de Derecho Civil III (Derecho de Familia) de tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Cádiz, presente en el aula un día elegido al azar del último tercio del primer cuatrimestre del curso 2016-2017, para conocer qué

percepción tienen los estudiantes sobre la utilidad que revisten para su aprendizaje las diversas herramientas empleadas por la profesora a lo largo del curso.

Concretamente, la encuesta les planteaba la utilidad de: las lecciones magistrales, el comentario jurisprudencial, los casos y actividades prácticas, los cuestionarios de enunciados verdaderos o falsos y la redacción de una demanda y una contestación a la demanda sobre la base de ciertos supuestos de hecho.

La encuesta ofrecía la siguiente escala de valoración: 1. Absolutamente inútil (no aprendo nada). 2. Muy poco útil (sirve de algo, pero la actividad es prescindible). 3. De cierta utilidad (aprendo algo, la actividad me viene bien). 4. De bastante utilidad (aprendo bastante con la actividad, la haría siempre que pudiera o más a menudo). 5. De absoluta utilidad (no prescindiría nunca de esta actividad). 6. No sabe / No contesta.

Además, otra parte de la encuesta exploraba el grado de satisfacción de los estudiantes con otros aspectos más generales del desarrollo de la docencia, aunque también relacionados con los recursos antes mencionados: las exposiciones de la docente en clase sobre los contenidos del programa; sus explicaciones concretas al contestar dudas y cuestiones que se le plantearan por los estudiantes; la atención y trato dispensado al alumnado; los materiales puestos por ella a disposición del mismo (presentaciones, esquemas, materiales teóricos adicionales, etc.) y, finalmente, la atención y configuración del curso en campus virtual. Cada uno de estos elementos se valoraba así: 1. Claramente insatisfactorios o insuficientes. 2. Mejorables. 3. Aceptables (dentro de la normalidad, medianamente buenos). 4. Buenos. 5. Muy buenos. 6. No sabe / No contesta.

Desarrollo de la experiencia

En la encuesta participaron 54 de los 89 alumnos matriculados en la asignatura.

Datos comparativos porcentuales y absolutos de valoración de la utilidad de las diversas herramientas

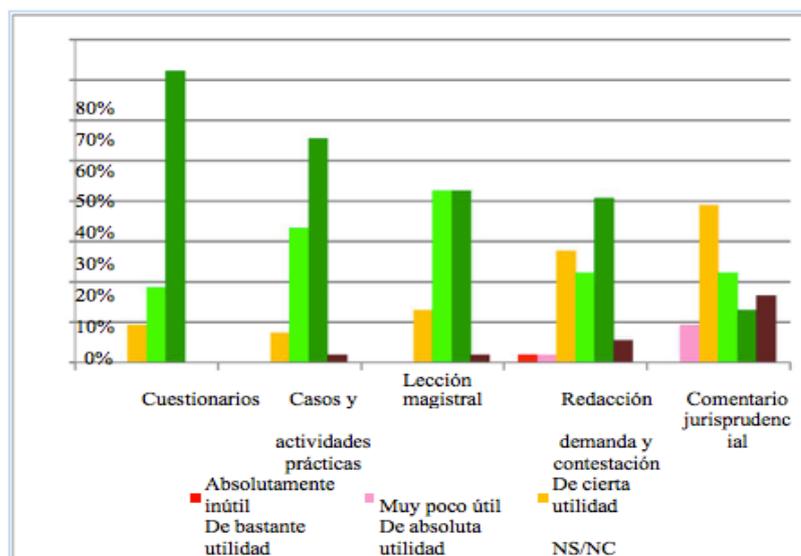


Figura 1. Porcentajes
Fuente: Elaboración propia.

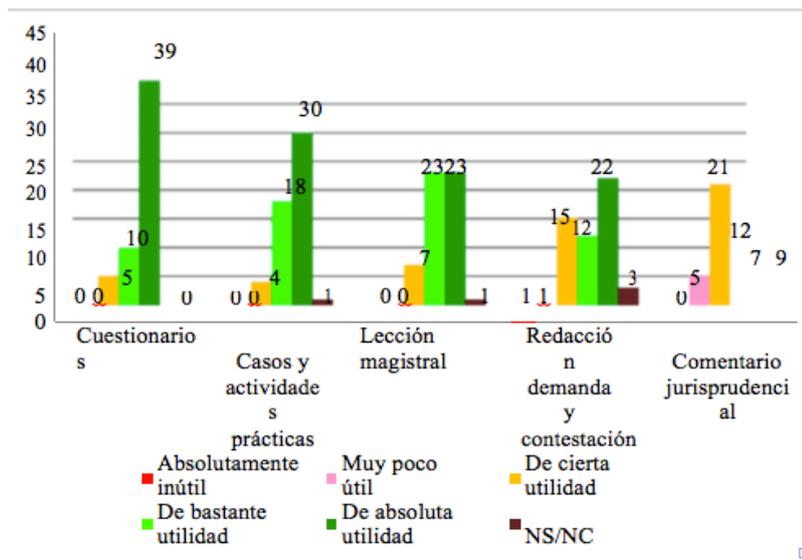


Figura 2. Números absolutos de alumnos

Fuente: Elaboración propia.

La actividad preferida por los alumnos: los cuestionarios

Una vez explicados varios temas o un bloque temático completo (según los casos), se entregaba a los alumnos presentes en el aula un cuestionario con un número variable de enunciados que debían calificar como verdaderos o falsos, indicando en cada caso el argumento legal o jurídico en que basaba su respuesta y corrigiendo los enunciados juzgados como falsos para que la proposición correspondiente resultase verdadera. Los presentes contaban con un tiempo inicial para resolver el cuestionario de modo individual y de otro tiempo adicional para poner en común sus opciones con los compañeros. Terminada la actividad, el cuestionario se corregía in situ por la profesora y se subía al campus virtual para propiciar el acceso al mismo de cualquier estudiante que deseara cumplimentarlo o consultarlo.

Ésta ha resultado ser la herramienta de aprendizaje valorada como más útil por un 90,73% de los encuestados.

La aplicación práctica de los aspectos sustantivos aprendidos para resolver problemas y cuestiones concretas: los casos y actividades prácticas

Junto a los casos prácticos al uso, en esta herramienta se entremezclaban actividades diversas tales como la clasificación de bienes concretos en privativos o gananciales o el comentario de noticias de prensa sobre los regímenes económicos en las que debían identificarse afirmaciones o planteamientos jurídicamente incorrectos o inexactos, si bien predominaban los primeros. El sistema de abordaje de este instrumento era el mismo que el seguido con los cuestionarios.

Como era previsible, los estudiantes asignaron a esta herramienta el segundo puesto en su escala de utilidad para su propio aprendizaje, recibiendo una alta valoración por parte del 88,88% de los encuestados.

El término medio: la valoración de las lecciones magistrales

En nuestro caso concreto, las lecciones magistrales al modo tradicional de exposición oral por la profesora, se apoyaban siempre de una presentación en power point, concebida como un complemento de la palabra dirigido a organizar visualmente los contenidos y a mantener la atención del alumnado y que se ponía a disposición de los estudiantes a través del campus virtual una vez finalizada la exposición en el aula.

La lección magistral ocupó el tercer lugar en la escala de preferencias del alumnado a la hora de calificarla como una actividad de bastante o absoluta utilidad, opiniones calificadas que mereció según el 85,18% de los encuestados.

Además, las explicaciones de la profesora al resolver dudas y preguntas concretas fueron el aspecto más valorado, seguidas de los materiales adicionales puestos a disposición de los alumnos y, por detrás, la exposición libre de la docente.

La aplicación procesal de lo aprendido: redacción de una demanda y de una contestación a la demanda sobre la base de casos reales propuestos

Propuestos dos supuestos de hecho diferentes sobre una misma materia, relativa a las medidas que deben adoptarse en caso de nulidad, separación o divorcio, los estudiantes podían constituir parejas de trabajo y, excepcionalmente, tríos (cuando alguna persona quedaba “descolgada” o sin pareja de trabajo) para realizar la actividad. A cada estudiante se le asignaba el caso A o el caso B y debía actuar como demandante en el enunciado que le hubiera correspondido, redactando su demanda

En el plazo procesal oportuno, tras el cual cada estudiante entregaba su demanda al compañero de trabajo (a través de una tarea creada en campus virtual, que permitía controlar el cumplimiento del plazo y, posteriormente, valorar el trabajo de cada estudiante), quien debía entonces elaborar en el plazo procesal oportuno la contestación a la demanda que había recibido. Así, todos los participantes en la actividad tenían la ocasión de actuar como demandantes y demandados en dos casos distintos, enfocando las cuestiones derivadas de cada situación conforme al rol que en cada momento les correspondía adoptar.

Éste fue el instrumento de aprendizaje cuya utilidad generó mayor diversidad de opiniones entre el alumnado.

La menos rentable para el aprendizaje del alumnado: el comentario jurisprudencial

Colgadas en campus virtual dos sentencias muy recientes del Tribunal Supremo entre las que cada estudiante podía elegir libremente, se facilitaba una plantilla explicativa de la estructura del comentario, que se limitaba a entre tres y cinco páginas, y un modelo elaborado al completo por la profesora sobre tema distinto. Cumplido el plazo de entrega, se organizó un debate en clase en torno a las dos sentencias, en el que participaron estudiantes que las habían comentado.

La actividad fue la que los estudiantes consideraron menos útil para su aprendizaje de la asignatura.

Conclusiones

Todas las herramientas de aprendizaje se consideraron bastante o absolutamente por la mayoría de los estudiantes encuestados: todas ellas parecen aptas y adecuadas para la formación de un jurista, percepción en la que coinciden profesora y alumnos.

La lección magistral muestra su capacidad de adaptación a los cambios educativos a lo largo del tiempo, conquistando el punto medio de la escala de utilidad para los estudiantes.

Deportes Alternativos y Alumnado con Diversidad Funcional Intelectual, Experiencia Didáctica de Cuatro Sesiones

Alternative Sports and Students with Intellectual Functional Diversity, Didactic Experience of Four Sessions

Andrés Ponce Garzarán
 M^a Teresa Calle Molina
 Marta Leyton Román

Universidad Autónoma de Madrid, España

Es evidente lo beneficioso que resulta la práctica deportiva en alumnos con diversidad funcional intelectual. La propuesta se desarrolló a través de cuatro sesiones de deportes alternativos de una hora de duración con cada grupo, en las que ha destacado el grado de participación de estos, la motivación hacia estos deportes a priori desconocidos para ellos y su capacidad de reflexión en las paradas de reflexión-acción y las asambleas. El objetivo fue determinar si dicha experiencia ofreció aspectos positivos en nuestro alumnado, para ello se utilizó la Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES), aplicada a las sesiones de deportes alternativos. Podemos concluir que las cuatro sesiones de deportes alternativos han sido una experiencia positiva para los alumnos, donde la mayoría ha disfrutado de la práctica además de aprender nuevos conceptos. Parece necesario la puesta en práctica de este tipo de actividades dentro del contexto escolar, ya que favorece el desarrollo integral del alumnado, especialmente las capacidades relacionales (dialogar, discutir y ponerse de acuerdo a través de las paradas de reflexión y las asambleas) y emocionales (autonomía y autoestima).

Descriptor: Deporte, Deportes alternativos, Diversidad funcional intelectual.

It is evident how beneficial the practice of sports in students with intellectual functional diversity. The proposal was developed through four sessions of alternative sports of an hour of duration with each group, in which it has emphasized the degree of participation of these, the motivation towards these sports a priori unknown to them and their capacity for reflection in the action-stops and the assemblies. The objective was to determine if this experience offered positive aspects in our students, this was done using the Physical Activity Enjoyment Scale (PACES), applied to alternative sports sessions. We can conclude that the four sessions of alternative sports have been a positive experience for the students, where the majority have enjoyed the practice in addition to learning new concepts. It seems necessary to implement this type of activities within the school context, since it favors the integral development of students, especially relational skills (dialogue, discussion and agreement through reflection stops and assemblies) and emotional (autonomy and self-esteem).

Keywords: Sport, Alternative sports, Intellectual functional diversity.

Introducción y contextualización

El Programa Promotor surgió con el planteamiento y el objetivo de promover un proyecto de inclusión universitaria para personas con diversidad funcional intelectual. Sólo cinco años después, la UAM otorgó a este programa una Cátedra de Patrocinio siendo ésta la pionera en España (Izuzquiza y Rodríguez, 2015)

A través del Programa Promentor (UAM-Prodis) el alumnado con diversidad funcional tiene la posibilidad de formarse en un entorno inclusivo universitario. Tratando de generar una línea de aprendizaje bidireccional, el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (EFDyM), en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM ha creado de manera conjunta con el equipo docente de Promentor una nueva materia en su programa en el curso lectivo 2016-2017 “Desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo” Esta materia está presente en los dos cursos del Programa y en los dos semestres; tiene carácter obligatorio y presencial y un cómputo de tres créditos.

Desarrollo de la experiencia

El objetivo de esta experiencia es mostrar la experiencia didáctica de cuatro sesiones de deportes alternativos orientadas a alumnado con diversidad funcional intelectual. Los objetivos específicos son: (a) exponer los objetivos y el desarrollo de las cuatro sesiones prácticas de deportes alternativos en cada uno de los grupos y (b) conocer la medida del disfrute del alumnado en estas sesiones.

Nuestra propuesta ha ido en la línea de otros autores que se centran en aspectos como la igualdad de oportunidades, compañerismo, valores educativos, etc. Buscando una nueva perspectiva que cubra el déficit que no eran capaces de solventar los juegos o deportes hasta ahora trabajados (Fierro, Haro, & García, 2016).

Se realizaron cuatro sesiones de una hora de duración cada una, con el fin de vivenciar la práctica de estos deportes tan diferentes entre sí, así como reflexionar sobre aquellos contenidos aprendidos a lo largo de cada sesión. Contamos con un total de 30 alumnos divididos en dos grupos, por ello cada sesión se impartía dos veces.

La estructura de la sesión permite comprender mucho mejor las finalidades educativas que nos guían (López, 1999). En nuestro caso, dividimos las cuatro sesiones en tres partes: (1) asamblea inicial, (2) actividad motriz y (3) asamblea final.

Asamblea inicial: en primer lugar se reúne a todo el grupo para realizar el saludo inicial. Posteriormente explicamos el objetivo de la actividad, su estructura y sus normas.

Actividad motriz: en este momento de la sesión se llevaron a cabo juegos modificados y el deporte alternativo a trabajar en cada sesión.

- Sesión 1. Cuatro estaciones: Juego modificado de cancha dividida (vóley globo), pínfuvote, bótebol y cachibol.
- Sesión 2. Juegos modificados de cancha dividida, cancha compartida y kin-ball (ver figura 1).
- Sesión 3. Juegos modificados de invasión y colpbol.
- Sesión 4. Juegos modificados de invasión y rugby tag (ver figura 2).



Figura 1. Jugando al Kin-ball
Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Rugby tag
Fuente: Elaboración propia.

Asamblea final: al finalizar cada sesión nos colocamos de nuevo en asamblea con la intención de dialogar sobre lo que hemos aprendido e inducimos a la reflexión a través de preguntas como: ¿habéis participado de forma activa en la actividad?, ¿han participado todos los compañeros por igual?, ¿os han ayudado los compañeros cuando habéis tenido problemas?, etc.

Resultados

Para mostrar las evidencias del éxito o fracaso de las sesiones impartidas de deportes alternativos al alumnado con diversidad funcional intelectual, decidimos aplicar la Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES) (Molt et al., 2001; Moreno et al., 2008), con el fin de determinar si dichas sesiones de atletismo han sido valoradas positivamente o negativamente por nuestro alumnado.

Este cuestionario ha sido utilizado en contadas investigaciones con niños y adolescentes practicantes de actividad física (Iturricastillo & Yanci Irigoyen, 2016; Patón, Patón, López, & Camiño, 2016), por lo que lo consideramos apropiado para su aplicación con nuestro alumnado de Promentor, cuyo rango de edad oscilaba entre los 18 y los 22 años.

La escala Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES) estaba compuesta por 16 ítems que se puntuaban con una escala Likert que oscilaba desde el valor mínimo (1) al valor máximo (5), y donde la posición central (3) se correspondía al valor neutro. Los resultados encontrados de la respuesta actitudinal del disfrute hacia la experiencia de la práctica de deportes alternativos se pueden observar en la Tabla 1.

El cuestionario fue aplicado al final de la última sesión. Se explicó de manera general el objetivo del cuestionario y conceptos que podían resultar dudosos. Encontramos dificultades en los ítems que estaban enunciados en negativo, sin embargo una vez que se les explicaba no tenían problemas para entenderlos y responder objetivamente según su juicio.

Tabla 1. Porcentajes de las respuestas de disfrute hacia la experiencia de la práctica de deportes alternativos

ITEM	RESULTADO
1. Disfruto	96.7 % Totalmente de acuerdo
2. Me aburro	80.6 % Totalmente en desacuerdo
3. No me gusta	87.1 % Totalmente en desacuerdo
4. Lo encuentro agradable	74 % Totalmente de acuerdo
5. De ninguna manera es divertido	93.5 % Totalmente en desacuerdo
6. Me da energía	87.1 % Totalmente de acuerdo
7. Me deprime	77.4 % Totalmente en desacuerdo
8. Es muy agradable	87.1 % Totalmente de acuerdo
9. Mi cuerpo se siente bien	70.9 % Totalmente de acuerdo
10. Obtengo algo extra	74.1 % Totalmente de acuerdo
11. Es muy excitante	74.1 % Totalmente de acuerdo
12. Me frustra	80.6 % Totalmente en desacuerdo
13. De ninguna manera es interesante	77.4 % Totalmente en desacuerdo
14. Me proporciona fuertes sentimientos	74.1 % Totalmente de acuerdo
15. Me siento bien	77.4 % Totalmente de acuerdo
16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa	70.9 % Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

La frecuencia de las respuestas varió entre los valores de 1 a 5. Como se puede observar en la Tabla 1, destacan los niveles positivos de disfrute, energía, y agrado (ítems 1, 6, y 8). No se encontraron porcentajes elevados en sentimientos negativos de aburrimiento y frustración (ítems 2 y 12 respectivamente).

Discusión y conclusiones

Podemos concluir que las cuatro sesiones de deportes alternativos han resultado ser una experiencia positiva para el alumnado, donde la mayoría ha disfrutado de la práctica además de aprender nuevos conceptos y reflexionar sobre valores asociados a la misma. Para futuras prácticas sería beneficioso poder aumentar el número de sesiones y poder tener dos sesiones por contenido, de manera que refuercen los contenidos técnicos de este deporte así como que les permita experimentar el deporte en cuestión con mayor profundidad.

Referencias

Iturricastillo, A. y Yanci Irigoyen, J. (2016). El nivel del disfrute con la actividad física en adolescentes: Educación física vs. Actividad física extraescolar. *Revista Digital de Educación Física*, 1(39), 30-47.

- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2015). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta*, 19, 1-23.
- Fierro, S., Haro, A. y García, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *Emotion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 40-48.
- López, V. M. (Coord). (1999). *Educación Física, evaluación y reforma. La urgente necesidad de alternativas y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados*. Segovia: Diagonal.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N. y López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G. y Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117.
- Patón, R. N., Patón, N., López, B. y Camiño, B. (2016). Relación entre el autoconcepto físico y el disfrute en las clases de educación física en escolares de educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 8(82), 161-152.

Una Clase (de Derecho) de Cine

An Amazing (Law) Class

Virgilio Rodríguez Vázquez

Universidad de Vigo, España

El Cine presenta unas características que lo hacen apto para ser empleado en la enseñanza del Derecho. En primer lugar, el Derecho está presente en multitud de películas, constituyendo en muchas de ellas el eje temático alrededor del que gira la narración cinematográfica. En segundo lugar, contribuye a mostrar las distintas caras del Derecho y las conexiones con otros ámbitos con los que interactúa: la sociedad, la política, la moral. Por último, si una condición fundamental de toda metodología docente es intentar captar la atención del alumno, el Cine ofrece esta capacidad, debido en gran parte al componente emocional que conlleva y, por supuesto, al atractivo que el medio audiovisual posee.

Descriptor: Derecho, Cine, Docencia, Metodología, Innovación.

In this paper we argue in favour of using films as a classroom aid to teach law for a number of reasons. Firstly, many films deal with law-related topics; what is more, legal issues are often the main topic in films. Secondly, films are an ideal locus to show the various sides of the processes of law as well as the interaction between this and other subjects, such as politics, society and ethics, among others. Finally, one of the goals of any given teaching methodology is to capture the students' attention, which is made easy through film because of its strong emotional impact and the appeal of the visual media.

Keywords: Law, Film, Teaching, Methodology, Innovation.

El presente trabajo se inscribe en los proyectos de investigación "Responsabilidad penal de personas físicas y jurídicas en el ámbito empresarial, económico, laboral y de los mercados (II)" (Referencia: DER2014-58546-R, Ministerio de Economía y Competitividad), del que es investigador principal el Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Diego-Manuel Luzón Peña, "Las garantías penales como límite y guía en la solución de problemas penales complejos: la necesidad de evitar atajos" (Referencia: DER2013-47511-R, Ministerio de Ciencia e Innovación), y "Principios y garantías penales: sectores de riesgo" (Referencia: DER2016-76715-R, Ministerio de Ciencia e Innovación) de los que es investigador principal el Prof. Dr. Dres. h. c. Miguel Díaz y García Conlledo, y de cuyos equipos investigadores formo parte.

Introducción y contextualización

El Cine ha tratado el fenómeno jurídico directa e indirectamente. El Derecho está presente en multitud de películas, constituyendo en muchas de ellas el eje temático. No es extraño que se hable de *Cine jurídico* como un nuevo género cinematográfico. El Cine presenta unas características que lo hacen apto para ser empleado en la enseñanza del Derecho. Contribuye a mostrar las distintas caras del Derecho y las conexiones con otros ámbitos: la sociedad, la política, la moral. A diferencia de lo que sucede en un caso práctico escrito, que se presenta de manera aislada, la película integra ese mismo en una historia, permitiendo una mejor comprensión. Pero si una condición fundamental de toda metodología docente es intentar captar la atención del alumno, el Cine ofrece esta capacidad, debido al componente emocional que conlleva y, por supuesto, al atractivo que el medio audiovisual posee.

El derecho a través del cine en la universidad

El empleo del Cine como herramienta pedagógica no es habitual en las Facultades de Derecho en España, sin embargo, esta situación empieza a cambiar.

El limitado empleo del Cine en la docencia universitaria del Derecho camina paralelo a la falta de líneas de investigación y publicaciones sobre la relación entre Derecho y Cine, que se traduce en la escasez de material docente. Pero la situación ha mejorado. Por una parte, ha habido un incremento de encuentros científicos en los que el Derecho se estudia a través de la proyección cinematográfica, además de ciclos de Cine jurídico empleando un formato de cine-fórum o limitándose a la proyección sin debate. Por otra parte, la hasta hace poco escasísima bibliografía sobre esta materia en España, ha engordado el número de entradas con la colección *Cine y Derecho*²⁶ a la que hay que añadir otras obras relevantes. Finalmente, existen algunas publicaciones periódicas que proporcionan un espacio para el debate científico en esta materia.

Aprender para enseñar con cine

La decisión de llevar el cine al aula de Derecho penal como una herramienta docente más, se basa en lo observado y aprendido en dos experiencias previas.

En primer lugar, el *Curso de Cine y Derecho penal* que coordiné del año 2003 al 2007 en la Universidad de Vigo, con los objetivos de (1) captar la atención de los estudiantes y focalizarla sobre el contenido jurídico de las películas, proporcionando los principios fundamentales para el análisis crítico del cine. (2) Explicar aspectos relevantes del Derecho penal de forma diferente a como se realiza habitualmente en el aula. (3) Ayudar al docente de Derecho a encontrar en las películas referentes comunes para abordar determinados temas, de modo que pueda llevar este recurso al aula. (4) Establecer las bases de interacción entre el estudioso del Derecho, el crítico de Cine y el espectador en general.

Por el curso pasaron un total de seiscientos, que lo puntuaron positivamente en las encuestas de evaluación.

La segunda experiencia formativa está ligada a una estancia de investigación en la Universidad de Göttingen, en donde acudí al seminario *Das spanische Kino der 90er Jahre. Einführungsseminar zur Filmanalyse* (El cine español de los noventa. Seminario de introducción al análisis cinematográfico). La metodología empleada en este seminario parte de los estudios semióticos. El análisis semiótico del texto narrativo pasa a ser

²⁶ Destaca, Rivaya, B. y De Cima, P. (2004). cit. En el ámbito del Derecho penal, véase De Vicente, R. (2003). *El color de la justicia*. Valencia: Tirant lo Blanch; Muñoz, F. y Muñoz, M. (2003). *¿Vencedores o vencidos?* Valencia: Tirant lo Blanch; Orts, E. (2003). *Prostitución y Derecho en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch; Rivaya, B. (2003). *Cine y pena de muerte. Diez análisis desde el Derecho y la moral*. Valencia: Tirant lo Blanch; Rivaya, B. y García, R. y Méndez, V. (2008). *Eutanasia y cine*. Valencia: Tirant lo Blanch; Ríos, J.M. (2009). *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch; Pérez, J. L. (2011). *Hotel Rwanda. Entre el genocidio y el altruismo*. Valencia: Tirant lo Blanch; Bonorino, P.R. (2011). *La violación en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch; De Vicente, R. (2012). *A sangre fría*. Valencia: Tirant lo Blanch; Torres, D. (2015). *El cine carcelario*. Valencia: Tirant lo Blanch. Otras obras de interés, Iglesias, P. (2008). El derecho en el cine político. En J.A. Gómez (Coord.), *Derecho y cine: el Derecho visto por los géneros cinematográficos*. (pp. 297-336). Valencia: Tirant lo Blanch; Díaz y García, M. (2010). El Derecho en el cine. Making of: cuadernos de cine y educación, 76, 54-61; Díaz y García, M. (2011). El Derecho en el cine. En C.I. Martínez (Coord.), *Del papel a la imagen* (pp. 65-70). León: Universidad de León, Servicio de publicaciones; Díaz y García, M. (2014). Cine, cine, cine... y algo de Derecho penal. En T.S. Vives (Coord.), *Crímenes y castigos: miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura* (pp. 261-276). Valencia: Tirant lo Blanch.

aplicado a los esquemas de montaje siguiendo en este punto a METZ, que ya en el año 1964, con su artículo *Cine: ¿lengua o lenguaje?*, explora la posibilidad de fundar una semiología del cine simultáneamente al nacimiento de la teoría moderna en la cinematografía. A partir de aquí, el seminario se plantea con un doble enfoque: de un lado, introducir al alumno en las bases metodológicas señaladas, es decir, el análisis semiótico de un filme y, de otro, proporcionar conocimientos contextuales sobre una época o generación en las que se enmarcan las películas objeto de estudio. Se pretende enseñar a ver una película, fundamentalmente enseñar a centrar el enfoque, superar una primera lectura impresionista intentando alcanzar una segunda lectura ponderada y fijarse en la imagen, la gran diferencia con el texto escrito, buscando un análisis material descriptivo pero interpretativo a la vez. Con esta finalidad, el análisis semiótico se lleva a cabo sobre secuencias cortas de películas relevantes.

Desarrollo de la experiencia

Acercar el Cine al aula de Derecho como instrumento de apoyo a la docencia, exige (1) planificar la actividad, (2) ejecutarla e (3) inventariar material.

La planificación de la actividad implica primero decidir la metodología. Una posibilidad es emplear el cine-fórum en alguna de sus variantes. Sin embargo, este método presenta ciertas desventajas, relacionadas fundamentalmente con el factor tiempo. Otra posibilidad es recurrir a la proyección de secuencias seleccionadas *ad hoc* por el profesor. Esto permite limitar el tiempo de proyección, pero las posibilidades de debate se reducen. Decidida la metodología, elegiremos la lección del programa. Después seleccionaremos una película que trate el tema jurídico que pretendemos exponer. Si se opta por la segunda de las metodologías, será necesario escoger una secuencia concreta. En esta elección hay que tener en cuenta no sólo la adecuación temática de la secuencia, sino también la posibilidad de que se entienda prescindiendo del resto de la película. Elegido el tema jurídico, la película y, de ser el caso, la concreta secuencia, el siguiente paso es analizar desde el punto de vista jurídico los hechos narrados cinematográficamente, lo que, tratándose de una secuencia, no difiere sustancialmente del proceder habitual en la preparación de un supuesto de hecho extractado de una sentencia judicial, modo tradicional de presentar las prácticas en Derecho. Considero conveniente elaborar una guía de trabajo por escrito para que el alumno centre la atención en cuestiones concretas. Una buena opción es la del cuestionario tipo test. Resta escoger día y hora, dentro del horario habitual de la asignatura, sin comunicárselo previamente a los alumnos, pues el factor sorpresa juega aquí un papel importante.

En la ejecución, el docente presentará la actividad, indicando en qué consiste y cuáles son los objetivos. Antes de la proyección hay que entregar la guía de trabajo, con la ficha técnica de la película y las preguntas más relevantes. A continuación, se proyectará la secuencia. Finalizada la proyección habrá tiempo para que los alumnos contesten las cuestiones. Por último, el profesor corregirá el cuestionario conjuntamente con los alumnos, volviendo a la pantalla cuando sea necesario.

Conclusiones

El cine como instrumento de apoyo a la enseñanza del Derecho no está exento de ciertas dificultades, derivadas de los escasos precedentes, de los limitados materiales específicos

orientados a la docencia, así como de la casi nula tradición científica sobre los estudios interdisciplinarios de Derecho y Cine.

En cuanto a los alumnos, la respuesta ante esta metodología es muy positiva. Se muestran especialmente receptivos, mantienen la atención durante el tiempo de proyección y trabajan en la actividad propuesta. Se puede afirmar que el grado de implicación es alto.

Hasta ahora he empleado esta metodología docente esporádicamente, y siempre como un apoyo didáctico a la docencia teórica. La proyección se hace en el aula, siempre dirigida por el docente que presenta la película y la concreta secuencia, entrega el material de trabajo (cuestionarios tipo test), y comenta los problemas jurídicos que se someterán a debate.

Referencias

- Abril, R. y Sanz, S. (2001). ¿Vencedores o vencidos? El juicio de Nüremberg y la justicia internacional. *Caleidoscopio*, 4, 1-23.
- Bonorino, P. R. (2011). *La violación en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- De Vicente, R. (2003). *El color de la justicia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- De Vicente, R. (2012). *A sangre fría*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Díaz y García, M. (2010). El derecho en el cine. *Making of: Cuadernos de Cine y Cducación*, 76, 54-61.
- Díaz y García, M. (2011). El Derecho en el cine. En C. I. Martínez (Coord.), *Del papel a la imagen* (pp. 65-70). León: Universidad de León, Servicio de publicaciones.
- Díaz y García, M. (2014). Cine, cine, cine... y algo de Derecho penal. En T. S. Vives, *Crímenes y castigos: Miradas al derecho penal a través del arte y la cultura* (pp. 261-276). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escribano, P. y Cordero, I. y Martínez, L. (junio, 2014). Derecho y Cine: un nuevo enfoque metodológico para la realización de prácticas. Trabajo presentado en *V Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona.
- Iglesias, P. (2008). El derecho en el cine político. En J. A. Gómez (Coord.), *Derecho y cine: El derecho visto por los géneros cinematográficos* (pp. 297-336). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marco, J. (2001). El teatro filmado: Anatomía de un asesinato. *Caleidoscopio*, 3, 1-24.
- Metz, C. (1964). Le cinéma: langue ou langage? *Communications*, 4(1), 52-90.
- Muñoz, F. y Muñoz, M. (2003). *¿Vencedores o vencidos?* Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ortega, A. y Cremades, P. (2008). *Cine y Derecho en 13 películas*. Alicante: Editorial club Universitario.
- Orts, E. (2003). *Prostitución y derecho en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pérez, J. L. (2007). Cine y derecho. Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, 1, 69-78.
- Pérez, J. L. (2011). *Hotel rwanda. Entre el genocidio y el altruismo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Piquer, J. M. (2002). ¿Una de romanos? Comentario a la película La caída del imperio romano de Anthony Mann. *Caleidoscopio*, 5, art 1.

- Ríos, J. M. (2009). *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rivaya, B. (2003). *Cine y pena de muerte. Diez análisis desde el Derecho y la moral*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rivaya, B. y De Cima, P. (2004). *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rivaya, B. y García, R. y Méndez, V. (2008). *Eutanasia y cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, V. (2004). Imaxinario de realidades. *Tempos novos*, 80, 62-80.
- Soto, F. y Fernández, F. (2004). *Imágenes y Justicia. El derecho a través del cine*. Madrid: La Ley.
- Souto, E.M. (2013). *El Derecho penal en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Torres, D. (2015). *El cine carcelario*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Fortalecimiento de la Profesión Docente en Ecuador: ¿Qué Opinan los Docentes de su Formación Inicial?

Strengthening of the Teaching Profession in Ecuador: What Do Teachers Think about their Initial Training?

Mariano Herrera

Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Ecuador

Esta comunicación tiene como finalidad argumentar la necesidad de evaluar y orientar a las instituciones de formación docente de América Latina, con énfasis en la situación actual del Ecuador, considerando las necesidades prácticas del ejercicio de la profesión. Se propone un estudio, que se iniciará este año en ese país, en el que se pedirá a los docentes en ejercicio que evalúen la universidad en la que fueron formados profesionalmente, a la luz de su experiencia en escuelas y colegios ecuatorianos.

Descriptores: Profesión, Docente, Ecuador.

This communication has the institutions of teacher training in Latin America, with an emphasis on the current situation in Ecuador, considering the practical needs of the profession. We are formulating a research which is to begin this year, in which graduated teachers working in schools will evaluate the university where they were trained, taking into account their experience in Ecuadorian schools and colleges.

Keywords: Profession, Teacher, Ecuador.

Introducción y contextualización

Escuelas de calidad requieren docentes de calidad

Para mejorar la educación es necesario mejorar la acción pedagógica de las escuelas, es decir la capacidad que tienen las escuelas de ofrecer oportunidades de aprendizaje para todo tipo de alumnos, independientemente de su origen socio-económico y de su personalidad.

Se sabe que, la capacidad de las escuelas para mejorar la educación y ofrecer una educación de calidad depende esencialmente y en primer lugar de la calidad docente. Mourshed y Barber (2007) afirman que “...la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes”.

Burns y Luque (2014) lo plantean en los siguientes términos: “...los trabajos de investigación realizados en los últimos 10 años han permitido reunir también nuevas evidencias que indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores.”

¿De qué depende la calidad profesional de los docentes?

En un documento del Banco Mundial se señalan las categorías que son relevantes para producir un descriptivo integral de las políticas docentes que están en vigor en un determinado sistema educativo. A continuación las categorías allí señaladas (SABER, 2012):

- Requisitos para entrar y permanecer en la profesión
- Formación inicial
- Sistemas de selección y de empleo
- Carga de trabajo y autonomía docente
- Desarrollo profesional y formación continua
- Salarios y otros beneficios contractuales
- Reglas de jubilación y sus beneficios
- Seguimiento y evaluación del desempeño de los docentes
- Representaciones gremiales y vocería
- Liderazgo escolar (Directores).

Si se sabe que las carreras son más o menos atractivas, en primer lugar por el salario que devengan y si, al mismo tiempo se todo indica que no es posible ofrecer sueldos muy superiores a los actuales. ¿Qué otro factor o qué otros factores harían a la docencia una profesión atractiva para mejores bachilleres? ¿Cómo hacer para mejorar las competencias y por ende el desempeño profesional de los docentes?

Mejorar los programas universitarios para mejorar el desempeño profesional de los docentes

Una de las respuestas posibles es mejorar los programas universitarios de formación de los licenciados en educación, independientemente de la vocación y el nivel previo de los estudiantes de la carrera. En efecto, la situación actual en muchos países es que quienes están estudiando para ser docentes tienen bajos promedios en la educación media y en muchos casos no escogieron la carrera como primera opción. Puede decirse que seleccionaron esos estudios “por defecto” y no por ser la opción preferida.

En todos los casos, es decir, con estudiantes con vocación y con buenos promedios previos o sin ellos, las competencias profesionales de los docentes, dependen principalmente de su formación, es decir tanto de la formación inicial en las universidades del ramo, como de su formación permanente o formación continua, una vez egresado y en ejercicio. Muchas veces, tanto la formación inicial como la formación permanente o continua son hechas por las mismas universidades.

Desarticulación teoría-práctica

Ahora bien, abundantes estudios e informes de diversas instancias han planteado que lo que se enseña en las universidades no se articula con las necesidades del oficio. Burns y Luque, (2014) afirman que “La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula”. Portales (2015) señala que los temas críticos relacionados con la calidad profesional de los docentes son (subrayado nuestro):

- Bajo nivel de formación al ingresar a estudios pedagógicos
- Débil calidad de los programas de formación
- Formación sin especialización para trabajar con sectores desfavorecidos

- Insuficiente regulación de los programas de formación

Esto interpela pues a las universidades. Lo que se enseña en las universidades está directamente relacionado con la calidad educativa que reciben los alumnos de primaria y secundaria en sus respectivas instituciones educativas.

Vaillant y Marcelo (2015) afirman que existen 4 tipos de conocimientos necesarios para enseñar:

- Conocimiento de la materia que enseñan.
- Conocimiento psicopedagógico.
- Conocimiento didáctico.
- Conocimiento de donde y a quien se enseña.

Y los mismos autores afirman lo siguiente:

“Pues bien, si revisamos las mallas curriculares de los programas de formación docente, encontramos una clara fragmentación y descoordinación entre los diferentes tipos de conocimiento a los que hacíamos referencia”.

En Ecuador el desempeño de los docentes graduados no es satisfactorio

En términos cuantitativos, se sabe que en América Latina ha aumentado considerablemente el número de docentes egresados a del nivel superior, de las universidades. En Ecuador, para el año 2012, y según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), 72,7% de los docentes poseen título universitario. No obstante, según la evaluación del desempeño realizada en 2016 por el Instituto Nacional de Formación docente (INEVAL), 77,3% de los docentes califica por debajo del nivel satisfactorio (figura 1).

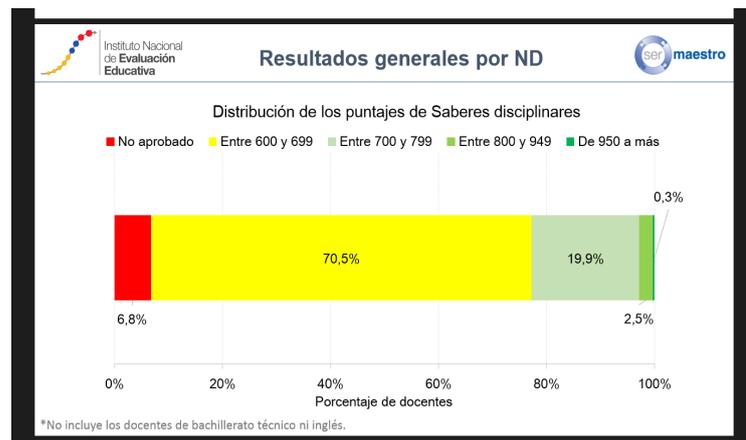


Figura 1. Resultados
Fuente: INEVAL, 2016.

Este es un indicador más, en el caso de Ecuador, de que algo está fallando en la formación de los docentes puesto que su desempeño deja mucho que desear. Y lo que llama la atención es que esta situación no es nueva. Ya se ha planteado en muchos informes nacionales, regionales de América Latina e internacionales.

Desafíos de la formación docente

Portales (2015) menciona los principales desafíos de la formación docente:

- Buscar mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y la calidad de los formadores.
- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos
- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos
- Evaluación de futuros docentes a lo largo y al final de su formación
- Elaboración de documentos normativos nacionales bajo la forma de estándares, con definiciones sobre lo que un docente debe saber y poder hacer, al momento de egresar de su formación y disponerse a ingresar en la enseñanza...

Los puntos 2, 3 y 4 se refieren a las responsabilidades de las universidades de formación docente. Y quizás el punto 4 es el más crítico. La evaluación de los futuros docentes a lo largo y al final de su formación, pero quizás aún más, evaluar el desempeño de los egresados y promover la evaluación de los egresados de su propia universidad. Es decir, ofrecer un espacio de expresión de los docentes para que evalúen qué aspectos de lo que aprendieron en la universidad que los formó ha sido útil, que vacíos encontraron y cómo aprendieron lo que la práctica profesional les exigió y la universidad no les ofreció en su malla curricular.

Desarrollo de la experiencia

El estudio propuesto

Ese es el tema principal que el Observatorio de Educación de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador va a indagar ante una muestra representativa de los docentes de Ecuador. También se intentará indagar acerca de algunas ideas o mensajes acerca de la función social de la educación y la relación entre acción pedagógica del docente y aprendizaje de los alumnos. (Aguerrondo et al., 2001).

¿Cuáles son las convicciones de los docentes ecuatorianos relacionadas con su profesión y las responsabilidades pedagógicas de los docentes? ¿Cómo evalúan los docentes en ejercicio la formación por ellos recibida en las universidades o institutos en las que se formaron? ¿Qué áreas de conocimiento o en qué destrezas consideran los docentes en ejercicios que estuvieron las principales fortalezas y debilidades en su formación? ¿A qué atribuyen el rendimiento de sus alumnos? Considerando su experiencia actual ¿cómo aprendió lo que sabe y práctica hoy día? ¿Cuánto en la universidad y cuánto con la experiencia y con sus pares? ¿Qué le recomendaría a las universidades para mejorar la formación docente?

Estas y otras interrogantes forman parte de un estudio en curso en Ecuador bajo el título “Fortalecimiento de la profesión docente”. Los resultados del estudio se relacionarán con otros estudios referidos a las mejores prácticas universitarias de formación universitarias.

Referencias

- SABER. (2012). What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. Chicago, IL: World Bank.
- Aguerrondo I., Arnaud A., Bruni-Celli J., Herrera M., López M., Regnault B. (2001). *Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina*. Caracas: UCAB-AVINA.
- Barber, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Nueva York, NY: Informe MacInsey & Co.
- Burns y Luque (2014). *Profesores excelentes cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Chicago, IL: Banco Mundial.
- INEVAL. (2016). *Resultados de las evaluaciones. Educación inicial, aprendizaje y evaluación docente*. Chicago, IL: Banco Mundial.
- Portales P. (2015). *La situación educativa general de la región respecto de la educación para todos*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Construyendo Justicia Social desde la Educación: Una Experiencia de Innovación en Formación de Máster Universitario

Building Social Justice from Education: An Experience of Innovation in Higher University Studies

Ana Toledo del Cerro
Elsa Flórez Rodríguez
Laura Peiró Cadahía
Mariña Latas Ramírez
Sara Gómez Cuevas

Universidad Autónoma de Madrid, España

En el curso 2016/17, ha iniciado su andadura el Máster oficial de Educación para la Justicia Social en la Universidad Autónoma de Madrid, una formación que nace como proyecto pionero en nuestro país. Presentamos este Máster como experiencia innovadora y de cambio educativo, considerando que las vivencias de este postgrado suponen un nuevo camino en la formación de profesionales del ámbito educativo hacia el compromiso social. La presente publicación expone las nociones y principios del máster poniendo en relación las ideas de Justicia Social y de escuela. Proyectando una imagen de Justicia Social como redistribución, reconocimiento y representación, la escuela se esboza como un espacio de formación en y desde la Justicia Social. Un postgrado de estas características proporciona una formación de maestros y maestras como intelectuales críticos, dispuestos a luchar por una escuela de calidad, inclusiva y participativa, que se aleje de los cánones tradicionales. Esta comunicación pretende recopilar las reflexiones en torno a la Educación para la Justicia Social, con el fin último de intercambiar conocimientos con profesionales del campo educativo y social. Nuestra visión pretende transformar las escuelas en espacios justos, que trabajen en y desde la Justicia Social, libres de discriminación y opresión, y donde la reflexión y el diálogo tengan un papel protagonista.

Descripciones: Justicia social, Educación, Cambio social, Mejora de la educación.

In the 2016/17 academic year, the official Masters' Degree in Education for Social Justice at Universidad Autónoma de Madrid, was started as a pioneer project in Spain. We present this Master's Degree as an innovational experience in educational change, considering that the experiences of this postgraduate course represent a new path in the training of professionals in the educational field towards social commitment. This publication presents the ideas and principles of the masters' programme, linking the ideas of Social Justice and the ideas of what the school means. Projecting an image of Social Justice such as redistribution, recognition and representation, school is outlined as a space of Social Justice. Studies of this nature provides teachers training as critical intellectuals, who are willing to fight for a quality, inclusive and participative school that move away from traditional canons. This communication seeks to gather the reflections in a way of understanding Education for Social Justice, with the ultimate aim being to share knowledge with professionals from the educational and social field. Our vision is to transform schools into fair spaces, working in and from Social Justice, free from discrimination and oppression, and where reflection and dialogue play a main role.

Keywords: Social justice, Education, Social change, Educational improvement.

Introducción y contextualización

Cuando hablamos de Educación para la Justicia Social hablamos de una educación comprometida, que toma partido, que debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos y todas mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social (McLaren, 2005). Hablamos de una escuela que debe abordar la Justicia Social en los procesos de enseñanza, en sus objetivos, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación; pero que también ha de ser una escuela justa, que funciona y se organiza bajo los planteamientos de la Justicia Social, con una cultura escolar cuyo máximo valor es hacer una escuela de todos y para todos y donde no quede rastro de discriminación o exclusión (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La educación es la herramienta de la sociedad para transmitir y renovar la cultura, los conocimientos y los valores que la definen y la mantienen. Consideramos que la educación nos ofrece la posibilidad de potenciar y desarrollar la cohesión social; fomentando la convivencia democrática, la reflexión crítica y el respeto a las diferencias individuales.

El Máster de Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid, es un curso de estudios de postgrado que surge como novedad en España en el presente año académico. Mana de la necesidad de materializar las intenciones de un cambio a favor de la Justicia Social en y desde la educación. Desde esta perspectiva, la Educación para la Justicia Social es planteada como motor de transformación social y mejora de la calidad educativa.

Por esto, para poder asumir la responsabilidad personal por la justicia que compartimos las personas que trabajamos en el ámbito educativo y social, vemos imprescindible una especialización en esta dirección. Esto permite que el crecimiento y la concienciación de profesionales nos lleve, por un lado, a ser críticos con las realidades de exclusión e injusticias sociales; y por otro, a comprometernos con una investigación y acción orientadas al cambio educativo-social.

De esta inquietud surgió la idea de participar en el congreso de Liderazgo y Mejora de la Educación con el fin de establecer cauces de colaboración que permitan intercambiar experiencias y compartir metodologías para la mejora educativa.

Desarrollo de la experiencia

La educación con la que soñamos se acerca a los ideales de Paulo Freire y tiene como base un concepto de Justicia Social elaborado a partir de los planteamientos de Nancy Fraser y su Justicia desde tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación. La educación con la que soñamos pretende convertir las escuelas en espacios justos y que a su vez trabajen por la justicia social. Por ello, que uno de nuestros propósitos en nuestro modo de afrontar esta comunicación sea, de acuerdo a lo anterior, puramente democrático y dialógico.

Por todo aquello, la presente comunicación pretende además recopilar información acerca de nuestras vivencias como estudiantes del Máster para así compartir reflexiones y hacer visible la formación profesional que estamos recibiendo, entendida esta como un

granito de arena en la transformación de las escuelas hacia el cambio y mejora de la Educación.

Con esos fines, las propias alumnas del Máster nos reunimos para realizar una puesta en común al objeto de conocer y compartir nuestras impresiones individuales y conjuntas. De esta forma se obtiene un testimonio muy valioso acerca de las aportaciones, mejoras e innovaciones que ofrece el Máster en la especialización de profesionales de la educación.

A través del diálogo igualitario y la participación horizontal de todas las integrantes, se desarrolla una conversación relajada en la que se debaten una serie de preguntas para conocer las impresiones del Máster y averiguar diversos aspectos que conciernen a la elección, aportación y desarrollo del mismo.

Los temas principales en los que se centra la puesta en común son:

- Motivación inicial y expectativas formativas.
- Contenidos del Máster y su importancia para el cambio educativo.
- Crecimiento personal y profesional y perspectivas de aplicación de aprendizajes en nuestro futuro como docentes.
- Cambio en nuestra manera de entender la educación.

Conclusiones

Desde que entramos a estudiar este posgrado, las estudiantes del Máster Universitario en Educación para la Justicia Social señalamos que estamos viviendo una experiencia transformadora tanto a nivel personal como profesional. Mediante esta práctica, nos hemos permitido pararnos a pensar sobre cómo nos influye positivamente en nuestro discurso y nuestras acciones y como nos anima a seguir contribuyendo a que las escuelas formen parte del cambio y aporten al mismo, siendo socialmente justas.

Con nuestro paso por este Máster queremos impulsar una transformación real en la educación actual materializando nuestros ideales en experiencias de cambio y haciendo que los espacios educativos no sean solo lugares de adoctrinamiento si no también espacios para el crecimiento reflexivo y el pensamiento dialéctico.

Referencias

- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 1-13.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.

Hermenéutica Gráfica

Graphic Hermeneutic

María Álvarez Romero

Universidad de Sevilla, España

Proponemos educar en los valores del arte contemporáneo mediante obras plásticas que requieran de la colaboración del receptor. Perseguimos fomentar que la obra deje de ser intocable y que abandone su pedestal para pasar a formar parte de las expresiones creativas de quien la intervenga. El objetivo principal es invitar a los alumnos a que sean ellos quienes generen la obra artística para que se replanteen sus capacidades creativas. Proponemos utilizar la unión educativa entre arte-juego investigada por Gadamer, la línea psicológica del arte terapéutico de Winnicott y el Arte Relacional de Bourriaud. El proyecto *Hermeñéutica gráfica* desarrolla una actividad que se realizó en varias clases educación artística para acercar a los estudiantes el arte contemporáneo. En ella cada participante manipuló subjetivamente una misma impresión figurativa hasta apropiarse de ella. Todas las piezas transformadas se unieron en una animación de formato GIF, produciendo una videocreación colectiva que mostraba en bucle una imagen cada 0'1 segundos. Finalmente esta proyección fue expuesta en la Facultad de Bellas Artes de la US bajo el nombre de todos los alumnos colaboradores.

Descriptor: Arte, Relacional, Educación, Psicología, Colectivo.

We propose to educate in contemporary art values by means of plastic works requesting the collaboration of the observer. We pursue fostering that the work ceases to be untouchable and leaves its pedestal to be part of the creative expressions of who produces it. The main objective is to invite the students to be they themselves those who generate the artistic work in order to reconsider their own creative capacities. We propose to use the educative link between art and games researched by Gadamer, the psychological research line of Winnicott's therapeutic art and Bourriaud's Relational Art. The Project 'Hermeneutic Gráfica' develops an activity which was carried out in several artistic education classrooms to introduce the students to contemporary art. Each participant manipulated subjectively the same figurative impression until getting hold of it. All the transformed pieces were put together in a GIF format animation, producing a collective videocreation that showed an image on a loop every 0,1 seconds. Finally, this projection was exposed at US Faculty of Fine Arts under the name of all the students who collaborated.

Keywords: Art, Relational, Education, Psychology, Collective.

Introducción y contextualización

En algunas ocasiones, la exposición en museos o en galerías parece ser el motor del arte contemporáneo. Este hecho provoca que tienda a verse frío y poco cercano al receptor, uno de los mayores motivos por los que quienes no pertenecen al ámbito artístico tiendan a separarse del mismo. Es una pena que esto ocurra teniendo en cuenta que la capacidad creativa es intrínseca a todas las personas, formen parte o no de esta dinámica museística. El arte puede ser una herramienta capaz de conseguir el crecimiento cultural, de establecer comunicaciones que conecten y beneficien a las personas. Sabemos que merece la pena cultivarlo y tenemos las herramientas educativas para hacerlo.

Arte-Sociedad

Para tratar de la importancia de la educación artística, primero mencionaremos documentos como los postulados de Spencer, centrados en el grafismo como herramienta psicológica, los test de inteligencia de Luquet y Lownfeld, basados en el pensamiento divergente de los niños y las teorías de Piaget, acerca de la plástica como medio de desarrollo psico-motor y sensorio-motor infantil. Esto señalaría a las personas como seres expresivos que necesitan de la creación para poder transmitir sus pensamientos y sentirse realizados en su naturaleza, impulso comunicativo que sin embargo es rechazado por la sociedad actual. Zygmunt Bauman define a nuestra forma de vivir como la *Sociedad Líquida*, basada en el egoísmo y hedonismo. Líquida por ser cambiante, la permisividad y relativismo la caracteriza por tender a centrar su mayor preocupación en no perder el ritmo de los cambios sociales. Ante la aparente imposibilidad de crear hábitos permanentes debidos a este fluir, da la sensación de que en un mundo de carácter empresarial no hay lugar para aquello que no produzca un beneficio inmediato ni muestre su valor en cifras. Tal vez sea el momento de transformar esta homogeneidad mercantilista, para promover la liberación de la expresión creativa persona mediante una metodología artística alternativa como el arte relacional.

Arte-Relacional

En los años noventa dentro del arte contemporáneo, se desarrolló el ámbito interactivo gracias a la difusión de la metodología artística *Estética relacional* de Nicolás Bourriaud. Dirigió junto a Jérôme Sans *Palais de Tokio*, un espacio expositivo en París en el que tiene cabida obras que persiguen romper la línea divisoria entre obra y espectador. En este espacio expositivo se pueden ver obras como *Acqua Alta* de Céleste Boursier-Mougenot, en la que la artista inundó la galería para ofrecer vivir el fenómeno Veneciano de la subida de las aguas de los canales de la ciudad italiana. Otra pieza de dinámica similar es *Decision* de Carsten Höller, celebrada en la Hayward Gallery de Londres, que ofreció el espectador decidir el recorrido del laberinto experiencial que resultó ser el conjunto de la exposición. Ambos artistas, son ejemplos de que este arte relacional que aún continúa en la actualidad, utilizando la participación como factor esencial en la obra y acerca la actividad a la diversión para conseguir la intervención del público.

Arte-Juego

Desgraciadamente, estas obras no suelen ser comprendidas ni aceptadas debido a que solemos mirar el arte como un factor cultural serio, de conceptos trascendentes y alejados del entretenimiento. En el momento en el que el juego hace aparición en la creación o exhibición artística, tendemos a desvalorizarlo sin pararnos a pensar que precisamente puede ser un motor dominante a la hora de la producción de las obras. Para defender que la diversión en el arte es beneficiosa nos apoyamos en Johan Huizinga, quien relaciona al título de su libro *Homo Ludens* con la actualidad. Pretende demostrar que aunque para las personas el juego es una función llena de sentido, el modo con el que se aplica en la posmodernidad provoca que pierda su esencia. Para familiarizarnos con este tipo de arte en todas sus dimensiones. Winnicott va más allá en su libro *Realidad y juego*, concede al juego la labor de remedio terapéutico para las personas que necesiten desarrollarse emocional y sentimentalmente. Para vincular al individuo con su propia personalidad, busca el medio que le permita sentir el papel del creador y demostrarse sí mismo su capacidad artística.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta *Hermenéutica gráfica* consta de una acción colectiva que enfatiza el valor que tiene el proceso creativo artístico y lo favorable que resulta compartirlo colectivamente. La intervención busca realizar entre todos los participantes una obra grupal a partir de una misma imagen. Esta propuesta se realiza mediante la manipulación en serie de una misma estampación serigráfica, transformada por varias personas individualmente, siendo dichos participantes quienes se apropian de cada estampación hasta convertirlas en obras de su propiedad. Posteriormente, se reúnen todas en una misma animación de formato GIF y se crea una videoproyección que muestre en bucle cada estampación a 0'1 segundos por imagen. Estas transformaciones pictóricas y gráficas son posteriormente unificadas en un único gif, que en conjunto forma una obra colectiva que muestra a gran velocidad cómo cambia la imagen según los cambios de apariencia que haya tenido.

Conclusiones

Al promover este tipo de trabajo en equipo de alumnos de talleres pictóricos que se inician en las artes plásticas, se desarrolla la práctica artística desde un enfoque más contemporáneo y actual, alejada de las clases academicistas. Aprenden a desenvolverse en una metodología de producción afín a nuestro tiempo, como es el apropiacionismo, que no se basa únicamente en la copia o en el virtuosismo. Podemos afirmar que los alumnos comprenden que el proceso creativo también requiere de un desarrollo conceptual, que para dejar su huella personal deben razonar cómo lograrán reflejarse a sí mismos en la obra. Con esta propuesta hacemos uso de la obra colectiva como método para lograr el enriquecimiento mutuo, se persigue que los alumnos aprendan los unos de los otros y compartan sus métodos expresivos entre sí. Situar el arte como objeto de observación es un error común que limita al impulso creador, debemos intentar dejar atrás esta actitud museística para fomentar la experiencia expresiva que ofrece el arte. Al igual que es importante la historia del arte, es necesario saber compartir los pensamientos y sentimientos a través de la práctica artística. La ejecución plástica colectiva, es un método de trabajo interesante a la hora de realizar acciones interactivas dentro del ámbito educativo.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Moderrnidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Ed. Alianza.
- Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1972). *El dibujo infantil*. Barcelona: Edit. A. Redondo.
- Piaget, J. (1994). *La creación del símbolo en el niño*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Anexos



Figura1. Tres fotografías del proceso creativo de Hermenéutica gráfica (autor)
Fuente: Elaboración propia.

La Especialización por Campus. Una Estrategia para la Mejora de la Educación Universitaria

The Specialization of the Campus. A Strategy to Improve the Higher Education

Virgilio Rodríguez Vázquez

Universidad de Vigo, España

La especialización de los campus constituye un nuevo modelo de organización universitaria que parte de una visión global de un sistema, en nuestro caso del gallego, entendiéndolo como un todo que adquirirá más fuerza y servirá mejor a la sociedad en tanto en cuanto sus partes sean realmente complementarias. Para alcanzar ese objetivo, ninguna de esas partes sobra, al contrario. Los siete campus que integran el citado sistema, radicados en las ciudades más pobladas de Galicia, deben tender a la especialización tal y como se establece en la propia Ley del Sistema Universitario de Galicia. Ésta es una firme apuesta de la Universidad de Vigo que se esforzó para que se contemplase en el Derecho positivo de la comunidad, dándole así fuerza de ley a una estrategia educativa de futuro y de altas miras, pero cuyo éxito depende en gran medida de la capacidad de liderazgo de las autoridades educativas.

Descriptor: Especialización, Campus, Liderazgo, Mejora, Educación.

The specialization of the campus is a new model of organization of the universities, that assumes a global vision of the galician high education system. In which the understanding of a whole is just possible because its parts are complementary. The seven campus that integrates the system, which are placed in the most populated cities of Galicia, should move towards specialization, as is regulated in the Ley del Sistema Universitario de Galicia. This is a strong bet of the University of Vigo, that tried markedly and got that this education strategy of the future were introduced into the galician autonomic law. Nevertheless, its success depends on the leadership capability of the education authorities.

Keywords: Specialization, Campus, Leadership, Improvement, Education.

El presente trabajo se inscribe en los proyectos de investigación “Responsabilidad penal de personas físicas y jurídicas en el ámbito empresarial, económico, laboral y de los mercados (II)” (Referencia: DER2014-58546-R, Ministerio de Economía y Competitividad), del que es investigador principal el Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Diego-Manuel Luzón Peña, “Las garantías penales como límite y guía en la solución de problemas penales complejos: la necesidad de evitar atajos” (Referencia: DER2013-47511-R, Ministerio de Ciencia e Innovación), y “Principios y garantías penales: sectores de riesgo” (Referencia: DER2016-76715-R, Ministerio de Ciencia e Innovación) de los que es investigador principal el Prof. Dr. Dres. h. c. Miguel Díaz y García Conlledo, y de cuyos equipos investigadores formo parte.

Introducción y contextualización

La especialización por campus en la LSUG

La Comunidad Autónoma de Galicia reconoció desde un primer momento entidad propia a los “campus” universitarios, atribuyéndoles un status diferenciado dentro del sistema universitario de Galicia (en adelante SUG), y otorgándoles una autonomía nada desdeñable.

La primera Ley del SUG hacía referencia a los campus universitarios como piezas esenciales del sistema. Permite la creación de dos universidades, Vigo y A Coruña, que se unen a la de Santiago de Compostela, y consagra los siete campus universitarios, radicados en las siete ciudades más importantes de Galicia²⁷. Este reconocimiento no sólo se mantiene en la actual Ley del SUG (en adelante, LSUG), sino que se profundiza en el mismo²⁸.

El campus, con naturaleza estructural, constituye el referente de la organización universitaria y son esenciales en la vertebración del territorio. Se dotará de sus propios órganos de gobierno, además de personal docente, de administración y servicios, así como de infraestructuras, de servicios complementarios a la docencia e investigación, y de servicios a la comunidad²⁹.

Bastaría todo lo anterior para afirmar que los campus universitarios del SUG no son algo anecdótico. Sin embargo, la nueva LSUG va más lejos y les concede un protagonismo aún mayor. Contempla la necesidad de que los campus tiendan a la especialización, criterio de referencia en la implantación de nuevas titulaciones y centros³⁰. Se consagra así un nuevo modelo organizativo, en el que “especialización” y “complementariedad” de los campus son dos caras de una misma moneda.

Un nuevo modelo del sistema educativo exige un nuevo liderazgo

La LSUG no ha sido desarrollada por una norma complementaria, por lo que el proceso de especialización ha venido de la mano de las propias universidades.

En este momento, los campus universitarios de Galicia que cuenta con una denominación que se corresponde con su proyecto de especialización son: Santiago de Compostela (campus Vida), Lugo (campus Tierra), Ferrol (campus Industrial), Vigo (Vigo Tecnológico), Pontevedra (CreaS2i) y Ourense (campus del Agua). El grado de desarrollo de cada uno de ellos es dispar.

El modelo organizativo de la LSUG es innovador y singular, sienta las bases normativas para un desarrollo armonizado del sistema, buscando la complementariedad de los siete campus a través de su especialización. Requiere la elaboración de un plan estratégico para cada uno de ellos de acuerdo con el objetivo de especialización. Su éxito depende en gran medida de la capacidad de liderazgo de las autoridades académicas y, en especial, de aquellas personas que asuman competencias en los campus (en particular en los no centrales). Se trata de cambiar estructuras tradicionales en la universidad española, en la organización de la docencia y de la investigación, lo que requiere una gran capacidad estratégica, de movilización de recursos humanos, y de persuasión.

Desarrollo de la experiencia

Un ejemplo real de la especialización por campus

La Universidad de Vigo ya había hecho un ensayo no menor con la puesta en marcha del campus del Mar, que situó su epicentro en el campus de Vigo, al que se sumaron

²⁷ Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia.

²⁸ Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema Universitario de Galicia (en adelante, LSUG).

²⁹ Art. 7 LSUG.

³⁰ Art. 8 LSUG.

universidades gallegas y del norte de Portugal. Sobre esa base, se comenzó a trabajar dentro del marco legal al que antes me referí, en la especialización del campus de Ourense (campus del Agua), Pontevedra (campus CREA S2i) y Vigo (Vigo Tecnológico).

En el año 2012 se redacta el plan estratégico del campus del Agua³¹. Posteriormente, la Xunta de Galicia autoriza el inicio del proceso de especialización del campus de Ourense en el campus del Agua, convierte a Ourense en el primer campus de los no centrales en adquirir este status³².

El campus del Agua pretende convertir al campus de Ourense en líder en investigación y en docencia en temas relativos al agua, medio ambiente y desarrollo sostenible, con especial atención a un sector clave para la economía gallega, el agroalimentario. Para cumplir con esa misión, el campus del Agua se dotó de un organigrama propio³³.

En el área académica, la acción más importante es la creación del programa de doctorado “Agua, sostenibilidad e desarrollo”, que comenzará en el curso 2017/2018. Con 120 investigadores/as del campus de Ourense de la Universidad de Vigo, de la Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro y del Instituto Politécnico de Porto, ambos de Portugal. Junto al programa de doctorado, y con la finalidad de estrechar los lazos entre investigación y docencia, creamos los Premios de investigación, transferencia, innovación educativa y divulgación científica que tienen como finalidad reconocer e estimular acciones relevantes en aquellos ámbitos.

En el área de investigación se han reorganizado los grupos de investigación del campus de Ourense para aumentar masa crítica, interdisciplinariedad y sinergias entre las investigaciones existentes. Con ese objetivo nacen los clústeres de investigación. Se crea además el protocolo Investigación y Programas Institucionales del campus del Agua (IPICA) para potenciar proyectos institucionales. Esta metodología de trabajo ya dio sus frutos con el proyecto RISC-Miño-Limia.

En el área de la transferencia, el campus de Ourense, aprovechando el impulso de su especialización, se incorporó al programa de emprendimiento y creación de empresas de la Universidad de Vigo, liderado por el Vicerrectorado de Estudiantes. Este programa (INCUVI) tienen como objetivo promover la elaboración de una idea de negocio creativa basada en cualquier rama de conocimiento contenidas en los planes de estudio de nuestra universidad.

En el área de internacionalización creamos el Congreso internacional sobre el agua (2015, 2016, 2018). También creamos el Simposio internacional de termalismo y calidad de vida (2015, 2017).

Por último, en el área de innovación educativa y divulgación científica, son numerosísimas las acciones que se ejecutaron desde el 2014. Entre todas ellas, destaca la jornada de puertas abiertas dirigida a estudiantes de secundaria y bachillerato que desde el año 2015 venimos celebrando entorno al día 22 de marzo, declarado por la ONU como Día mundial del agua.

³¹ Convenio, de 4 de septiembre de 2012, de Colaboración entre la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria y la Universidad de Vigo para elaborar el Plan Estratégico del Campus del Agua (Ourense) y el programa de necesidades funcionales y usos de la futura sede.

³² Acuerdo, de 21 de noviembre de 2013, del Consejo de la Xunta de Galicia por el que se autoriza el inicio del proceso de especialización en la Universidad de Vigo, del Campus del Agua en el Campus de Ourense.

³³ <http://campusdaauga.webs.uvigo.es/es/>

Conclusiones

La nueva LSUG contempla la especialización de los campus universitarios como el eje sobre el que debe pivotar la organización universitaria en Galicia.

Se crea así un modelo de organización del sistema universitario innovador, sin precedentes en el Estado.

La especialización de los campus y su complementariedad son dos caras de una misma moneda. La especialización marca la definición del mapa de titulaciones, es decir, la ordenación de las existentes y la implantación de otras nuevas, así como de nuevos centros de enseñanza.

El éxito de este nuevo modelo de organización del sistema universitario depende de la capacidad de liderazgo de quienes asumen la gestión universitaria.

Se ha expuesto como ejemplo, el proceso de especialización del campus de Ourense en el llamado campus del Agua. Un proceso que se inició en el año 2014 y que hoy es una realidad.

Referencias

- Fernández, S. y Vaquero, A. (2006). La nueva financiación del sistema universitario de Galicia: algunas consideraciones. *Revista de estudios Regionales*, 76, 49-76.
- Guntín, X. y Fernández, L. (2015). Universidades, sistema de innovación e políticas científicas e de investigación en Galicia: 25 anos da creación das novas universidades galegas. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 18, 7-21.
- López, A. M (2015). La universidad española: preocupaciones, retos y desafíos actuales. *Encuentros Multidisciplinares*, 49(17), 1-10.
- Muñoz-Cantero, J. M. y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(17), 1-16.
- Vaquero, A. (2001). El sistema universitario en Galicia: diez años de balance. En J. Gómez (Org.), *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (pp. 187-199). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.

Buenas Prácticas TIC: Una Experiencia en Educación Superior

Best Practices ICT: An Experience in Higher Education

Daliana Linares Valero

Universidad Autónoma de Madrid, España

El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en una práctica clave para la educación del siglo XXI. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) subrayó que en base a la nueva cultura impuesta en la denominada «sociedad digital» las TIC deben ser instrumentos capaces de crear aprendizajes y competencias significativas en la sociedad contemporánea. Por ello, el presente documento en primer lugar parte de la revisión teórica sobre nuevas tecnologías en la educación superior, para luego abordar competencias digitales y buenas prácticas, como las llevadas a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), capaces de desarrollar no solo conocimientos, sino también habilidades en los estudiantes.

Descriptor: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Educación superior, Competencias digitales, Buenas prácticas.

The use of the new Technologies for Information and Communications (ICT) has turned into a key practice for Education in the 21st century. The European Higher Education Area (EHEA) has underlined that, on the basis of the new culture imposed by the so called «digital society» the ICT must be instruments capable of creating significant learning and skills necessary in contemporary society. For this reason, this document firstly starts with a theoretical revision of new technologies in Higher Education, and secondly with the way to address digital competences and best practices of use ICT, such as those carried out at the Autonomous University of Madrid (UAM), capable of developing not only knowledge but also skills in students.

Keywords: Information technology and communication (ICT), Higher education, Digital competence, Best practices.

Introducción y contextualización

Los estudiantes del nuevo milenio poseen grandes habilidades como resultado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta “Generación interactiva” nativa del lenguaje digital de los ordenadores y los videojuegos, es una generación con gran capacidad para integrar y asociar información, recursos y servicios.

Es por ello, que el sistema educativo promueve cambios en el paradigma educativo, los Ministros de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español) en el año 2005 mencionan que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (OCDE, 2005, p. 3).

El nuevo modelo educativo propone competencias que permitan a los estudiantes participar en la sociedad interactiva. El Parlamento Europeo y el Consejo (2006) señala

la competencia digital, como una entre las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente y menciona además que

(...) La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Parlamento Europeo, Consejo, 2006, p. 4).

Con base a lo anterior, la enseñanza universitaria se viene adaptando al lenguaje y particularidades de la era digital y hacen uso de las ventajas que presentan las TIC desarrollando estrategias cognitivas que facultan a los alumnos hacia la globalización de la sociedad de la información y economía del conocimiento.

Desarrollo de la experiencia

En España, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) una de otras tantas universidades públicas del país, se suma a la iniciativa de promover la competencia digital, desarrollando estrategias didácticas que permitan a sus estudiantes adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para comprender, participar activamente y beneficiarse plenamente, en la era digital.

Desde el año 2010, la oficina “Docencia en Red” de la UAM, ha asumido parte de ese compromiso ofreciendo soporte sobre varias herramientas telemáticas y potenciando la participación en proyectos que permitan el trabajo colaborativo en la Universidad. A continuación, se presentan algunos recursos que forman parte de la nueva fisonomía de su modelo educativo, estos son:

Redes sociales

Recursos diseñados para la interacción social. Facilitaban la comunicación entre personas y grupos, favoreciendo la trasmisión de saberes con la integración social sin frontera. Ejemplos: Flickr, MySpace, Facebook, LinkedIn, Twitter.

Documentos y aplicaciones en la red

Uso de grandes servicios en la «nube» para compartir información. Ejemplos: Google Docs, Gmail, Dropbox, Google Calendar, Google Sites, Messenger, Flickr, Yahoo Grupos, Yahoo Traductor.

Igualmente, la UAM cuenta con un Directorio Activo (DA), infraestructura organizada de almacenamiento de datos de usuarios y, también, de ordenadores, impresoras y otros periféricos, de modo que los usuarios tienen un espacio de almacenamiento centralizado que les permite independizar del ordenador.

Portafolios digitales o e-portafolios

Herramientas que facilitan a los estudiantes la recopilación de evidencias del trabajo realizado en un tiempo determinado, y a los profesores, el seguimiento y evaluación continua del aprendizaje realizado por los alumnos. Ejemplos: herramientas 2.0 (blogs, vídeos, marcadores sociales); materiales en abierto (Open Course Ware, OCW) y plataformas de aprendizaje como Moodle.

Recientemente la UAM, como bien lo menciona en su web, dio un paso más allá, apostando, por la transmisión del conocimiento a través de la red con los MOOC (acrónimo en inglés de Massive Open Online Course) o COMA en español (Curso Online Masivo Abierto). Los MOOC tienen varias bondades: su carácter gratuito, abierto y online les convierte en un instrumento ideal para transmitir ideas educativas.

Conclusiones

El impacto de las TIC en la sociedad del nuevo milenio, ha creado cambios en el paradigma educativo que han implicado una innovación pedagógica. Las buenas prácticas a través de: *redes sociales, documentos y aplicaciones en la red y portafolios digitales*; apoyan el proceso de enseñanza y amplían el aprendizaje permanente de los estudiantes en educación superior.

La Universidad Autónoma de Madrid apoya metodologías educativas, facilita no solo herramientas, sino también da soporte para el uso de las mismas en la actividad docente. El profesor de hoy tiene el reto y el compromiso de conocer y adaptarse a los versátiles recursos de la era digital, a modo de lograr contribuir en el desarrollo de la actual sociedad de la información y economía del conocimiento. Quienes emplean buenas prácticas con las nuevas tecnologías, apoyan a los estudiantes en la capacidad de colaborar y trabajar en equipo, competencias más cercanas en los puestos de trabajo de la sociedad actual y a las que se van a enfrentar los futuros egresados de la Universidad.

Referencias

- Barberá, E. y de Martín, E. (2011). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Comisión Europea. (2013). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources in Europe*. Recuperado de <http://hdl.voced.edu.au/10707/277497>
- Dominguez, Z. y López, J. (2016). *Eduteka estuvo en la conferencia ISTE 2016*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ISTE2016>
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas*. Recuperado de <http://univ.micinn.fecyt.es/>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/deseco
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo. (2006). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/>

Mejora de los Procesos de Orientación para la Reducción del Abandono Universitario

Improvement of the Orientation Processes for the Reduction of University Dropout

Ana López Medialdea
Margarita Villalba Egea
M^a Rosa Oria Segura

Universidad de Extremadura, España

El presente trabajo pretende difundir el proceso de mejoras educativas que se están llevando a cabo en Facultad de Educación del Campus de Badajoz, de la Universidad de Extremadura. El objetivo es doble, por una parte establecer las bases del modelo de orientación y tutoría de la Facultad con el propósito de facilitar en el estudiante su integración en la vida universitaria, desarrollo de su formación integral, así como, proporcionarle también, asesoramiento para su futura inmersión laboral motivándolo a continuar con sus estudios y reducir así las tasas de abandono. Por otra parte responder a los procesos de evaluación, certificación y acreditación en el ámbito de educación universitaria demandados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como medida de reflexión sobre la toma de decisiones para mejorar la calidad en la formación de nuestros alumnos universitarios. Como resultado de este objetivo han surgido diferentes subplanes que complementan el Plan de Acción Tutorial que hasta ahora se venía aplicando en la Facultad y, en segundo lugar se han elaborado diferentes procedimientos para la mejora de la calidad de la orientación y atención al alumnado ofrecida por el centro, indicador además de calidad de las Universidades.

Descriptor: Calidad educativa, Sistema tutorial, Gestión educativa, Abandono de estudios, Universidad.

This paper intends to spread the process of educative improvements which are being carried out at Faculty of Education (at Badajoz Campus, University of Extremadura) carries out. There is a double objective: on the one hand, to establish the basis for the counselling and tutorial model of the Faculty, with the purpose of facilitating students integration into university life development of their comprehensive training as well as providing assessment for their future work trajectory, motivating them to continue their studies, and reducing the rate of drop out. On the other hand we try to answer the exigencies of evaluation, certification and accreditation in the sphere of university education demanded by Spanish Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) as a measure of reflection about taking decisions in order to improve the quality of their training. As a result of this double objective different subprojects have emerged which complement the Tutorial Action Project has been applied by Education Faculty. Secondly, different proceedings has been designed to improve the quality of counselling and attention to students offered by the centre, that also becomes an indicator of quality in Universities.

Keywords: Quality of education, Tutorial system, School management, Dropout, University.

Introducción y Contextualización

Un indicador más de calidad de las universidades, según las diferentes declaraciones del EEES es la orientación educativa y, el apoyo al estudiante durante su estancia en las

mismas (Moreno y Gairín 2015). Su relación con la mejora de la calidad es más que clara, por su vinculación con el rol del docente y con los planes de gestión y liderazgo educativo de los centros para responder a temas de captación, tasas de abandono, mejora del rendimiento académico e integración en el mercado laboral, cada vez más complejo. De ahí la importancia de unir sinergias entre los servicios existentes en las universidades con los procesos de orientación y tutoría de los centros para dar respuestas educativas que brinden posibilidades de desarrollo profesional y apoyo en la gestión pedagógica y administrativa, en función del contexto y los estudiantes (Vaillant, 2015). Por esa razón se afirma coincidiendo con Bolívar (2010), Sans-Martín, Guardia, y Triadó (2015) que la gestión de los centros y su liderazgo eficaz favorecen la mejora de los procesos de calidad y, en consecuencia, los resultados de aprendizaje.

Calidad educativa y orientación

Existe un amplio consenso en vincular la calidad con la satisfacción (Cantón y Vázquez, 2010) y con determinados factores relacionados con la orientación y tutoría que pueden ejercer influencia sobre el alumnado. Además la normativa actual de la universidad, como afirman Martínez Clarés, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2016, p.80) “regula el derecho del alumnado a recibir orientación a lo largo de su proceso formativo con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral”. Esta realidad hace que se convierta en una exigencia del contexto universitario y, que no por ello se garantice el éxito en su aplicación. En esta línea surge el trabajo de los autores anteriormente señalados, para indagar en la puesta en marcha de la tutoría y evitar que se convierta en un meta institucional por alcanzar sino se lleva a cabo a través de la planificación, formación, coordinación, recursos y reconocimiento. Además en el reciente estudio de Amor (2016) se vislumbra que para que exista una mayor calidad en los procesos de orientación y tutoría hay que cambiar la concepción del alumnado sobre la funcionalidad de la misma. También, Figuera y Álvarez (2014) hacen mención a la intervención orientadora y tutorial como un factor de calidad de las universidades y, pilar básico en la adaptación y persistencia del alumnado para mejorar la calidad de la transición a la universidad y frenar los momentos críticos en la decisión de abandono de una carrera.

Desarrollo de la experiencia

Desde hace varios años, la Facultad de Educación de Badajoz implementó el Plan de Acción Tutorial con el fin de adaptarse a las exigencias del EEES. A su evolución, evaluación y distintas propuestas de mejora, se suma la experiencia piloto llevada a cabo el curso académico 2015/16 de dónde nace este curso 2016/2017 la estructura que da cuerpo al modelo de orientación y acción tutorial aquí propuesto - Plan de Orientación y Acción Tutorial para la Autonomía e Integración Social (POAT_AIS)-. Para desarrollar las diferentes acciones que lo sustentan, el cuadro de trabajo para su puesta en marcha es el siguiente: ciclo de reflexión, toma de decisiones, acción y evaluación.

Los destinatarios son el alumnado de Grado y Master desde antes del momento de acogida hasta su egreso e incorporación al mundo laboral. Está articulado como un instrumento útil para reducir el abandono del estudiante, así como la mejora de sus resultados académicos, tanto en las titulaciones de Grado como Master.

Los ejes de acción sobre los que se articula para desarrollar las dimensiones personal, académica y profesional con mayor o menor profundidad dependiendo del curso académico, son cuatro subplanes:

- Plan de acceso a la Facultad de Educación para el alumnado pre-universitario (PAC_FE): su finalidad es la de informar, asesorar y orientar a los futuros estudiantes de la UEx sobre la oferta educativa del Centro. Con él se organizan la Feria Educativa, las Jornadas de Puertas Abiertas y la Noche de Investigadores.
- Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación (PAT_FE): se organiza en “talleres 5h máx. o sesiones 1h.” dirigidos al alumnado de 1º, 2º y 3º de los respectivos grados relacionadas con la optimización de su desarrollo académico, principalmente.
- Plan de Orientación Laboral (POL_FE): se compone de actividades de marcada orientación profesional dirigidas al alumnado de 4º y master.
- La Oficina “Aquí se Orient@” (PAQ@_FE): un servicio que funciona dos horas M/T de manera presencial o virtual, en los despachos del profesor-tutor participante y del asesoramiento web.

El órgano responsable de la planificación, desarrollo y seguimiento del POAT_AIS es la Comisión de Orientación al Estudiante de Centro (COEC), erigida en Junta de Facultad, la cual es presidida por el Coordinador de Orientación al Estudiante en el Centro. Por último, para su seguimiento y evaluación se realizan registros y encuestas a los agentes implicados que se son valoradas al final de cada semestre por parte de la COEC, quien elabora de manera anual la Memoria de Actividades que incluye un informe con los resultados de las acciones y el plan de mejora. Además envía el informe a la Comisión de Garantía Interna de Calidad del Centro para su aprobación en Junta de Facultad y la evaluación global del centro.

Conclusiones

A modo de síntesis a la hora de diseñar y poner en marcha el modelo de orientación y acción tutorial para la mejora de la calidad de la enseñanza y rendimiento de nuestro alumnado somos conscientes que debemos no solo considerar las características de nuestro contexto desde una perspectiva integradora, sino potenciar la gestión de su organización y funcionalidad desde el ejercicio del liderazgo distributivo e instruccional.

Referencias

- Amor, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Córdoba. *Educatio XXI: Revista de la Facultad de Educación* 34, 93-112.
- 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.
- Cantón, I. y Vázquez J. L. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(5), 59-68.

- Figuera, P., y González, M. A. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la Universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-50.
- Martínez Clarés, J. (2016) ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción, los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98.
- Moreno, J. L. y Gairín, J. G. (2015). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 172-192.
- Sans-Martín, A., Olmos, J. G. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural Educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación*, 371, 83-106.

Adquisición de Habilidades en el Trabajo de Equipos Multiprofesionales a Través de la Práctica de Actividad Física

Acquisition of Skills in the Work of Multi-Professional Teams Through the Practice of Physical Activity

M^a Teresa Calle Molina ¹

Marta Leyton Román ¹

Andrés Ponce Garzarán ¹

Andrés Cabrera García ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid. ² Cátedra UAM- Fundación Prodis

A través del trabajo colaborativo entre el Programa Promotor y el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (EFDyM), en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) tuvo origen la materia “desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo” dentro de su plan de estudios. Ésta, tuvo como propósito trabajar en la inclusión de alumnado con diversidad funcional en la comunidad universitaria y, a través de la actividad física y el deporte, fomentar ciertas competencias que, en su desarrollo, ayudaran al alumnado con discapacidad intelectual a trabajar satisfactoriamente en equipos multiprofesionales al finalizar el programa. Las evidencias recogidas en el transcurso del primer semestre han demostrado que la experiencia es satisfactoria no sólo para el alumnado de Promotor, sino también para el profesorado participante y para el alumnado de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) de la UAM que ha participado colaborativamente en algunas sesiones. Así mismo, la propuesta ha fomentado la visibilidad del Programa en el entorno universitario y el profesorado participante se ha visto enriquecido en su formación a través de su participación.

Descriptor: Discapacidad intelectual, Deporte, Inclusión.

Through the collaborative work between the Promotor Program and the Department of Physical Education, Sport and Human motor skills (EFDyM), in the Faculty of Teacher Training of the Universidad Autónoma de Madrid (UAM), originated the subject "development of motor behavior and the relationship with the sports field" within their curriculum. The purpose of this study was to work in the inclusion of students with intellectual disability in the university community and, through physical activity and sport, to promote skills that, in their development, help students with intellectual disabilities to work satisfactorily in multi-professionals teams at the end of the program. The evidence gathered during the course of the first semester has shown that the experience is satisfactory not only for the students of Promotor, but also for the teachers and for the students of science degree of physical activity and sport of the UAM, who have participated collaboratively in some sessions. Likewise, the proposal has promoted the visibility of the Program in the environment of the university and, the participating teaching staff has been enriched in their training through their participation.

Keywords: Intellectual disability, Sport, Inclusión.

Introducción y contextualización

El Programa Promotor surge del trabajo colaborativo entre la Fundación Prodis y docentes del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el año 2004. Este programa surgió con el planteamiento y el objetivo de promover un proyecto de inclusión universitaria para personas con diversidad funcional intelectual. Sólo cinco años después, la UAM otorgó a este programa una Cátedra de Patrocinio siendo ésta pionera en España (Izuzquiza y Rodríguez, 2015)

Suscribiendo la afirmación de Puig et al. (2012), al reconocer que la inclusión consiste en “la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social” (p.102), consideramos que en cualquier nivel educativo es necesario cuidar las relaciones sociales del alumnado y, además, fomentar la invitación a participar que el mismo autor concreta en ámbitos como “el encuentro interpersonal o relación afectiva, el dialogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla” (ibídem).

A través de la Cátedra UAM- Fundación Prodis, el alumnado con diversidad funcional tiene la posibilidad de formarse en un entorno inclusivo universitario. Tratando de generar una línea de aprendizaje bidireccional, profesorado del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (EFDyM), de la Facultad de Formación del Profesorado y educación de la UAM ha creado de manera conjunta con el equipo docente de Promotor una nueva materia en su programa en el curso lectivo 2016-2017 denominada “Desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo”. Esta materia está presente en los dos cursos del Programa, con carácter anual, obligatorio y presencial y un cómputo de tres créditos.

El alumnado de Promotor de primer y segundo curso se beneficia del aprendizaje de profesorado especializado del departamento de EFDyM y, por otro lado, el equipo de docentes que participan en este proyecto se ve beneficiado del aprendizaje que conlleva la preparación, el desarrollo, la relación entre docente y discentes con diversidad funcional intelectual y los diversos aspectos derivados de la propia práctica. De tal forma que, este profesorado podrá formar con un grado de profesionalidad mayor al alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) y el alumnado en la mención de Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria, futuros docentes en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o personal trabajador en Actividades Físicas, desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que dar una mejor educación o servicio a personas con diversidad funcional.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia didáctica surgió con el propósito de trabajar a través de la actividad física y del deporte ciertas competencias que el alumnado de Promotor necesitará en los contextos multiprofesionales, a los cuales en algunas ocasiones se adhieren tras terminar el programa universitario.

Algunas de estas competencias son: capacidad para el aprendizaje continuado, autodirigido y autónomo, que les permita desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para asumir contextos de actividad física y deportiva con mayor grado de autonomía; capacidad para regular el propio comportamiento en las diversas situaciones de práctica físico-deportiva; capacidad para desarrollar las distintas actividades de práctica físico-deportiva conforme a principios éticos y de respeto de las personas implicadas en el contexto de aprendizaje; capacidad para adquirir y manifestar las habilidades emocionales y sociales necesarias para relacionarse con éxito y poder trabajar satisfactoriamente en equipos multiprofesionales y capacidad para adquirir una vida saludable y compromisos relacionados con el cuidado del medio ambiente en los diferentes entornos.

Con el trabajo conjunto del personal trabajador en la Fundación Prodis y en Promentor y los once profesores del departamento de EFDyM participantes en la mencionada materia presente en ambos cursos del plan de estudios, se especificaron los contenidos a través de los cuales se pretendía que el alumnado consiguiera las competencias de la guía didáctica diseñada. Los contenidos en el primer semestre que impartió el profesorado especializado en los mismos fueron: los cuatro bloques que contiene la expresión corporal (desinhibición, ritmo, danza y dramatización); las capacidades perceptivo-motrices, el esquema corporal y la estructuración espacial y temporal; las habilidades y destrezas motrices específicas; atletismo, acrosport y la evaluación de la condición física a través de pruebas y test específicos.

Además, dentro de la planificación del programa se unificó al alumnado del programa Promentor y al alumnado de CAFyD en sesiones conjuntas para un enriquecimiento mayor para ambos cuando así lo solicitaban la guía docente de la materia y el carácter del contenido como fue el caso del contenido “evaluación de la condición física a través de pruebas y test específicos”.

A través de la creación de esta nueva materia se perpetúa la necesidad de no sólo conseguir la inclusión universitaria que fomenta Promentor sino, de acuerdo a Echeita (2013), la consecución de un aprendizaje y rendimiento de alta calidad y exigente con las capacidades y habilidades de cada estudiante.

Conclusiones

Las evidencias para poder realizar un seguimiento de la experiencia innovadora sirvieron para el desarrollo de una evaluación formativa de la que se nutrieron todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia, fueron de diverso carácter y fueron recogidas en cada sesión de una hora semanal por curso a través de un diario individual del alumnado donde anotaban qué se había trabajado y su experiencia personal en la sesión, la grabación en vídeo de las sesiones y hojas de observaciones de observadores externos, así como un breve informe del docente al finalizar la sesión acerca de su experiencia y su percepción acerca del desarrollo de la misma.

Las evidencias recogidas a lo largo del primer semestre a través de todas estas vías han demostrado, en la mayoría de los casos, un grado de satisfacción elevado con el desarrollo y el trabajo colaborativo entre ambos equipos de profesionales y el resultado de las sesiones y del aprendizaje del alumnado y del profesorado en las mismas. Esta experiencia, además, ha supuesto un soporte de visibilidad del alumnado de Promentor

en el entorno universitario y un entorno facilitador en la relación de los mismos con alumnado de Grados universitarios que conviven en la misma facultad.

Referencias

- Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2015). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta*, 19, art. 1.
- Puig Rovira, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Gráo.

Prácticas Inclusivas en las Universidades Madrileñas: Un Estudio Multidisciplinar e Interuniversitario entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Europea

Inclusive Practices in Madrid Universities: A Multidisciplinary and Inter-University Study Between the Complutense University of Madrid and the European University

M^a Escolástica Macías Gómez ¹

Marta Abanades Sánchez ²

Elisabet Marina Sanz ²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España. ² Universidad Europea de Madrid, España

Cada vez son más las incertidumbres con las que se encuentran docentes dentro del aula. Cuando los profesores durante la carrera se forman, es para especializarse en un área en concreto, pero en ocasiones, te acontecen una serie de situaciones de difícil respuesta inmediata. Esta comunicación está centrada en un proyecto de investigación activo entre dos universidades: Universidad Complutense de Madrid y Universidad Europea de Madrid, que versa sobre realizar un cuestionario para profesores donde se puedan recoger buenas prácticas de las acciones con las que se ha podido encontrar un profesor sobre cómo actuar cuando se encuentran con una persona con algún tipo de discapacidad física o psíquica y que han respondido al respecto. Esta primera etapa del proyecto corresponde a realizar grupos de trabajo donde profesionales de la docencia de diferentes centros han sido grupos de expertos para la realización previa de un cuestionario que contribuya a la mejora de la educación en la educación superior.

Descriptor: Universidad inclusiva, Atención a la diversidad, Educación superior.

There are more and more uncertainties with which teachers are found in the classroom. When teachers are formed during the race, it is to specialize in a specific area, but sometimes, you will encounter a series of situations difficult to answer immediately. This communication is centered on an active research project between two universities: Universidad Complutense de Madrid and Universidad Europea de Madrid, which is about to carry out a questionnaire for teachers where good practices can be gathered from the actions with which a teacher has been found. On how to act when they encounter a person with some kind of physical or psychic disability and who have responded to it. This first stage of the project corresponds to working groups where professionals of the teaching of different centers have been groups of experts for the previous realization of a questionnaire that contributes to the improvement of education in higher education.

Keywords: Inclusive university, Attention to diversity, Higher education.

Proyecto de Innovación Docente n° 149, auspiciado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, convocatoria de 2016 y realizado por profesorado de la UCM y UEM.

Introducción

El cambio en la conceptualización de la Educación Especial consistente en intentar superar el movimiento de las necesidades educativas especiales en pro de abogar por un sistema educativo diverso, proporcionando nuevos escenarios educativos tanto en las etapas de escolarización obligatoria como en la Educación Superior. Hace algo más de dos décadas que se inició dicho cambio paradigmático: “de las escuelas integradoras a las Escuelas Inclusivas” (UNESCO, 1994). La cuestión más relevante en este punto es conocer en qué medida este cambio terminológico implica un cambio real en la concepción y organización interna de la Escuela, y en el caso que nos ocupa en la Educación Superior. En este sentido, una Universidad Inclusiva debe tener como firme propósito el prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado (Blanco, 2008). Es relevante reseñar que esta participación no afecta sólo a los alumnos, sino que se extiende también a profesorado, familias, y personal del centro, fomentando la cohesión de todos los miembros de la comunidad universitaria (Blanco, 2008), así como la de toda la sociedad (Parrilla, 2002). De ahí la importancia de poder avanzar en la inclusión, para conseguir una mejora no solo en la educación sino también en todos los agentes que colaboran. Resulta, por tanto, relevante desarrollar proyectos innovadores que indaguen sobre la percepción de los alumnos y los profesores de diferentes grados universitarios en relación a medidas educativas llevadas a cabo en Atención a la Diversidad. De este modo, proponemos una novedosa iniciativa multidisciplinar e interuniversitaria, enmarcada en la mejora de la educación universitaria, en concreto, con la colaboración de la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid y en relación con el progreso académico, científico y social de la Educación Inclusiva.

Método y desarrollo de la práctica

Esta experiencia trata sobre la colaboración entre dos universidades de la Comunidad de Madrid: la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Europea de Madrid. Considerando la preocupación por aquellos docentes que se encuentran dentro del aula con alumnos con alguna discapacidad y no saber cómo atenderles o no encontrarse formados para atender ciertas situaciones. El objetivo general propuesto es determinar indicadores de buenas prácticas docentes del profesorado universitario, para la inclusión de los alumnos con discapacidad o enfermedad permanente.

Desarrollo cuestionario profesorado

Se planteó la realización de un cuestionario para que posteriormente un grupo de expertos: profesores de ambas universidades pudieran valorarlo. En un primer momento se valoraron ciertos ítems previos para la realización de la primera versión de un cuestionario, pero necesitamos algún grupo de expertos que nos pudieran corroborar si las preguntas eran entendidas por el profesorado universitario. Mediante la técnica de varios focus group obtuvimos una muestra de 15 profesores de ambas universidades. Tuvimos la oportunidad de corroborar con ellos cada una de las cuestiones planteadas en la primera versión del cuestionario, y nos pudieron indicar que tipo de dificultades encontraban al leer el cuestionario. Este cuestionario tiene a valorar tres categorías:

- Categoría 1: Espacio y materiales en su actividad docente.
- Categoría 2: Actitud de los profesores hacia la inclusión.
- Categoría 3: Metodología de trabajo en clase.

A continuación, vamos a detallar en líneas generales que tipo de preguntas contiene cada categoría.

De las discapacidades descritas finalmente se consensuaron en dejar las siguientes: motórica/neuromuscular, auditiva, visual, cognitiva, sobredotación. Dentro de los tipos de trastornos finalmente se consensuaron en dejar: trastorno mental, autista, de atención con/sin hiperactividad, del lenguaje escrito dislexia, del lenguaje oral o tartamudez. Y finalmente dentro de las enfermedades crónicas se dejaron las siguientes: diabetes, epilepsia, obesidad, hipertensión, digestivas, tumores y cardiovascular.

Por otro lado, nos parecía relevante realizar la pregunta de si desde la universidad, la propia oficina de atención a la Diversidad, se había puesto en contacto para ofrecerles información u apoyo sobre el alumnado con discapacidad, trastorno o enfermedad crónica. Para nuestro asombro, desconocían que hubiera personal trabajando para ofrecer información sobre cómo actuar con personas con discapacidad, trastornos o enfermedades crónicas.

Otro de los apartados versa sobre: “Espacios y materiales en su actividad docente”, aquí han resultado cuestiones a valorar por el profesorado como: si entrego material de apoyo a los alumnos con discapacidad, trastorno o enfermedad, si explico las actividades, casos, prácticas en formatos complementarios.

Otro de los apartados trata sobre “La actitud de los profesionales hacia la inclusión”, esta categoría nos parecía muy relevante para conocer si han existido prácticas o propuestas por parte de los profesores ante la circunstancia de encontrarse con este alumnado en concreto.

Por último, hay un apartado que denominamos “Metodología de trabajo en clase” donde se habilitan cuestiones como: si permitió más tiempo del estipulado a finalizar un examen a este alumno, si realizo otro tipo de pruebas evaluativas para la materia.

Resultados

Realizando el análisis cualitativo de los focus group, comprobamos que el profesorado universitario, tras valorar los diferentes ítems del cuestionario como grupo de expertos, aportaron información relevante sobre el alumnado y la inclusión en la universidad como por ejemplo:

No he tenido ningún caso pero tampoco sabría cómo atenderlo, no es mi especialidad, no tengo formación al respecto (p. 1)

Desconocía totalmente que en la universidad hubiera un departamento o varios profesionales que te pudieran ayudar a ciertas cuestiones (p. 3)

Únicamente me encontré con ciertas dificultades dentro del aula en torno al espacio para una persona con discapacidad física y solicite un cambio de aula (p. 2)

Tendrían que darnos mayor formación sobre estos aspectos para poder actuar de manera adecuada (p. 4)

Discusión y conclusiones

Hemos llegado a la conclusión que existen desconocimiento por parte del profesorado en cómo atender discapacidades. Nuestra toma de acción a partir de ahora será pasar el cuestionario elaborado a una muestra relevante de profesores en ambas universidades para recoger buenas prácticas y poder elaborar un tríptico y unas líneas de actuación que puedan servir en el ámbito de actuación en la educación superior.

Referencias

- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Casanova, M. A. (2011). *Escuela Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (EOI).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- UNESCO. (2004). *Declaración de Salamanca*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

La Formación de Competencias Investigativas y su Transcendencia en el Liderazgo Educativo. Propuesta Metodológica

The Training of Investigative Skills and their Trends in Educational Leadership. Methodological Proposal

Dionisio Vitalio Ponce Ruiz
Alba Rosa Pupo Kairuz
Alí D. Ponce González
Danilo Viteri
Lyzbeth Álvarez

Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Las dinámicas contemporáneas de la Universidad, condicionan investigaciones sobre los procesos de formación profesional con especial énfasis en la formación de las competencias investigativas en docentes y su empoderamiento como líderes científicos. A estos empeños los académicos e investigadores, prestan sus mejores esfuerzos, tratando de potenciar una universidad pertinente, capaz de empoderar a sus profesionales de la plenitud humana liberadora que requiere la sociedad del siglo XXI. La investigación que se presenta responde a la pregunta ¿Cómo contribuir a la formación de líderes científicos en las universidades? Situando su objetivo en desarrollar los procesos de gestión formativa permanente de profesores investigadores, para así convertirlos en agentes de transformación de los contextos laborales en sus territorios. A través de métodos y teorías científicas se revela la trascendencia de los procesos formativos de investigadores docentes y su valor para la potenciación de los procesos científicos en la comunidad universitaria. Desarrollándose una metodología de intervención para la Universidad UNIANDES, que propicia el surgimiento de líderes investigativos.

Descriptores: Gestión cultural universitaria, Formación profesional, Investigadores, Docentes.

The contemporary dynamics of the University, condition research on the processes of professional training with special emphasis on the training of research competencies in teachers and their empowerment as scientific leaders. To these efforts academics and researchers, they give their best efforts, trying to promote a relevant university, capable of empowering their professionals to the liberating human fullness that society of the 21st century requires. The research that is presented responds to the question How to contribute to the formation of scientific leaders in the universities? Setting its objective in developing the processes of permanent formative management of research professors, so as to transform them into agents of transformation of labor contexts in their territories. Through scientific methods and theories the transcendence of the educational processes of educational researchers and their value for the enhancement of the scientific processes in the university community is revealed. Developing an intervention methodology for UNIANDES University, which promotes the emergence of investigative leaders.

Keywords: University cultural management, Training, Researchers, Teachers.

Introducción y contextualización

La Universidad UNIANDES-Quevedo, en el Ecuador, una pequeña sede que cuenta con 12 profesores investigadores, necesitaba ordenamiento y potenciación de la actividad de ciencia, dados escasos resultados en publicaciones y proyectos del año 2014. Para dar respuestas a estas realidades, precisaba una propuesta estratégica sobre el empoderamiento docente-investigativo. La existencia de limitaciones en las competencias investigativas que generen nuevos líderes científicos entre profesores, condicionaron que mediante métodos científicos como: Analítico –Sintético, Inductivo-deductivo, Histórico-lógico, la modelación y el Sistémico-estructural, se trabajara con el objetivo de lograr el desarrollo investigativo de los docentes. Surge ideas que generan el proyecto Gestión de Competencias Investigativas (Gestcoinv), que junto a la Coordinación de investigación promulgaron acciones para transformar aquella realidad.

Desarrollo de la experiencia

Al tratar las competencias desde lo considerado por: Cruz Muñoz (2001); Hurrutinier (2007), Pimienta Pietro (2012), Fuentes (2010), Tobón (2012), Klerec (2015); Perrenoud (2013) con su libro Diez nuevas competencias para enseñar; entre otros destacados pensadores, se aborda una arista en la actual crisis de la educación, la relativa a la necesidad de formar líderes científicos en las universidades. Al decir de pedagogos como Freire (1998), Álvarez, C. (2012), Castells (2015), Didrikssom, TA. (2009), Delors (1998), Hernández (2016) se hace necesario responder la pregunta: ¿Cómo formar las competencias investigativas que empoderen al docente universitario para ejercer el liderazgo científico?

Propuesta para la formación de investigadores universitarios como líderes científicos en UNIANDES-Quevedo

El liderazgo científico que potencia el proyecto Gestcoinv, posibilitó la estructuración **de la gestión formativa de competencias**, encontrando su sustento en el *triángulo de la excelencia institucional*, para la formación humana integral y profesional. (Viteri et al. 2017). Siendo a partir de las relaciones que se despliegan, en cuanto a la instrumentación de los procesos investigativos en la institución, que se revelan potenciales estructuraciones pedagógicas, las cuales hicieron posible que a nivel teórico se pudiera proponer una modelación de la formación permanente en los profesores que proyectara los procesos estratégicos y operativos transformadores, potenciando las competencias y el liderazgo investigativo docente.

Así se significa el siguiente modelo de construcción de la gestión investigativa y el desarrollo de la ciencia, en la Universidad UNIANDES-Quevedo, que agrupa cuatro configuraciones encargadas del desarrollo de la función ciencia e investigación.

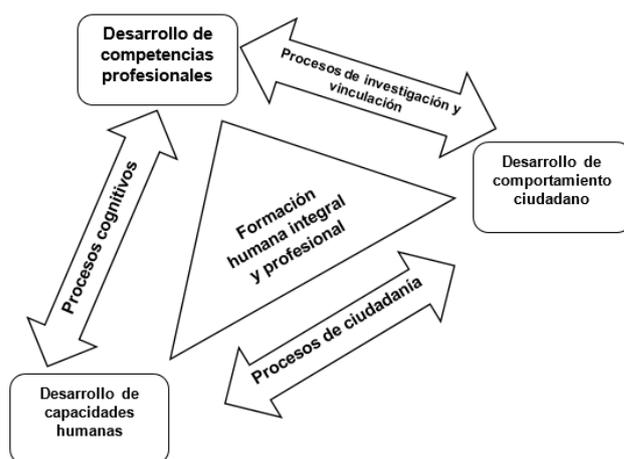


Figura 1. Socio gestión institucional

Fuente: Recuperado de Viteri, Ponce y Hernández (2017).

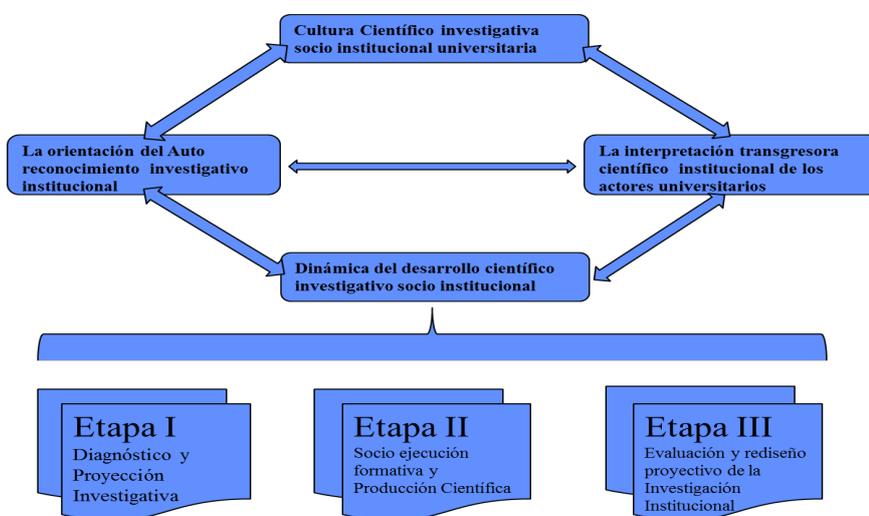


Figura 2. Modelo de gestión de ciencia e investigación

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia formativa de competencias investigativas en docentes de la Universidad UNIANDES, Quevedo

La propuesta para potenciar los procesos investigativos en la universidad UNIANDES, parte del desarrollo del **Proyecto Gestcoinv**, generando una estrategia formativa que se estructura a partir de una lógica construida sobre tres grandes etapas:

1. Diagnóstico y Proyección Investigativa.
2. Ejecución socio formativa y producción científica
3. Evaluación y Rediseño Proyectivo de la investigación institucional.



Figura 3. Lógica estratégica.
Fuente: Elaboración propia.

La estrategia parte del entorno socio institucional, las políticas educativas públicas en el Ecuador, así como las potencialidades formativas de la Universidad UNIANDES, Quevedo; generando un Sistema de cursos de superación sobre la ciencia y la investigación para docentes. Durante la misma se han alcanzado resultados significativos, a saber:

- Ordenamiento de la función Ciencia, desarrollado Proyectos de Investigación, reconocidos institucionalmente. Estos son los resultados de la orientación, asesoría y consultas desarrolladas con carácter orientador desde la Dirección de investigaciones y el grupo de investigación del Proyecto Gestconiv.
- Publicación de cinco artículos en revistas indexadas y la participación de varios investigadores en ocho Eventos Internacionales en los años, 2015 y 2016.
- La elaboración de un sistema de Gestión integrado del desarrollo socio institucional. Ellos han sido significados en dos libros publicados, asociados a los temas: La socio gestión institucional y desarrollo humano, así como La gestión didáctica para la formación de administradores.
- Entrega para publicación de dos libros sobre Formación profesional permanente universitaria y formación de gestores culturales, realizados por investigadores del proyecto Gestcoiniv.

Conclusiones

Como resultado de las investigaciones realizadas, sobre el tema formación de competencias investigativas para lograr líderes científicos, concluimos que:

1. Existe la necesidad de reformular las dinámicas formativas de las competencias investigativas en docentes para poder empoderar a estos como verdaderos líderes científicos. Ello aún no está totalmente dilucidado en cuanto a respuestas institucionales verdaderamente transformacionales.
2. Se cuenta con un modelo formativo y una metodología que propician la instrumentación de estrategias formativas de las competencias investigativas en la universidad UNIANDES-Quevedo, susceptible a ser generalizada en otras sedes.

3. El desarrollo en la práctica institucional de la estrategia elaborada, evidencio que es posible instituir un sistema de formación de competencias investigativas para los profesores, logrando que el docente participe de manera activa en el perfeccionamiento continuo del proceso pedagógico, convirtiéndolos líderes profesionales renovadores de la actividad científica en la universidad y sus contextos.

Referencias

- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Didriksson, T.A. (2009) Una nueva universidad para la sociedad del conocimiento. *Revista Temas*, 57, 1-23.
- Echeverría, R. (2015). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Fuentes, G. H. (2010). *La formación de los profesionales en la educación superior. Una alternativa holística, compleja y dialéctica en la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba, CEES Manuel F. Gran.
- Horrutinier, S. P. (2007). *La universidad cubana en la época actual. Universalización y cultura científica para el desarrollo local*. La Habana: Félix Varela.
- Montoya, R. J. (2005). *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas* (Tesis doctoral). La Habana: Universidad de Oriente.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ciudad de México: El Correo.
- Ponce, D. (2016). El coaching y la transposición sociocultural como herramientas de acción pedagógica. *UTEQ*, 1(1), 23-45.
- Tobón, S. (2012). *Secuencias didácticas*. Ciudad de México: CIFE.

Módulo Aprender a Aprender en las Estrategias de Aprendizaje en los Estudiantes de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco

Module Learn to Learn in the Learning Strategies in the Students of the Specialization of Language and Literature of the National University Hermilio Valdizán de Huánuco

Humberto Montenegro Muguera
 Irma Egoavil Medina
 Atanacia Santacruz Espinoza

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia

El propósito de la investigación fue demostrar el efecto del Módulo Aprender a Aprender en las Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Hermilio Valdizán de Huánuco. Se utilizó los métodos de investigación cuantitativa (de estudio aplicada, nivel explicativo) y experimental, con diseño pre experimental (pre y postest, muestra no probabilística). Los instrumentos de medición fueron las fichas de observación validadas y confiabilizadas estadísticamente con un coeficiente de 95,00 % y el 0,954, respectivamente. Se desarrollo 12 sesiones de 2 horas, durante 4 meses, estudio pre experimental (n=15). Resultados: la t calculada (tc) con los datos procesados es igual a: -18,147. Se concluye, que el Módulo Aprender a Aprender produce efectos favorables y significativos en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Descriptores: Aprender a aprender, Estrategias de aprendizaje.

The purpose of the research was to demonstrate the effect of the Learning to Learn Module in the Learning Strategies in the students of the Language and Literature speciality of the University Hermilio Valdizán de Huánuco. It used the quantitative research method, (of applied study, explanatory level), and experimental method, with pre-experimental design (pre and post-test, non-probabilistic sample). The measurement instruments were the validated observation sheets and statistically validated with a coefficient of 95.00% and the 0,954, respectively. It developed 12 sessions of 2 hours, during 4 months, pre-experimental study (n = 15). Results: The calculated t (tc) with the processed data is equal to: -18,147. It is concluded that the Learning to Learn Module produces favourable and significant effects on the students' learning strategies in the Language and Literature Speciality of the National University Hermilio Valdizán.

Keywords: Learning to learn, Learning strategies.

Introducción

Aprender a aprender, es uno de los principios psicopedagógicos que inspiran el proceso de cambio. Por eso, los estudiantes tienen que aprender a desarrollar habilidades de manejo de dicha información. Aprender estrategias de aprendizaje es **aprender a aprender**.

Hautamäki y otros (2002). Señalan los componentes clave de su interpretación pueden resumirse en los siguientes:

- Aprender a aprender se define como la competencia y la disposición a adaptarse a tareas novedosas.
- Competencia, se refiere a la aplicación de procedimientos generales y de lo que ya se conoce a nuevas situaciones y tareas.
- La disposición se refiere a varios subsistemas de motivación y actitudinales relacionados con uno o una misma y con el contexto.
- Aprender a aprender se desarrolla mediante buenas prácticas educativas.

De la Fuente, (2010, pp. 11-14) esta competencia “ha sido denominada de múltiples formas a la misma capacidad: autonomía en el aprendizaje, saber tomar decisiones en situaciones múltiples para aprender, reflexionar sobre el propio aprendizaje, ser estratégico y experto aprendiendo a lo largo de la vida”.

Kupiainen y otros (2008, p. 39). Esas pruebas se basaban en un marco de la competencia que definía tres “dominios”:

- Cognitivo: estudiantes capaces de identificar proposiciones, usar normas, probar normas y propuestas y usar herramientas.
- Afectivo: motivación para aprender las estrategias de aprendizaje y de orientación al cambio; al autoconcepto académico y la autoestima.
- Metacognitivo: estudiantes capaces de reflexionar y de evaluar su propia actuación.

Gargallo, (1995, p. 54), considera que las estrategias de aprendizaje pueden ser: ‘habilidades de habilidades’ que utilizamos para aprender. Son los procedimientos que ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje”.

El estudiantado necesita “aprender a aprender” y esto significa en nosotros reconocer nuestras habilidades y potencialidades.

Martin y Moreno. (2007). “Aprender a aprender requiere el desarrollo de valores, emociones imprescindibles para la gestión del propio aprendizaje, como el gusto por aprender y superar retos, la valoración del esfuerzo, la aceptación de la crítica, el interés por trabajar y convivir con otras personas, la valoración de la iniciativa y la creatividad, etc.”.

Los estudiantados desarrollan sus competencias de estrategias de aprendizaje, las habilidades intelectuales para el estudio, la creatividad, pensamiento crítico y expresión oral y escrita. También, aprende a gestionar sus aprendizajes de forma autónoma en la vida académica y personal.

Método

El tipo de investigación es aplicada, nivel explicativo. Se ha utilizado el método experimental. Con diseño preexperimental. Su esquema es el siguiente:

Donde:

GE : Grupo experimental

- X : Experimento
 O₁ : Observación pretest
 O₂ : Observación postest

Resultados

En el Gráfico, se observa que en el pretest el efecto representa un 53,33% (bajo) y 46,67% (medio); mientras que, en el postest, el efecto representa un 80% (medio) y un 20% (alto).

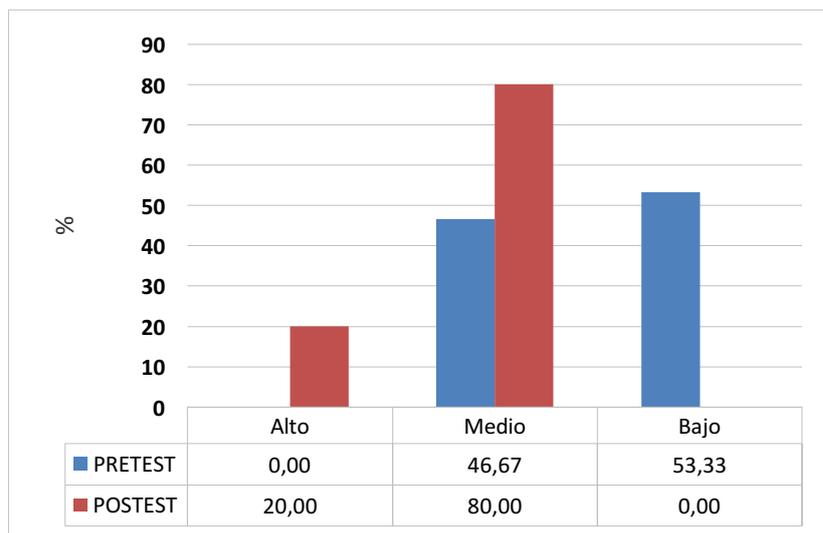


Figura 1. Estrategias de aprendizaje
 Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Contrastación de la hipótesis general

Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	t	gl	Sig. (bilateral)
-44,33	9,46	2,44	-49,57 & -39,09	-18,15	14	.00

Fuente: Elaboración propia.

Decisión y conclusión, como la t calculada (-18,147) con 14 grados de libertad es mayor que la t tabulada o crítica (1,761) cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, así también el valor del nivel crítico (=0.000) se acepta la hipótesis de investigación.

Discusión y conclusiones

Del gráfico estadístico se evidencia que El módulo aprender a aprender produce efectos significativos en las estrategias de aprendizaje; al haber incrementado el nivel de aprendizaje en los estudiantes del II ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Dichos resultados son corroborados con la investigación de Rangel, (2013). Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia, Facultad de Arquitectura y Diseño; la generación de estrategias metacognitivas permite desarrollar sociedades de conocimiento de alto rendimiento, es fundamental para el desarrollo óptimo y significativo del estudiante.

Asimismo, los resultados de López y Ibáñez, (2013), en su investigación. El estilo cognitivo y la fijación de metas de aprendizaje en ambientes computacionales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Los estudiantes poseen altas creencias de control sobre su propio proceso de aprendizaje, poseen altos niveles de autoeficacia y una capacidad de autorregulación del aprendizaje.

En la dimensión estrategias socioemocionales en el pretest el 33% el efecto es bajo. Mientras que en postest 78% el efecto es medio y 15% de alto.

Al respecto Mesa, (2008) en su investigación “Programa de competencia social para aprender a aprender, con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”, coincide con los hallazgos arribados. Ya que, la aplicación del programa mejoró en su aprendizaje, reduciendo la inhibición y aumentando la comunicación, el clima de aula.

Con relación a la dimensión estrategias metacognitivas, se obtuvo el resultado en el pretest el 53% bajo; en cambio en el postest el 80%, medio y 17%, alto.

Estos resultados refuerzan el sustento de Bandura (1986), cuando afirma que, la metacognición es fundamental en toda entidad universitaria, de ello dependerá el aprendizaje sociocultural.

Conclusiones

Se ha demostrado que el Módulo Aprender a Aprender produce efectos significativos en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del II ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

El módulo aprender a aprender produce efectos significativos en las estrategias cognitivas en los estudiantes del II ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional.

El módulo aprender a aprender produce efectos favorables en las estrategias socioemocionales en los estudiantes del II ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional.

El Módulo Aprender a Aprender produce efectos significativos en las estrategias metacognitivas en los estudiantes del II ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Aprendizaje Social*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- De la Fuente, J. (2010). Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 1-23.
- Hautamäki, J. (2002). *Assessing Learning-to-learn. A framework*. Helsinki: Ministerio Nacional de Educación de Finlandia.

- Kupiainen, S., Hautamäki, J. y Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on learning to learn*. Instituto de Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación.
- López, O. y Ibáñez, J. (2013). *El estilo cognitivo y la fijación de metas de aprendizaje en ambientes computacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Rangel, A. M. (2013). *Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia*. Zulia: Facultad de Arquitectura y Diseño.

Concepciones de Docentes y Estudiantes sobre una Evaluación Justa. Un Estudio Fenomenográfico

Teachers' and Students' Conceptions about a Fair Assessment. A Phenomenographic Study

Nina Hidalgo
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación tienen una fuerte incidencia sobre sus prácticas evaluativas y sobre el desarrollo de los estudiantes. Una de las líneas de investigación más fructíferas es aquella que busca conocer las concepciones sobre evaluación de los protagonistas del proceso educativo. La presente investigación se centra en conocer las concepciones de docentes y estudiantes acerca de qué es una evaluación justa. Para ello se ha desarrollado un estudio cualitativo de carácter fenomenográfico. Los participantes son 30 docentes y 32 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que las concepciones de evaluación justa de los participantes están divididas, estando algunas más cercanas al principio de igualdad y otras al de equidad. La conclusión final del estudio es la influencia del contexto del centro educativo en la concepción de evaluación justa.

Descriptores: Concepciones sobre evaluación, Investigación fenomenográfica, Evaluación justa.

Teachers' assessment conceptions have a strong impact in their assessment practices, and in the students' development. One of the most fruitful research lines is the one that seeks to understand conceptions of teachers and students. The current research is focused on understanding the conceptions of teachers and students about what is a fair assessment. For this, it has developed a qualitative study with a phenomenographic approach. The participants are 30 teachers and 32 students of elementary and secondary Education of the Community of Madrid. The results show that conceptions of fair assessment of participants are divided, some being closest to the principle of equality and others to equity. The final conclusion of the study is the influence of school context in conceptions of fair assessment.

Keywords: Assessment conceptions, Phenomenographic research, Fair assessment.

Introducción

La preocupación por la mejora de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes ha hecho que en las últimas décadas se hayan multiplicado las investigaciones que buscan conocer y explicar las concepciones de profesores y profesoras sobre la evaluación (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Harris y Brown, 2009). La idea es sencilla, en la medida que las concepciones marcan la práctica, si es posible conocer las concepciones de los docentes, se tendrá más información para modificar sus acciones y, con ello, optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Griffiths et al., 2006).

Dentro de la línea de investigación sobre las concepciones docentes de la evaluación, cobra especial relevancia el estudio de las concepciones sobre qué es una evaluación justa (Gipps y Stobart, 2009, Pettifor y Saklofske, 2012). Definir qué es una evaluación justa

no es una tarea fácil, ya que tiene implicaciones éticas que influyen enormemente en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los elementos que más dificultan la conceptualización de una evaluación justa es el binomio igualdad/equidad.

Uno de los elementos más llamativos sobre las concepciones de una evaluación justa, es que existen pocas investigaciones empíricas que arrojen datos sobre el tema.

Objetivo

Para dar respuesta a la necesidad de que existan más estudios empíricos sobre qué se concibe como una práctica evaluativa justa, la presente investigación tiene como objetivo profundizar en las concepciones de docentes y estudiantes sobre qué es para ellos una evaluación justa.

Método

Enfoque metodológico

Se ha optado por usar la fenomenografía como forma de aproximación a las concepciones de los docentes (Marton, 1986). Esta metodología busca identificar las diferentes maneras de cómo diferentes personas vivencian, conceptualizan, perciben y entienden diversos tipos de fenómenos.

Instrumento y Participantes

En principal instrumento de recogida de información ha sido la entrevista fenomenográfica basada en el auto-relato. Las entrevistas partieron de una pregunta generadora: “¿qué es para ti una evaluación justa?”.

Los participantes en esta investigación son 30 profesores y 32 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria que trabajan en centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Asimismo, una variable relevante para elegir a los docentes, fue el contexto donde estuviese emplazado su centro. Su selección se hizo mediante un muestreo no probabilístico.

Análisis de datos

Acorde con el método fenomenográfico se ha seguido un criterio de proximidad al discurso de los participantes. Se registró anotando la presencia de conceptualizaciones pertenecientes a determinadas categorías y sub-categorías en el discurso de docentes y estudiantes.

Resultados

Los hallazgos muestran que, esencialmente, existen dos concepciones sobre qué es una evaluación justa: unas que vinculan la justicia con la igualdad; y otras que relacionan la evaluación justa con la equidad.

Evaluación justa igualitaria

Los docentes que definen una evaluación justa como aquella que es igualitaria para los estudiantes destacan tres elementos fundamentales: la información transparente de las pruebas de evaluación a los estudiantes, la objetividad de las pruebas y su carácter eminentemente cuantitativo.

Mostrando estas ideas, uno de los docentes entrevistados destaca que:

Es justo que se sepa de qué te van a evaluar, qué cae en el examen, cómo va a ser la prueba, qué es lo que se va... lo que se espera que hagas para sacar buena nota...
[P8, FAV]

Dos estudiantes indican que:

La evaluación tiene que ser sólo con exámenes. Más exámenes, y menos valorar el comportamiento, porque eso es injusto. [E20, DES]

Lo justo es que todos tengamos el mismo examen, y si alguno tiene menos capacidades que se esfuerce más o sino que les separen en una clase aparte y que entre ellos hagan otro examen para todos ellos igual. [E8, FAV]

Evaluación justa equitativa

Por otro lado, existe un grupo de docentes y estudiantes que consideran que una evaluación justa es aquella que se basa en la equidad. Los docentes destacan que es necesario que dicha evaluación se adapte a las necesidades de los estudiantes y tenga en cuenta su contexto, mida realmente el avance o progreso en el aprendizaje y por último que sea cualitativa y procesual.

Ilustrando estas ideas, los profesores consideran que:

Lo justo, justo, sería una evaluación individualizada ¿no? Tener en cuenta todo lo que rodea al alumno, su implicación, su esfuerzo... como te decía, no sólo la prueba objetiva como es un examen. Es que cada niño es un mundo, cada niño, cada familia que hay detrás, entonces eso, valorar todo eso. [P1, DES]

Pues una evaluación en la que se tengan en cuenta todo el entorno del alumno, todas sus características, su evolución, el proceso que ha tenido... [P4, DES]

Por su lado, los estudiantes destacan también la necesidad de participar en la evaluación para que esta sea justa:

Es fundamental que nos dejen participar en clase y que nos enseñen a participar más en la evaluación. [E4, DES]

Asimismo, reivindican la necesidad de que la evaluación se centre en el proceso de cada alumno y que sea integral:

Una evaluación justa además de valorar las notas tendría que evaluar también la capacidad de convivir que tenemos unos con otros, porque no venimos aquí solo para sacar las máximas notas, sino también para hacer las cosas mejor, facilitarles la vida de nuestros compañeros. [E7, FAV]

La tabla 1 recoge las similitudes y diferencias entre las concepciones de una evaluación justa de docentes y estudiantes.

Discusión y conclusiones

En el estudio presentado se han obtenido evidencias empíricas de las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de qué es una evaluación justa. Esta línea de investigación, poco estudiada hasta el momento, aporta evidencias sobre las ideas implícitas acerca de la evaluación y cómo se traducen éstas en su forma de evaluar a los estudiantes.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes muestran que existe un elemento clave en las diferentes concepciones de los docentes sobre qué es una evaluación justa (igualitaria o equitativa): el contexto en el que se encuentra en centro

educativo en el que trabajan. No obstante, en los estudiantes, no encontramos diferencias por concepciones en función del contexto de su escuela.

En definitiva, el debate sobre qué es una educación justa así como las implicaciones que tiene en la práctica docente es una temática fundamental a abordar si queremos una evaluación que luche para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Tabla 1. Concepciones de docentes y estudiantes sobre una evaluación justa

EVALUACIÓN JUSTA IGUALITARIA		EVALUACIÓN JUSTA EQUITATIVA	
Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
Explicitar los criterios	Explicitar los criterios	Adaptar los criterios según las necesidades de cada estudiante	Adaptar los criterios según las necesidades de cada estudiante
Objetividad	Objetividad	Subjetividad a favor de cada estudiante	Subjetividad a favor de cada estudiante
Evaluación igual para todos los estudiantes	Evaluación igual para todos los estudiantes	Individualización de los criterios de evaluación	Individualización de los criterios de evaluación
Rendimiento	Calificación	Progreso y en algunos casos esfuerzo	Progreso y esfuerzo
Examen como elemento clave de evaluación	Examen como elemento principal de la evaluación	Utilizar el examen pero complementarlo con otras pruebas de evaluación	Restar peso al examen en la evaluación
Uso de pruebas cualitativas solo como complemento del examen	No uso de pruebas cualitativas	Uso de pruebas cualitativas de evaluación	Uso de pruebas cualitativas de evaluación
Evaluación de las actitudes y los contenidos	Evaluación de los contenidos	Evaluación de las actitudes y valores	Evaluación integral

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 105-118). Ámsterdam: Springer.
- Griffiths, T., Gore, J. y Ladwig, J. (noviembre, 2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. Comunicación presentada en la *Australian association for research in education annual conference*. Adelaide.
- Harris, L. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 1, 28-49.
- Pettifor, J. L. y Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. En C. F. Webber y J. L. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 87-106). Ámsterdam: Springer.

El Aprendizaje-Servicio como Metodología Innovadora que Promueve Mejoras en Distintas Dimensiones de la Práctica Escolar

Service-Learning: An Innovative Methodology which Promote Improvements in Different Dimensions of School Practice

Domingo Mayor Paredes

Facultad de Formación del Profesorado-Cáceres, España

Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio en diversas dimensiones relacionadas con la mejora escolar. El estudio tomó como eje de indagación un aula de primaria, y los efectos que se iban desencadenando durante la implementación del proyecto. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación. Los resultados obtenidos permiten constatar los impactos producidos en la programación de aula, en el desarrollo profesional de la docente y en la participación del alumnado.

Descriptores: Aprendizaje-servicio, Relación escuela-comunidad, Práctica pedagógica, Desarrollo profesional, Participación estudiantil.

This work presents the results of an investigation focused on the analysis of the influence that have the projects of learning-service in different dimensions related to the school improvement. The study took as axis of inquiry a primary classroom, and the effects that will be unleashed during the Project implementation. For that it was used the case study as methodology of research. The results obtained permit verifies the impacts produced in the classroom programming, in the professional development of the teacher and in the participation of the student.

Keywords: Service-learning, School-community relationship, Teaching practice, Career development, Student participation.

Este estudio forma parte de una Tesis Doctoral: El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso. El proyecto elegido como unidad de análisis forma parte del programa del Grupo de Investigación para la recuperación de espacios públicos- El Ingenio-, aprobado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía.

Introducción

En las sociedades complejas del siglo XX y XXI la noción mejora aplicada al escenario escolar sirve de justificación para el análisis y la producción de teorías, políticas y prácticas que focalizan su atención en distintas dimensiones que configuran la misma. En esta línea, podemos señalar que dicha temática ha sido utilizada para fundamentar una plétora de discursos relacionados con: las reformas educativas y las innovaciones implementadas en el interior de los dispositivos escolares, los cambios en el currículum, la formación de profesionales reflexivos, el desarrollo profesional, la introducción de las nuevas tecnologías, la participación de los menores, la relación escuela-comunidad, etc.

Asimismo, se han ido produciendo estudios que recogían la emergencia de discursos y prácticas educativas (Ciudades Educadoras, Comunidades de Aprendizaje, Planes

Educativos de Entorno, Aprendizaje-Servicio, etc.) originadas en los bordes de los sistemas escolares, dando lugar a la creación de nuevas relaciones entre los distintos ámbitos por donde circula la educación: educación no formal, informal y formal o escolar (Delors, 1996).

En este sentido, tenemos que señalar que en las últimas décadas viene emergiendo con gran intensidad en la realidad escolar iberoamericana el Aprendizaje-Servicio, una metodología innovadora “que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig y Palos, 2006).

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. En cambio, en las acciones de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar conocimientos, sensibilidades y afectos.

Método

El propósito general del presente estudio fue analizar la influencia de las prácticas de ApS en diversas dimensiones relacionadas con la mejora escolar, planteándonos como objetivos los siguientes: a) Indagar cómo incide la implementación del proyecto de ApS en el desarrollo profesional de la docente; b) Conocer cómo afecta el desarrollo del proyecto en la programación curricular de aula; y c) Analizar la participación de los menores en las distintas fases del proyecto.

El proyecto de ApS, seleccionado como unidad de análisis se implementó en un aula de 3º de primaria, tenía como finalidad: mejorar la limpieza de algunas zonas del centro educativo y del barrio. Para ello se diseñó un proyecto de ApS configurado como una campaña de sensibilización en el centro educativo y en algunas zonas del barrio.

Como método de indagación se optó por el estudio de caso (metodología cualitativa) con el propósito de identificar y comprender la complejidad del fenómeno objeto de estudio (Stake, 2010).

Los informantes fueron las personas implicadas en el desarrollo del proyecto: 1 maestra y 17 alumnos de primaria, 1 profesora y 5 alumnos de la universidad, 1 representante de una entidad socia, personal del centro de salud y un grupo de familias y comerciantes.

Durante el proceso de indagación se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas: Análisis de documentos, Observación Participante y Entrevistas semiestructuradas. Los datos extraídos de las mismas posibilitaron la construcción de las siguientes categorías significativas:

Tabla 1. Categorías, subcategorías y códigos fijados en el análisis

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Cambios en la programación aula	CPA	Contenidos.	CPAC	Tiempos y espacios.	CPATE
		Metodología.	CPAM	Relaciones.	CPAR
		Materiales didácticos.	CPAMD	Evaluación.	CPAE
Desarrollo profesional docente	DPD	Nuevos retos profesionales.	DPDRP	Mayor conocimiento barrio.	DPDCB
		Aprendizaje contenido nuevo (ApS).	DPDAC	Satisfacción personal y profesional.	DPDSP
		Iniciar proyectos de trabajo.	DPDPT		
Participación menores	PM	En el diseño.	PMD	La participación como objetivo educativo.	PMOE
		En la implementación.	PMI		
		En la evaluación.	PME		

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, ofrecemos algunos de los resultados obtenidos.

Cambios significativos producidos en la Programación Curricular Aula

En la siguiente tabla se muestran los cambios acaecidos en distintos elementos de la programación curricular durante la implementación del proyecto.

Tabla 2. Listado de cambios

Dimensiones curriculares	Antes de la implementación del proyecto de ApS	Durante la implementación del proyecto de ApS
Contenidos	Libro de texto.	Distintas fuentes relacionadas con el contexto y el servicio a la comunidad.
Materiales didácticos	Libro de texto, canciones, cuentos, etc.	La libreta de mi vida, maquetas, tipi, carteles, entrevistas, canciones, libro de texto, etc.
Actividades	Propuestas libro de texto.	Relacionadas con el servicio: itinerarios de investigación por el barrio, entrevistas a comerciantes y otros profesionales de recursos públicos, creación de maquetas, carteles, etc.
Metodología	Transmisiva, trabajo individual y gran grupo.	Colaborativa, trabajo en pequeños grupos, asamblea e individual.
Relación maestra-alumnado	Cercana, respetuosa, afectiva.	Participación de otros agentes educativos, cercana, respetuosa, afectiva.
Espacios	Aula-centro educativo.	Aula-centro educativo-barrio.
Temporalización actividades	45 minutos.	45 y/o 90 minutos.
Evaluación	Resultados.	Proceso y resultados.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo profesional de la docente

En la puesta en acción de los proyectos de ApS, desde una perspectiva fuerte, el profesorado necesita considerar, por una parte, algunas cuestiones nucleares que afectan a la idiosincrasia de esta práctica educativa: características del servicio, implicación del alumnado, imbricación con la programación de aula, etc. Asuntos que generan tensiones entre las prácticas rutinarias motivadas por la inercia, la tradición y la autoridad y las prácticas reflexivas que promueven la consideración activa, cuidadosa y atenta de cualquier creencia y de la misma práctica. En este sentido la docente planteaba: “Esta experiencia ha sido muy enriquecedora, ya que me ha permitido conocer más la realidad de los menores, adaptar la programación de aula a sus intereses, aprender a trabajar por proyectos colaborativos y el contenido de un tema nuevo (ApS)”.

Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados alcanzados, se puede concluir que, en términos generales, los proyectos de ApS tiene un impacto positivo en diversos elementos de la práctica docente: concepciones pedagógicas, diseño y puesta en acción de la programación didáctica y desarrollo profesional del profesorado.

En primer lugar, las evidencias constatadas ponen de manifiesto que la implicación de la docente en las prácticas de ApS ha supuesto una reconfiguración progresiva de sus concepciones pedagógicas, situadas inicialmente, en una racionalidad técnica o instrumental. Dicha mirada del hecho educativo se ha ido reconfigurando al comprometerse en una acción pedagógica de carácter reflexivo, ya que los proyectos de ApS ofrecen un contexto real de investigación-acción en el cual el profesorado y otros agentes tienen un rol protagónico en su diseño, implementación y evaluación. Esta apreciación coincide con algunas investigaciones realizadas por Jouannet, Ponce y Contreras (2012).

En segundo lugar, las prácticas de ApS se estructuran y funcionan como artefactos enmarañados, ya que la interacción permanente entre los objetivos curriculares y los previstos en el servicio a la comunidad van conformando un círculo virtuoso donde los aprendizajes académicos mejoran el servicio ofrecido y el servicio estimula la adquisición o producción de nuevos conocimientos.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Jouannet, C., Ponce, C. y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio según la percepción de los docentes. Buenos Aires: CLAYSS.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

El Efecto del Tiempo No Lectivo de los Docentes sobre el Desarrollo Cognitivo de los Estudiantes en Iberoamérica

The Effect of the Non-Instructional Time of Teachers on Cognitive Development of Students in Iberoamerica

Cynthia Martínez-Garrido ¹

F. Javier Murillo ²

¹ Universidad de Granada, España. ² Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo de la investigación es determinar la incidencia del porcentaje de tiempo que los docentes iberoamericanos de Educación Primaria destinan tareas no lectivas sobre el logro académico de sus estudiantes en Matemáticas y en Lectura. Para alcanzar dicho objetivo se han utilizado Modelos Multinivel de cuatro niveles de análisis (estudiante, aula, escuela y país) para el análisis de la información de la distribución del tiempo de 256 docentes de 9 países de Iberoamérica y sus 5.610 estudiantes. Los resultados encontrados señalan que una mayor dedicación a tres tareas mejora significativamente el logro de los estudiantes: la preparación de las clases, la corrección de evaluaciones y el trabajo con familias. Y, por el contrario, una mayor dedicación a tareas administrativas hace que disminuya el logro de los estudiantes. Con estos resultados se aportan evidencias empíricas acerca de la necesidad de que los docentes tengan unas condiciones laborales adecuadas para desempeñar adecuadamente su trabajo.

Descriptores: Tiempo escolar, Rendimiento escolar, Iberoamerica, Enseñanza básica.

This research aims to determine the incidence of the percentage of time that Latin American teachers of Primary Education allocated to different no teaching related tasks on the academic achievement of students in Mathematics and Language. To reach this aim we use multilevel models with four levels of analysis (student, classroom, school and country) to analyzed the information about teachers' distribution time of 256 teachers from 9 countries in Latin America and 5,610 students. Our results show that an increased focus on three tasks significantly improves student achievement: the lesson preparation, correction of assessments, and work with families. And, conversely, a greater emphasis on administrative tasks lowers achieving students. With these results, empirical evidence is provided on the need for teachers to have suitable working conditions to adequately perform their jobs.

Keywords: School time, Academic achievement, Iberoamerica, Enseñanza básica.

Introducción

Uno de los más influyentes en el estudio de la relación entre la distribución del tiempo de los docentes con el aprendizaje de los estudiantes es el desarrollado a principios de la década de los 80 por S. Con esta investigación se pretende conocer qué tareas no-lectivas de las que desarrolla el docente tienen un mayor impacto en el desarrollo de sus estudiantes y estimar su aportación. Para alcanzar ese propósito, se lleva a cabo un estudio ex post facto con datos de 256 docentes de nueve países de Iberoamérica. Los datos recogidos son analizados a través de la estrategia metodológica multinivel siguiendo un planteamiento de valor agregado, esto es, medimos la mejora del

desempeño de los estudiantes descontando la aportación de otras variables como el rendimiento previo, la situación socioeconómica y cultural de las familias, el nivel socioeconómico del barrio donde se ubica la escuela, el género de los estudiantes, su origen y lengua materna.

Método

En esta investigación trabajamos con tres tipos de variables: variables de rendimiento, o producto; variables de ajuste y variables sobre el porcentaje de tiempo que los docentes destinan a las diferentes tareas, o explicativas.

- Variables de producto: Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Lectura.
- Variables contextuales de ajuste: Rendimiento previo en Lectura y en Matemáticas, Nivel socioeconómico de la familia del estudiante, Nivel cultural de la familia del estudiante, Nivel socioeconómico del barrio donde se ubica la escuela, Género del estudiante, Origen del estudiante, Lengua materna del estudiante, Género del docente, Edad del docente, Años de Experiencia docente, Antigüedad del docente.
- Variables sobre el Porcentaje de Tiempo que los docentes destinan a las diferentes tareas.

La muestra está conformada por 5.610 estudiantes de 256 aulas de tercer curso de Primaria de 97 escuelas situadas en nueve países de Iberoamérica.

Los datos se recogieron a partir de Pruebas de Rendimiento en Matemáticas y las pruebas de Rendimiento en Lectura (LLECE, 2010) y el Cuestionario para los profesores del aula, Cuestionario para los estudiantes y Cuestionario para las familias.

Como estrategia de análisis datos se utilizaron Modelos Multinivel de cuatro niveles de análisis (estudiante, aula, escuela y país). Su uso, habitual en estudios de este tipo (p.e. Creemers; Goldstein, 2011; Martínez-Garrido, 2015; Martínez-Garrido y Murillo, 2013, 2014), se justifica por trabajar con datos de diferentes niveles de análisis. Efectivamente, mientras que las variables dependientes y de ajuste son de estudiante, las variables explicativas son de nivel aula.

Resultados

El análisis realizado señala que el tiempo que el docente destine a planificar las clases, preparar evaluaciones y reunirse con la familia del estudiante ejercen un impacto significativo sobre el desarrollo cognitivo (rendimiento en Matemáticas y rendimiento en Lengua) del estudiante. También ejerce un efecto significativo, pero en sentido opuesto, la cantidad de tiempo que el docente destine de más a realizar tareas administrativas ejerce un impacto negativo sobre el rendimiento del estudiante, concretamente, en la asignatura de Lengua.

De las variables estudiadas (Planificar las clases, Preparar evaluaciones, Corregir ejercicios, Tutorías con los estudiantes, Reuniones con los padres, Desarrollo profesional, Tareas administrativas, Trabajar en equipo con otros docentes, y Asistir a

actividades extraescolares) tan sólo cuatro impactan de manera positiva en el Rendimiento en Lectura y Matemáticas de los estudiantes y una de manera negativa (tabla 1).

Tabla 1. Resultados del Modelo final para Rendimiento en Lectura y Rendimiento en Matemáticas

	RENDIMIENTO EN LECTURA		RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	
	B	EE	B	EE
Nativo/Inmigrante	-		-8,22**	3,65
% tiempo Planificar las clases	2,11**	1,07	2,45**	1,23
% tiempo Preparar evaluaciones	3,32**	1,33	2,91**	1,45
% tiempo Reuniones con la familia	-		2,38***	1,20
% tiempo Tareas administrativas	-1,25**	0,63	-	

Notas: * significativo con $\alpha = 0,01$; ** significativo con $\alpha = 0,05$; *** significativo con $\alpha = 0,1$; -: indica que la variable no ha sido incluida en el modelo dado que su aportación individual es no significativa.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado señala con claridad que cuanto mayor sea la dedicación del docente a tareas como planificar las clases, preparar las evaluaciones y reuniones con familias mayor será el rendimiento de los estudiantes en Lectura y Matemáticas. Por el contrario, los resultados obtenidos indican que aquellos docentes que más tiempo dedican a tareas administrativas hacen que sus estudiantes aprendan menos, concretamente, en Lectura. Estos resultados son coherentes con los encontrados por Gran, Hindman y Stronge (2010), Nonis, Philhours y Hudson (2006), o Walberg, y Paik (2000), entre otros.

Quizá una de las mayores críticas que se le ha hecho a los estudios de eficacia es que utilizan un grupo muy restringido de variables de ajuste, dentro de las cuales no incluyen variables de proceso referidas a la vida social y cultural de las aulas y las escuelas (Martinic y Pardo, 2003). Aunque pueda suponerse como una limitación, en este estudio hemos incluido un total de once variables de ajuste que responden a las características de los estudiantes, las familias, los docentes y la escuela. Como futuras líneas de trabajo emergen a partir de los hallazgos del estudio se plantea preciso seguir indagando cómo evoluciona la distribución del tiempo que hacen los docentes sobre determinadas tareas vista la influencia significativa que algunas de ellas tienen sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias

- Creemers, B., Kyriakides, L. y Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. Nueva York, NY: Routledge.
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models*. Londres: Wiley
- Gran, L. W., Hindman, J. y Stronge, J. H. (2010). *Planning, instruction, and assessment: Effective teaching practices*. Nueva York, NY: Eye on Education.

- LLECE. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salceido (Ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-71). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2014). Programas para la realización de Modelos Multinivel. Un análisis comparativo entre MLwiN, HLM, SPSS y Stata. REMA. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 12(2), 1-24.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 93-126). Bogotá: CIDE
- Nonis, S. A., Philhours, M. y Hudson, G. I. (2006). Where does the time do? A diary approach to business and marketing students' time use. *Journal of Marketing Education*, 28, 121-134. <https://doi.org/10.1177/0273475306288400>
- Walberg, J. H. y Paik, D. J. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: IBE/UNESCO.

Aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria: Diferencias en la Percepción Del Desempeño Grupal

Cooperative Learning in Secondary Education: Differences in the Perception of Group Performance

Pedro Adalid Ruiz
M^a del Carmen Díez González

Universidad CEU Cardenal Herrera, España

Diferentes estudios muestran la necesidad de incorporar en el aula métodos donde se genere aprendizaje y reflexión sobre los procesos de metacognición. El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del docente, ya que el control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase, y esto contribuye a que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, que puedan mejorar por sí mismas la calidad educativa. La propuesta que motivó la investigación expuesta en el presente trabajo fue la de *analizar los indicadores de mejora del trabajo cooperativo dentro de los procesos de enseñanza*. En el presente estudio se muestra la percepción de los docentes y de los alumnos, en base a la aplicación del *Aprendizaje Cooperativo*, en dos centros de la comunidad Valenciana. En líneas generales, alumnos y docentes coinciden en la importancia de trabajar en grupo como premisa de logro y motivación del trabajo individual. Los participantes han resaltado que se trata de un método eficaz para evaluar mejor lo aprendido en clase y coinciden en que aumenta el rendimiento de los alumnos en el aula y disminuye los conflictos cognitivos y socio-emocionales.

Descriptor: Métodos educativos, Psicología escolar, Procesos cognitivos.

Different studies show the necessity of adding ways to generate learning and reflexion about metacognitive processes at classrooms. Cooperative learning means an important change in the teacher's role, as the control of activities becomes shared by the whole classroom, and this contributes the teacher to be able and must perform new activities, which can enhance by themselves the educative quality. The proposal that motivated the research presented in this work was to analyze cooperative work improving indicators within learning processes. The present study demonstrates teachers and students perception based on the appliance of Cooperative learning at two schools in Valencian Community. Generally speaking, teachers and students agree on the importance of working together to gain achievement and motivation from individual work. Participants highlighted that this way if effective to further evaluate what is learned at class. They agree that this way increases student performance at class and decreases cognitive and emotional conflicts.

Keywords: Educative ways, School psychology, Cognitive processes.

Introducción

En la actualidad, son muchos los autores que destacan las bondades del aprendizaje cooperativo, pero también que su implementación en el aula no es una tarea sencilla, ya que es un método diferente al que muchos docentes llevan a cabo. Como denomina Pujolàs (2008), se está ante la pedagogía de la complejidad: una complejidad signada por la diversidad que se puede encontrar no sólo en la escuela sino en cada aula, y que representa un reto para los docentes, el cual puede ser anulado continuando con los

modelos tradicionales de enseñanza, o enfrentarlos organizando la actividad en el aula de acuerdo a los principios del aprendizaje cooperativo.

Existen evidencias empíricas del trabajo cooperativo en las aulas, aunque como señala Pujolàs (2003), existe una discrepancia al analizar los resultados de las investigaciones realizadas sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo y la realidad de la práctica educativa.

Díaz-Aguado (2004) explica que el aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del docente, ya que el control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase, y esto contribuye a que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas (además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje), que pueden mejorar por sí mismas su interacción con el alumnado y la calidad educativa, como por ejemplo: enseñar a cooperar, observar lo que sucede en cada grupo y estructurar de otra forma las tareas. Además, mientras se lleva a cabo el aprendizaje cooperativo mejora significativamente la calidad de la relación del docente con sus alumnos y de todas las interrelaciones en el aula.

Otro aspecto interesante sobre el rol del docente durante el aprendizaje cooperativo es el concepto de *autorregulación* de los alumnos, que desarrolla Solsona Martínez (2013). Para que pueda autorregularse el trabajo cooperativo los docentes deben orientar el proceso en pos de que los alumnos logren objetivos tales como un conocimiento y un control cognitivo, contextual, conductual y emocional.

Método

La muestra para llevar a cabo el presente estudio se seleccionó dentro de la comunidad valenciana, en dos centros que se está implementando la metodología del aprendizaje cooperativo, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria. En los mismos se aplicó el protocolo denominado Protocolo de Evaluación del Aprendizaje Cooperativo desde la percepción del alumnado y docente en Educación Secundaria (en adelante PAC/ES) a la totalidad de 343 alumnos y 19 profesores del mencionado ciclo (para más información ver tabla 1).

Tabla 1. Población en estudio en relación al tipo de gestión educativa

	TOTAL	CONCERTADO	PÚBLICO
Alumnos	343	213	130
Profesores	19	11	8
Total	362	224	138

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración del Protocolo (PAC/ES), diseñado ad hoc para la presente investigación, ha sido validado por el Equipo de Investigación (IDAC) y por un grupo de profesores expertos que pertenecen a centros educativos parejos al objeto de estudio.

Resultados

En relación a los resultados podemos resaltar cómo la mayoría de los docentes y de los alumnos destacan el aprendizaje cooperativo como una buena forma de compartir las tareas explicadas, de evaluar mejor lo aprendido y de comprender de mejor forma lo

explicado en clase. Sin embargo, existe un porcentaje de los alumnos que discrepan en la aplicación del método en relación a ser una buena forma de comprender mejor lo explicado en clase.

Respecto al grado de acuerdo sobre el funcionamiento de los trabajos en grupo es superior entre los profesores en relación a los alumnos. Los alumnos perciben dificultades en la constitución de los grupos, aunque coinciden en que su número debería ser de al menos 4 miembros. Existe un 34% de ellos que considera que no debería modificarse durante todo el curso, aunque un 53% valora que el grupo será diverso.

Respecto al rendimiento del grupo, el grado de acuerdo entre los docentes es mayor al grado de acuerdo entre los alumnos. Aunque ambos coinciden en un 70% en que se valora el trabajo realizado en el aula, se reflexiona y debate sobre los contenidos, etc. Sin embargo, existe un porcentaje de docentes que perciben que los alumnos no participan por igual y ello va en detrimento de su rendimiento. Además observan que los alumnos presentan también dificultades en decidir de manera consensuada los logros del trabajo y ello aminora la coherencia del resultado. Sin embargo, coinciden en su mayoría en destacar este método como una técnica adecuada para mejorar sus relaciones socio-emocionales.

Discusión y conclusiones

La educación tiene entre sus objetivos la integración del sujeto a la sociedad. En el mundo actual, marcado por la globalización y el ejercicio de la democracia en la sociedad plural, es preciso considerar una escolarización capaz de permitirnos tener una mirada amplia o, potencialmente, amplificadora.

El aprendizaje cooperativo, gracias a su naturaleza intrínseca que lo constituye como un aprendizaje relacional basado en la interdependencia positiva entre el alumnado, constituye uno de los modos más efectivos en lo que respecta al aprendizaje por competencias.

Sendas investigaciones afirman que el aprendizaje cooperativo posee un impacto positivo en lo que respecta al rendimiento académico, entre otras variables cognitivas.

En el presente estudio, podemos sintetizar cómo los docentes manifestaron casi en su totalidad que supervisan las actividades individuales realizadas durante el trabajo y que evalúan los niveles de participación de cada uno de los miembros, por un lado, y del resultado final en conjunto, por el otro. Si bien el porcentaje de alumnos que coincidió sobre estos puntos en las respuestas a los cuestionarios es un tanto menor al de los docentes, la valoración de éstos respecto a estas cuestiones sigue siendo cuestionable.

Por otro lado destacamos, la importancia del papel del docente como motivador de la tarea a realizar. Es, en efecto, el espíritu grupal de la cooperación el que debe, en última instancia, motivar a todos los estudiantes en la realización de la tarea.

Referencias

D'Audía, S. M. (2014). *Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria* (Trabajo final de posgrado). Universidad Nacional de La Plata.

- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente*. Madrid: Universidad Complutense
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Trabajo publicado por la Universidad de Vic en noviembre de 2003*. Universidad de Vic: Cataluña.
- Pujolàs, P. (2008). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 215-245.
- Rué, J. (2011) *Evaluar la formación mediante competencias*. Barcelona: Universidad Abierta de Barcelona.
- Solsona Martínez, C. (2013). *Cómo favorecer la autorregulación académica en el aprendizaje Cooperativo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

La Evaluación Formativa como Mejora Educativa: Una Experiencia en el Área de Ciencias Naturales

The Formative Evaluation as an Educational Improvement: An Experience in the Area of Natural Sciences

Vanessa Ortega Quevedo
Noelia Santamaría Cárdbaba

Universidad de Valladolid, España

Este trabajo presenta una experiencia cuya finalidad es lograr una mejora educativa a través del logro de aprendizajes significativos. Dicha propuesta, se ha llevado a cabo en el área de Ciencias Naturales, concretamente en un centro educativo de Segovia en 6º curso de Educación Primaria. Para ello, se ha aplicado una SEA a lo largo de tres sesiones y se ha empleado una evaluación formativa participativa durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Durante este proceso, los estudiantes han mantenido una participación activa durante la cual han podido reconstruir sus aprendizajes a partir de las intervenciones realizadas por sus compañeros o por el propio maestro. Los resultados obtenidos muestran que este modelo didáctico permite mejorar la participación de los estudiantes, la construcción de aprendizajes significativos y la capacidad de aprender de los propios errores. En conclusión, la propuesta ha resultado positiva y refleja que aplicar la evaluación formativa mejora la calidad educativa.

Descriptor: Mejora educativa, Calidad educativa, Ciencias naturales, Educación primaria.

This project presents an experience whose aim is achieved an educational improvement through of significant learnings. This proposal has been put into practice in the area of Natural Sciences, specifically in an educational center in Segovia (Spain) in 6th grade Elementary Education. To this end, an 'Teaching-Learning Sequel'(SEA) has been applied during three sessions and an active formative evaluation has been used throughout the teaching-learning process. During this process, the students have maintained an active participation during which they have been able to reconstruct their learning from the interventions made by their classmates or by the teacher. The results show that this didactic model allow to improve the participation of the students, the construction of significant learning and the ability to learn from their own mistakes. To conclude, the proposal has been positive and reflects that to apply a formative evaluation improve the educational quality.

Keywords: Educational improvement, Educational quality, Natural sciences, Elementary education.

Introducción

Esta experiencia defiende una forma de entender la evaluación que se identifica con el concepto de evaluación formativa definido por López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008). En palabras de estos autores, la evaluación formativa es “un proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje que tienen lugar” (p.464). Por consiguiente, este proyecto entiende la evaluación formativa como un proceso en el cual los docentes y los estudiantes van mejorando gracias a las valoraciones que se van produciendo durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje (Popham, 2013). Asimismo, se considera la evaluación formativa como una forma idónea de lograr la mejora de la calidad educativa (González, 2004).

En esta misma línea, en el área de didáctica de las ciencias experimentales se está haciendo cada vez más fuerte la corriente que aboga por derrocar tanto el tratamiento tradicional del área como su forma de trabajar los contenidos, y establecer una finalidad más formativa que se centre en el desarrollo de la competencia científica del alumnado (Acevedo y García, 2016; Vázquez, Acevedo y Manassero, 2004; Vázquez y Manassero, 2012, y Vieira, Tenreiro-Vieira y Martins, 2010). En consecuencia, esta experiencia va a aplicar un enfoque de enseñanza-aprendizaje comunicativo-crítico basado en la evaluación formativa participativa.

Quinquer (2000) destaca que el modelo comunicativo-crítico comprende el aprendizaje como una construcción personal del estudiante, da importancia a las mediaciones que tienen lugar entre todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza y considera primordial favorecer la autonomía en los educandos. En concordancia con esta idea, Sandoval (2002) afirma que es necesario que los estudiantes participen activamente en su proceso de enseñanza aprendizaje para lograr una transformación en las prácticas que mejoren la calidad educativa. Por lo tanto, desde la perspectiva de este modelo se pretende alcanzar la mejora educativa implementando estrategias a través del dialogo igualitario (aprendizaje significativo y evaluación formativa).

Contexto escolar

El centro escolar en el que se ha implementado la propuesta de evaluación es de carácter público y está situado en la localidad de Segovia. Este centro acoge niños y niñas desde los tres hasta los doce años de edad. En la actualidad, muchas de las viviendas del barrio que acoge el centro están ocupadas por familias de inmigrantes o pertenecientes a la minoría étnica gitana. Dicha situación determina en gran medida el alumnado que acude al centro. Respecto al nivel socio-económico y sociocultural de las familias se puede concluir que pertenecen a la clase media o media-baja, así como que su contexto sociocultural está formado por familias obreras.

Esta propuesta está dirigida a sexto curso de Educación Primaria. En dicho nivel educativo se cuenta con dos líneas, en concreto esta intervención se va a efectuar en 6ºB. En esta clase se cuenta con veintidós alumnos, de los cuales doce son chicos y diez son chicas.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta didáctica elaborada implementa una Secuencia de Enseñanza Aprendizaje (SEA) diseñada a partir del ciclo de aprendizaje 7E elaborado por el proyecto CYTPENCRI³⁴. Dicho ciclo se estructura en las fases: extraer, enganchar, explorar, explicar, elaborar, extender y evaluar). En esta línea la SEA (véase tabla 1) programada se ha efectuado en tres sesiones, en la que se han fomentado situaciones de diálogo igualitario mediante las cuales tanto el docente, como los propios alumnos han proporcionado *feed-back* para regular el aprendizaje.

³⁴ CYTPENCRI: Educación de las Competencias Científica, Tecnológica y Pensamiento Crítico Mediante la Enseñanza de Temas de Naturaleza de Ciencia y Tecnología.

Tabla 1. Esquema SEA

TIEMPO	ACTIVIDADES	ORGANIZACIÓN
	Introducción	
	Rutinas de pensamiento:	
	-Generar, clasificar conectar, elaborar.	Parejas
20'	-Palabra, idea, frase.	
	-Veo, pienso, me pregunto.	
	Conocimientos previos	
20'	Puesta en común de las conclusiones llegadas a partir de las rutinas de pensamiento.	Grupo clase
	Contenidos	
45'	Escuchan-preguntan: explicación del concepto de energía, sus formas de manifestación, sus propiedades, las energías renovables y no renovables, los impactos en el medio relacionados con la energía y el método fracking.	Grupo clase
	Procedimientos-Actitudes	
45'	Resolución de preguntas de reflexión a través del uso de procesos de pensamiento crítico.	Parejas
	Consolidación	
45'	Puesta en común de las conclusiones de las preguntas de reflexión.	Grupo clase

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En primer lugar, se resaltan las ventajas en relación con dicha propuesta:

- Participación del alumnado. Utilizando una metodología de aprendizaje dialógica basada en la evaluación formativa, se ha conseguido que los discentes participen de forma activa en el aula.
- Construcción de sus propios aprendizajes. Con las aportaciones personales que tienen lugar durante el debate grupal, se van construyendo conceptos más apropiados y científicos que los discentes pueden apropiarse favoreciendo así su aprendizaje.
- Aprender de los errores. Las intervenciones de los alumnos que sean erróneas, se reconducen a partir de feed-back hacia una interpretación idónea del contenido.

En segundo lugar, a lo largo de la SEA se han encontrado los siguientes problemas que han tenido que ser solventados (véase tabla 2).

En conclusión, la experiencia educativa ha resultado exitosa y se ha demostrado que emplear una evaluación formativa fomenta que el alumnado mejore su aprendizaje, el docente mejore su práctica y que se perfeccionen los procesos de enseñanza aprendizaje. Por tanto, se aprecia una mejora de la calidad educativa.

Tabla 2. Inconvenientes y soluciones

INCONVENIENTES	SOLUCIONES
Actividad ajena al centro.	Emplear metodologías que capten la atención de los estudiantes.
Distintos ritmos de aprendizaje.	Implicar al alumnado más aventajado para que ayude al resto de compañeros.
Los alumnos no saben expresar sus ideas.	Guiarles a través de preguntas hasta que sean capaces de reconocer sus pensamientos y expresarlos.

Fuente: Elaboración propia.

Agradecimientos

Los autores agradecen al proyecto Proyecto EDU2015-64642-R (MINECO/FEDER) con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional su colaboración.

Referencias

- Acevedo, J. A. y García, A. (2016). Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado. Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13(1), 3-19.
- González, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 155-169.
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El papel transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre evaluación: el modelo comunicativo. En A. Parcerisa (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp.13-20). Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Sandoval, L. (2002). Experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores. *Educación y Educadores*, 5, 155-165.
- Vázquez, A, y Manassero, M.A. (2012). La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología. Una revisión de las aportaciones de la investigación didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 2-31.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C. y Martins, I. (2010). Pensamiento crítico y literacia científica. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 65, 96-103.

Relaciones de Apoyo entre Escuelas Situadas en Entornos Socio-Económicamente Desafiantes

Support Relationships among Schools in Challenging Socio-Economic Context

Carmen Márquez Vázquez
Raquel Graña Oliver
Irene Moreno-Medina
Andrés Villena Oliver

Universidad Autónoma de Madrid, España

En este trabajo presentamos una propuesta de investigación para analizar las redes sociales de apoyo entre escuelas ubicadas en un entorno social y económicamente desfavorecido o desafiante. El aspecto más innovador de dicha propuesta hace referencia a la metodología de investigación, ya que utilizamos el denominado Análisis de Redes Sociales para estudiar las características estructurales de los vínculos existentes entre los centros educativos. La información sobre dichos vínculos se obtiene a partir de un cuestionario ofrecido a los representantes de las instituciones socioeducativas del barrio de “Entrevías-El Pozo”, del Distrito Puente de Vallecas, de la ciudad de Madrid. Dicho cuestionario plantea las relaciones establecidas entre las instituciones socioeducativas, así como el tipo de apoyo que estas se prestan entre ellas. La investigación persigue conocer la función de estas redes sociales en los entornos en los que los recursos económicos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades educativas de la población escolar.

Descriptor: Escuela, Comunidad, Relación escuela-comunidad, Red social.

This work proposes a research to analyse the relationships of support among schools that are situated in a challenging socio-economic context. The most innovative aspect of this contribution refers to the methodology, for we employ the so-called Social Network Analysis to study the structural characteristics of the existing links and bonds among the schools. Information about these links will arise from a questionnaire offered to educational institutions of El Pozo neighbourhood, in Madrid. This questionnaire aims to consider the established relations among educational institutions, as well as the type of support relationship that they share. Our main objective consists of learning these social networks' functions in environments where economic resources are scarce and therefore insufficient to satisfy the necessities of the school community.

Keywords: Schools, Community, School community relationship, Social networks.

Introducción

Las escuelas de hoy en día viven inmersas en continuos procesos de transformación y de adaptación para dar respuesta a las nuevas necesidades y a las demandas del alumnado, de sus familias y de la sociedad en general. Los proyectos comunitarios promovidos entre instituciones socioeducativas (Baslev, Miller, Gibson y Scalan, 2012) sirven para articular la colaboración entre los distintos actores sociales de un territorio para mejorar los resultados educativos y para aumentar la protección y la inclusión social de los niños y de los adolescentes (Civis y Longás, 2015).

En este trabajo nos preguntamos si las redes sociales colaborativas existentes entre las instituciones exhiben características diferenciales cuando se establecen en contextos socio-económicamente desafiantes. Esta pregunta analítica fundamental se afronta desde la metodología denominada Análisis de Redes Sociales (ARS).

Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes

Las relaciones establecidas entre la escuela y la comunidad constituyen una de las temáticas más investigadas en los últimos años. Desde la Sociología de la Educación, Pereda (2003) analiza estas relaciones desde tres enfoques distintos: a) entendiendo las relaciones como situaciones de encuentro entre el alumnado y la propuesta escolar; b) concibiendo los vínculos como una relación de interacción entre referentes educativos; y c) definiendo la escuela como un actor comunitario.

En esta última década ha crecido el interés de los investigadores por las escuelas situadas en entornos comunitarios socio-económicamente desafiantes. Las argumentaciones teóricas y los estudios empíricos provienen principalmente del ámbito anglosajón, especialmente de Inglaterra (Beckett y Wrigley, 2014; Horgan, 2009; Trupp y Lupton, 2006) y de Australia (Hayes, Jonhston y King, 2009; Smith, 2014).

La presente investigación concibe la escuela como un actor social que pertenece, junto con otras organizaciones, a una comunidad entendida como una red de relaciones entre instituciones de diverso tipo. Siguiendo a Kauppinen (2008), investigar la estructura socioeconómica del alumnado, de su comunidad y del centro educativo implica hacerlo como un todo para, de esta manera, obtener una descripción adecuada de los efectos producidos por las condiciones en las que estos actores se encuentran e interaccionan.

Análisis de Redes Sociales

El Análisis de Redes Sociales (ARS) constituye una metodología de investigación innovadora para el campo educativo. El concepto de red social ha sido definido como un conjunto de actores vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades (Requena, 1989) y que pueden comprender tanto individuos como colectivos o instituciones. El ARS se ha aplicado a múltiples campos de investigación, desde donde se han puesto de manifiesto los patrones de interacción establecidos en diferentes comunidades: comunidades de inmigrantes (Gualda y Márquez, 2010) y comunidades de investigadores (Zazo, Ardines y Castro, 2015), entre otros.

Longás, Civís y Riera (2008) aplican esta noción al ámbito educativo, definiendo las “redes socioeducativas locales” como un modelo organizativo diferente a la tradicional organización jerárquica, que integra a instituciones y a actores en un plano de corresponsabilidad e interés común. Dicho modelo permite a estos actores analizar las necesidades existentes en la comunidad, así como coordinar coherentemente la acción socioeducativa. En el ámbito educativo está creciendo el interés por utilizar esta metodología para comprender algunos de los procesos educativos y de las relaciones entre actores escolares (por ejemplo, Daly, Moolenaar, Bolivar y Burke, 2010; López-Yañez, Perera-Rodríguez, Bejarano-Bejarano, del Pozo-Redondo y Budia, 2014; Ruiz, García y Rebollo, 2013 y Baerveldt, Van Duijn, Vermeij y Van Hemert, 2004).

Método

Las unidades de análisis del presente estudio son los centros escolares y las asociaciones de carácter socio-educativo que desarrollan su actividad en el barrio de Entrevías - El pozo, caracterizado por ser uno de los desarrollos urbanos más socio-económicamente desafiantes de Madrid. Con el fin de analizar las relaciones y los tipos de apoyo social existentes entre estas instituciones, se ha construido un cuestionario para el Análisis de Redes Sociales en el que se pregunta a cada una de ellas por el tipo de relación mantenida con el resto de los actores, así como por las características de dicha relación, como pueden ser la duración, la finalidad y el tipo de relación de apoyo existente.

Resultados

La presente investigación se encuentra en curso y permitirá la obtención de resultados que contribuirán a la comprensión de las características de las estructuras de las redes de apoyo en contextos socio-económicamente desafiantes.

Referencias

- Baerveldt, C., Van Duijn, M. A., Vermeij, L. y Van Hemert, D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26(1), 55-74.
- Balslev, G. M., Miller, P., Gibson, J. D. y Scanlan, M. (2012). Looking beyond Harlem - International insights for area-based initiatives: Area-based initiatives in France and the United Kingdom offer lessons for other countries. *Middle School Journal*, 44(1), 16-24.
- Beckett, L. y Wrigley, T. (2014). Overcoming stereotypes, discovering hidden capitals. *Improving Schools*, 17(3), 217-230.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Daly, A.J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M. y Burke, P. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Gualda, E. y Márquez, C. (2010). The role of social networks in the small Cameroons community in Huelva (Spain). In the way to inclusion. En E. Lucio-Villegas (Ed.), *Transforming-researching communities* (pp. 127-140). Barcelona: El Masnou.
- Hayes, D., Jonhston, K. y King, A. (2009). Creating enabling classroom practices in high poverty contexts: the disruptive possibilities of looking in classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), 251-264.
- Horgan, G. (2009). 'That child is smart because he's rich': The impact of poverty on young children's experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 359-376.
- Longàs, J., Civís, M. y Riera, J. (2008). Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales. Funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), 303-324.
- López-Yañez, J., Perera-Rodríguez, V.H, Bejarano-Bejarano, E., del Pozo-Redondo, M. y Budía, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.

- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379-391.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-24.
- Requena, F. (1989). El concepto de red social. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48(89), 137-152
- Ruiz Pinto, E.; García Pérez, R.; Rebollo, M.A. (2013) Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Smith, J. (2014). Improving schools in poor areas: It's not about the organisation, structures and privatisation, stupid! *Improving Schools*, 17(3), 231-240.
- Thrupp, M. y Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Zazo, A. y Castro, V. (2015). Redes de colaboración de las unidades de investigación de la Universidad de Panamá: investigación, desarrollo e innovación. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 26(2), 84-117.

Cultura *Maker*, *Hype* o Revolución Social: Estudio de Caso de un Proyecto de Transformación de Espacios de Aprendizaje

Maker Culture, Hype or Social Revolution: Study of a Project to Transform Learning Spaces

Javier González-Patiño

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta comunicación presenta un estudio de investigación acción participativa desarrollado con dos grupos de educación primaria en un centro educativo de Madrid capital, que indaga en los procesos de participación infantil en un proyecto de diseño y fabricación digital, transformación de espacios y experiencias innovadoras de aprendizaje. La intención es promover el interés por una investigación educativa basada en la interpretación de usos y prácticas que puede ayudar a intervenir en procesos de cambio educativo, al mismo tiempo que genera conocimiento científico, dando importancia al contexto local y a las diferencias de cada comunidad. El objetivo es situar y destacar algunas particularidades metodológicas de una investigación de orientación transdisciplinar que ha implicado a la comunidad educativa del colegio, a investigadores y a profesionales de una institución cultural de reconocido prestigio internacional. Este trabajo plantea entender las lógicas de la cultura digital como una forma de estar y dar sentido al mundo en el que vivimos (Horst y Miller, 2012), de manera que sus modestos aportes ayuden a los participantes y a los agentes de socialización (familias, profesores, comunidad, medios de comunicación, etc.) a analizar, interpretar y mejorar su realidad social.

Descriptor: Investigación participativa, Innovación educativa, Fabricación asistida por ordenador.

This paper presents a participatory action research study developed with two groups of primary education in an educational center in Madrid, which investigates the processes of child participation in a project of digital design and manufacturing, transformation of spaces and innovative learning experiences. The intention is to promote interest in an educational research based on the interpretation of uses and practices that can help intervene in processes of educational change, while generating scientific knowledge, giving importance to the local context and the differences of each community. The objective is to locate and highlight some methodological peculiarities of a research of transdisciplinary orientation that has involved the educational community of the school, researchers and professionals of a cultural institution of recognized international prestige. This work aims to understand the logic of digital culture as a way to be and give meaning to the world in which we live (Horst & Miller, 2012), so their modest contributions help participants and socialization agents (families, teachers, community, media, etc.) to analyze, interpret and improve their social reality.

Keywords: Participatory research, Educational innovations, Computer aided manufacturing.

Introducción

La presente comunicación está basada en un reciente artículo aceptado y en proceso de revisión del autor (González-Patiño, Esteban-Guitart, y San Gregorio, en prensa).

Resulta especialmente relevante para contextualizar este proyecto, llamar la atención sobre la relación que se establece entre procesos de fabricación y la institución educativa, pues es justamente durante la anterior gran revolución tecnológica de la historia de la humanidad, la industrial, que coloca en el centro de la economía a las fábricas, cuando surge la escuela moderna tal como la conocemos, como un sistema de escolarización universal. En función de los avances que realizamos, cada cierto tiempo nuevas habilidades y actividades intelectuales se vuelven esenciales para el trabajo y la convivencia. Esa correspondencia o carrera entre medios de producción y enseñanza, y la necesidad de ajuste social para alcanzar una fase de prosperidad en la que lo educativo no se vea superado por las posibilidades de los logros tecnológicos (Goldin y Katz, 2010), está en el trasfondo del interés de la comunidad educativa que participa en este estudio: un grupo de niños, sus profesores, familias y los mediadores de una acreditada institución dedicada a la cultura digital de la ciudad de Madrid, que se propusieron descubrir y aplicar procesos de diseño y fabricación digital con la intención de mejorar su centro escolar. La cultura *maker* y la fabricación digital habilitan una ocasión para aportar ideas, alfabetización y herramientas creativas a la infancia (democratizando saberes, tareas y competencias, previamente reservados para los expertos), que a través del trabajo por proyectos, el construccionismo o la agencia del aprendiz, nos permite articular las necesidades de innovación educativa aplicando las propuestas teóricas de autores como John Dewey, Lev Vygotski, Paulo Freire, Urie Bronfenbrenner, David Ausubel o Seymour Papert (Blikstein, 2013).

Método

La producción de conocimiento de esta investigación acción participativa (IAP) partió del interés del autor en promover cambios y mejoras en la comunidad educativa a la que pertenece como padre de una alumna. Según las prácticas propias de la IAP, los objetivos y las preguntas de investigación se negocian, se replantean y en ocasiones surgen, como consecuencia del propio proceso de intervención y la interacción de los actores participantes. De este modo, no se hizo ninguna propuesta ni intervención hasta que se llevó a cabo un análisis de necesidades conjunto con los profesores, familias y los otros investigadores externos, con el fin de evitar posteriores imposiciones, así como, caer en procesos circulares que no aclaran nunca las metas (Castellá Sarriera, 2008).

La complejidad estructural de la participación en este estudio, así como la confluencia de intereses investigadores, permitió conseguir un amplio y modalmente diversificado corpus de datos que provee un buen número de abordajes analíticos posibles. La obtención de datos implicó una selección de técnicas en la que predomina una metodología etnográfica para la recogida (Lancy, Bock, y Gaskins, 2010): investigación y análisis visual (González-Patiño, 2011; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015; Pink, 2013), etnografía del espacio virtual, observación participante en las sesiones de trabajo y, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con los niños, profesores, talleristas y familias. La comunidad educativa expandida creada implementó un nodo central o hub, un sitio web que integra la participación y comunicación, accesible en <http://arcangel.mediatica.co/> (Mediática, 2016) y que junto a los mensajes de la lista de correo del grupo, constituyeron una importante fuente de conversaciones mediadas digitalmente. Asimismo, se recogieron datos de diversas fuentes complementarias

(observaciones informales, documentación y mantenimiento del hub, participación en eventos, etc.).

Resultados

Una vez completado el análisis de necesidades se diseñó el plan de acción, la intervención, que consistió en un proyecto que se extendería a lo largo de la segunda mitad del curso y en el que estarían implicados dos grupos de primaria para descubrir y aplicar procesos de diseño participativo y fabricación digital, con la intención de producir un objeto con capacidad mediadora en alguna mejora educativa para su centro escolar. Se presentan las fases que se ejecutaron y sobre las que se realizó la recogida de datos, aclarando previamente que algunas implicaron varias sesiones de trabajo. Otra de las características fundamentales de la IAP, que está presente en todas las dinámicas que se llevaron a cabo, es la relativa a las cuestiones de agencia de los participantes, especialmente de los niños, planteando como prioridad el empoderamiento de los actores implicados para crear conocimiento mediante la comprensión de su realidad social e intentar transformarla de forma colectiva.

Discusión y conclusiones

Se podría objetar a esta investigación la dificultad que plantea generalizar sus resultados frente a otros estudios que exploran contextos más claramente identificables y reconocibles (sean estos institucionalizados, formales o no). Sin embargo puede que ahí, precisamente, resida su interés, en su carácter complementario. Una búsqueda que se mueve en el intersticio de esos lugares con estructuras participativas complejas y dinámicas que se consensuan entre diferentes agentes socializadores, que aporta buena parte del corpus de datos evitando someterse a restricciones (aprovechando actividades con escasa concreción como las relacionadas con lo tecnológico en el caso del sistema escolar), sin violentarlas ni provocar rupturas (partiendo de prácticas o respetando ideologías socioeducativas que se examinan previamente en la fase de aproximación al campo).

Referencias

- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. En J. Walter-Herrmann y C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 1-21). Bielefeld: transcript Verlag.
- Castellá Sarriera, J. (2008). Análisis de las necesidades de un grupo o comunidad: la evaluación como proceso. En E. Saforcada y J. Castellá Sarriera (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 137-150). Buenos Aires: Paidós.
- Goldin, C. D. y Katz, L. F. (2010). *The race between education and technology*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad: Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20-25.

- Horst, H. A. y Miller, D. (2012). *Digital anthropology*. Londres: Berg.
- Lancy, D. F., Bock, J. C. y Gaskins, S. (2010). *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Mediática. (2016). Web del proyecto Arcángel :D, Acción digital escuela, AMPA y Mediática
Recuperado de <http://arcangel.mediatica.co/>
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography: images, media, and representation in research*. Los Angeles, CA: SAGE.

El Éxito Educativo de una Pequeña Provincia de Ecuador

The Educational Success in a Small Province of Ecuador

Marielsa López
Kelly Loaiza
Michelle Arias
Pedro Sandoval

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En la Provincia de Carchi, Ecuador, se encuentran las escuelas primarias con los mejores docentes y los resultados académicos del país (INEVAL, 2015). En contra de lo que podría esperarse es una provincia agrícola, pobre y fronteriza. El objetivo de la investigación es estudiar los factores que explican estos resultados. La metodología que se utilizó fue cualitativa. Los resultados indican que los docentes son la clave del éxito de la provincia: dominan el contenido de la materia que dictan, utilizan una metodología de “preguntas/respuestas”, enfocados en un solo tema, con actividades de dificultad progresiva y que llevan a los alumnos de lo concreto a lo simbólico y a lo abstracto. Utilizan cierres parciales para ayudar a los alumnos a fijar el conocimiento. Mantienen relaciones afectivas con los alumnos y utilizan refuerzos positivos focalizados. Usan la repetición como medio para fijar los aprendizajes. Los alumnos son respetuosos y ordenados. El clima de las escuelas es altamente positivo.

Descriptor: Desempeño docente, Resultados académicos, Pedagogía efectiva.

In the Province of Carchi, Ecuador, there are primary schools with the best teachers performances and the best students learning achievement of the country (INEVAL, 2015). Contrary to what one might expect is an agricultural province, poor and frontier. The objective of the research is to study the factors that explain these results. The methodology used was qualitative. The results indicate that teachers are the key to the success of the province: they master the content of the subject they teach, they use a methodology of "questions / answers", focused on a single subject, with activities of progressive difficulty and that lead from the concrete to the symbolic and the abstract thought. They use partial closures of the lessons to help students set the knowledge. They maintain affective relationships with students and use focused positive reinforcements. They use repetition as a means to fix learning. Students are respectful and orderly. The climate of schools is highly positive.

Keywords: Teaching performance, School performance, Best practices.

Exitus: Factores de éxito escolar en la Provincia de Carchi, Ecuador”, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. El equipo de investigación está integrado por los PhD: Marielsa López (IP), Silverio González, Marco Vinicio Vázquez, Ana Rosa Di Gravia y Stafos Efstathios. Y los bachilleres Kelly Loaiza, Michelle Arias y Pedro Sandoval.

Introducción

Ecuador ha aumentado sus logros educativos en términos de inclusión, equidad y calidad (Bruns y Luque, 2014). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) aplica todos los años pruebas de rendimiento a todos los alumnos de primaria del país. La provincia de Carchi obtiene los más altos puntajes.

Carchi es una pequeña provincia que se caracteriza por tener al 47% de su población ocupada en la agricultura. La pobreza por consumo en Carchi se encuentra por encima del promedio nacional (INEC-ECV, 2015). La tasa de escolaridad de primaria actual es de 98,42% en Educación General Básica, versus 96,26% a nivel nacional (INEC, 2010). Carchi rompe con la lógica predictiva de que a menor condición socio-económica menores resultados educativos. La Provincia de Carchi obtiene 756 puntos sobre mil en promedio frente a 661 puntos a nivel nacional.

Esta investigación permitió identificar los factores que explican los resultados de la provincia y agrega algunos factores adicionales a los ya conocidos dentro del estudio de las Escuelas Eficaces (Báez de la Fe, 1994).

Método

Se utilizó una metodología cualitativa basada en observaciones de las aulas, entrevistas a profundidad, encuestas y grupos focales.

Se seleccionaron 14 escuelas primarias fiscales de manera intencional organizadas en tres grupos: escuelas con más de 900 puntos en las pruebas de INEVAL, escuelas entre 899 y 800 puntos y escuelas con menos de 799 puntos, de manera de poder establecer diferencias entre ellas.

Los instrumentos se organizaron en tres dimensiones:

- Gestión institucional y pedagógica (entrevista al director, entrevista a los profesores, guía de observación de la escuela).
- Prácticas pedagógicas en el aula (guía de observación de aula, grabación de las mejores aulas).
- Interacción escuela-padres (grupos focales).

Se triangularon los instrumentos para hacer un análisis comprensivo- interpretativo desde las distintas fuentes.

Resultados

El principal aporte lo constituye el diseño mismo de esta investigación y la posibilidad de estudiar un conjunto de escuelas ubicadas todas en la misma provincia y con altos resultados académicos. Se pudo indagar cuáles eran los factores comunes y aquellos que constituían diferenciadores importantes dentro de la excelencia.

El factor que aparece como eje articulador es el docente: su buen desempeño y los nexos afectivos con los alumnos. Esto ratifica lo expresado en múltiples investigaciones internacionales (OCDE, 2004; Imbernón, 2006; Ávalos, 2006; Mackinsy, 2007; Murillo, 2007; Eurydice, 2008; Barber y Mourshed, 2008; Murillo, 2008; Pont, 2008; Román, 2008; Pedró, 2010; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Bolívar, 2013; Bruns y Luque, 2014).

Como factor diferenciador con presencia en las escuelas con mayor puntaje aparece el método didáctico utilizado por los docentes. Se trata de una técnica de instrucción directa (Muijs y Reynolds, 2011) donde se combinan las preguntas y respuestas

(questioning) con las exposiciones del profesor y la interactividad. El profesor explica y, a la vez, va realizando preguntas a los alumnos sobre el tema que está tratando. A pesar de que la clase es expositiva con dominio del profesor, los alumnos no son totalmente pasivos, pues deben responder preguntas convergentes y divergentes.

El ritmo de la clase es lento y reiterativo. Se repite el contenido que se está dando de múltiples formas (exposición, preguntas/respuestas, actividades interactivas). Se aprovecha el tiempo al máximo. Se da poco contenido pero profundo.

Se combinan las actividades mecánicas con las retadoras. Los refuerzos positivos son administrados con rigor. El grado de dificultad de las preguntas aumenta con el tiempo de la clase. Primero el tema es tratado utilizando materiales concretos, luego se pasa a lo simbólico y de ahí a lo abstracto. Se utilizan cierres parciales para ayudar a los alumnos a fijar los aprendizajes.

Los resultados revelan además que la relación afectiva de los docentes con los alumnos favorece su aprendizaje (Greenberg, Domitrovich, y Baumgardner, 2001, Pianta, 2006).

Se retificaron evidencias internacionales sobre las Escuelas Eficaces (Weber, 1971; Klitgaard y Hall, 1974) como la existencia de un buen clima institucional, liderazgo situacional de los directores, el alto nivel de motivación de los docentes, la buena relación con los padres, las altas expectativas de los docentes con relación a sus alumnos, la disciplina de los alumnos y el respeto a los profesores.

La infraestructura escolar tiene poca incidencia como factor de éxito (Mackinsy, 2007), pues se trata de escuelas rurales que funcionan con lo mínimo: pupitres y pizarras. No hay internet ni uso de las TIC en ninguna de ellas.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones del Informe Coleman (1966) no estaban tan alejadas de la realidad. Allí se afirmaba que por más que el Estado dotara a las escuelas de bienes materiales y asignara un gasto mayor por alumno, esto no influía en el hecho de que los alumnos obtuvieran mejores calificaciones. Carchi demuestra que lo importante no es la inversión en infraestructura y equipamiento escolar sino en la inteligencia y preparación de los profesores (Mackinsy, 2007).

Docentes bien formados, con métodos didácticos efectivos y con nexos afectivos hacia los alumnos pueden no sólo superar su condición de pobreza sino colocarlos por delante de alumnos de escuelas privadas. La presente investigación demuestra que la pobreza no impide el éxito escolar (UNICEF, 2003; Herrera y Regnault, 2000).

La metodología utilizada por los docentes de Carchi abre una nueva perspectiva de estudio acerca de los métodos centrados en el aprendizaje autoregulado (Muijs et al, 2014) pues combina lo tradicional (exposiciones) con didácticas centradas en el niño (questioning) y técnicas interactivas.

La disciplina de los alumnos de Carchi, el respeto hacia los profesores y su interés por aprender está presente de igual manera en las escuelas finlandesas (Enkvist, 2010). Con lo cual se ratifica la importancia de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

Referencias

- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104- 111.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 1-24.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: InterAmerican Dialogue & CINDE.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-121). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Eurydice. (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: MEC.
- Herrera, M. y Regnault, B. (2000). *Situación Educativa y Plan de Intervención para los estados Zulia y Yaracuy. La pobreza en Venezuela, Causas y posibles soluciones*. Caracas: UCAB.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Ser Estudiante. Primeros resultados nacionales*. Quito: INEE.
- Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censo. (INEC). Resultados del Censo 2015. Fascículo Provincial Carchi. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu>
- Klitgaard, R. E. y Hall, G. R. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 74, 90-106.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2011). *Effective teaching, evidence and practice*. Londres: Sage.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Autonomía y gestión participativa en las escuelas. En Federación Fe y Alegría (Ed.), *Una mejor educación para una mejor sociedad* (pp. 155-174). Madrid: Fe y Alegría.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), 1- 23.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. En N. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pedró, F. (2010). Incentivos salariales y resultados escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 399, 14-15.

- Pont, B. (noviembre, 2008). Liderazgo y autonomía del centro escolar: Perspectivas internacionales. Comunicación presentada en el *VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM)*. Madrid.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre la escuela eficaz. En F. J. Murillo (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 23-43). Santiago de Chile: UNESCO y LLECE.
- Unicef. (2003) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Influencia del Contexto en el Centro Educativo

Influence of the Context in the School

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid, España

En este trabajo se presentan los resultados parciales de una investigación en la que se analiza cómo el contexto influye en los centros educativos, desde una perspectiva de Justicia Social. El aspecto más interesante es el análisis de centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desafiantes de Madrid, realizando un estudio descriptivo a través de la etnografía como método de investigación. Esto permite un acercamiento cultural a los grupos sociales, así como a los centros educativos y socioculturales del entorno. Se espera que los resultados fomenten la reflexión sobre qué medidas deben ser tomadas según las características contextuales de los centros educativos. De igual forma, permiten replantear la formación profesional docente enfocada a aquellos profesionales de la educación que se encuentran ejerciendo su labor en contextos desafiantes. Finalmente, se considera un error que la educación y los centros educativos sean tratados de manera homogénea, independientemente del contexto en el que se encuentran, puesto que dicha indiferenciación es la que ahonda en la desigualdad y en la injusticia social.

Descriptor: Escuela, Comunidad, Relación escuela-comunidad, Influencia social, Influencia cultural.

In this paper, we present partial results of an investigation that analyses how the context influences in schools, from a Social Justice perspective. The most interesting aspect of this work is that the schools are situated in challenging socioeconomic contexts of Madrid. In the present inquiry, a descriptive study has been employed, using ethnography as a research method. This allows a cultural approach, as well as with the social groups, the schools and the sociocultural centres situated in the same context.

The main objective consists in stimulating the reflection about the contextual characteristics of schools and teacher education. Schools should be seen in a different light in spite of being seen in a homogeneous way, regardless of the context in which they are located, because an undifferentiated way promotes inequality and social injustice.

Keywords: Schools, Community, School community relationship, Social influences, Cultural influences.

Introducción

El contexto en el que se encuentran las escuelas es clave en su funcionamiento. Por ello y para comprender mejor la influencia del mismo, se presentan los resultados de una investigación cualitativa en la que se tiene como objetivo demostrar que el contexto influye en los centros educativos y de qué manera lo hace.

De hecho, durante los últimos años se ha investigado sobre las escuelas que se encuentran en contextos desafiantes, especialmente en países de habla anglosajona como las investigaciones de Harris y Chapman en 2004, Lupton y Thrupp en 2006, Kauppinen en 2008, entre otros.

Siguiendo la línea de estudios tan potentes en el ámbito educativo, esta investigación se realiza en la ciudad de Madrid y los resultados que se muestran se concentran en el Distrito de Puente de Vallecas, uno de los distritos con menor renta per cápita de la ciudad y mayor tasa de desempleo inscrito en la capital.

Relación comunidad y escuela: CEIP Las Azucenas

Para averiguar cómo influye el contexto en la escuela, se toma contacto con El CEIP Las Azucenas³⁵ que se encuentra en un barrio que, por sus características, se considera como contexto desafiante dentro del Distrito antes nombrado. El barrio en el que se encuentra este CEIP está compuesto por un 32% de personas que no tienen conocimientos de lectoescritura y no tienen estudios formales finalizados.

Las Azucenas, además, cuenta con programas de compensación para la integración de alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y programas para el alumnado con desfase curricular debido a las necesidades educativas del alumnado. Por otro lado, el alumnado que acude al centro procede no solamente de diversos puntos del barrio, sino también de un poblado chabolista. En cuanto al equipo docente, más del 40% del mismo cambia cada año académico, siendo así una plantilla con gran inestabilidad.

En relación a las familias del alumnado del CEIP Las Azucenas, un 40% no tiene estudios, mientras que el resto cuenta con estudios medios y superiores (siendo en este último caso, el 1%).

Método

Para conocer y comprender la cultura de los centros educativos que se encuentra en contextos socioeconómicamente desafiantes, se ha desarrollado un estudio de casos a través de la etnografía de los centros que se encuentran en Madrid capital cuya localización tenga niveles bajos de renta per cápita.

Para ello, se han considerado algunas categorías de análisis en la investigación cualitativa como las características del propio centro, del equipo docente, del alumnado y sus familias, las relaciones entre el centro y las instituciones del barrio, los problemas derivados relacionados con el contexto, etcétera.

Las personas que han participado formaban parte del equipo docente y equipo directivo, asociaciones, madres y padres, docentes en prácticas y el alumnado. Por ello, la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones recogidas en los diarios de campos de los investigadores e investigadoras.

Resultados

Tras el análisis de los datos obtenidos, la violencia estructural destaca como principal actor generador de conflictos. Este tipo de violencia afecta tanto de manera directa como indirecta la dinámica del centro educativo estudiado, pues no solamente perjudica en las políticas de apoyo y compensación, sino que afecta también a las familias del centro. Esto hace que el alumnado, además, muestre características propias por esa violencia sufrida.

³⁵ Los nombres no corresponden con la realidad.

Por otro lado, a pesar de las actividades gestionadas por otros agentes externos, el clima existente no es de interculturalidad sino de multiculturalidad. Esto se debe a la violencia latente encontrada debido a la violencia institucional, estructural, que deriva en una falsa convivencia. A pesar de la diversidad cultural existente en el barrio y dentro de las aulas, no se halla como tal un clima de convivencia, es decir, de interculturalidad como tal.

Además, las instalaciones del centro educativo que se encuentran divididos en tres módulos independientes, presentan deterioros que debido a la falta de recursos no puede ser arreglados. Esto se debe a que se hallan otras cuestiones urgentes que requieren los recursos económicos y materiales necesarios para arreglar los deterioros de las instalaciones.

Respecto al equipo docente y equipo directivo, nos encontramos con grupo de personas que se requieren un trabajo mayor para conseguir los mismos resultados que otros centros educativos debido a las dificultades diarias que se encuentran en la dinámica de aula y del centro. Estos problemas pueden ser de higiene y alimentación, así como relacionados con la gestión de emociones del alumnado.

En relación a las familias, podemos observar una muy baja participación en la vida académica del alumnado, tanto dentro como fuera del centro. No se comparten códigos culturales y tampoco nivel sociocultural, afectando visiblemente a la participación familiar más allá de las fiestas escolares.

A este cúmulo de factores hay que añadir, además, las características propias del alumnado del centro, entre las que se encuentran falta de autocontrol, autoestima y expectativas académicas y laborales.

Es importante que estos resultados se vean como un todo, pues es la suma de todos estos factores los que influyen desde el contexto hacia el centro educativo.

Conclusiones

El contexto y el centro educativo tienen una estrecha relación, pero no es permeable desde las dos perspectivas. Mientras que el contexto influye de manera muy visible en la dinámica del centro, todo lo que se hace desde el centro no siempre traspasa las paredes del mismo para llegar al barrio.

Los factores propios de este tipo de contextos afectan de manera directa al equipo docente y equipo directivo del centro, transformándoles en agentes de cambio que se encargan de intentar poner solución a problemáticas estructurales de carácter socioeconómico que como resultado afectan de especial forma al alumnado del CEIP Las Azucenas:

“Los niños con desventajas económicas son acondicionados por la sociedad desde temprana edad para el fracaso, condenados a perpetuar un círculo vicioso e interminable de pobreza creado por una cultura obsesionada con el éxito y la riqueza. (McLaren, 1984, p. 244)”.

En definitiva, el contexto influye de manera que se retroalimenta la situación de las personas que se encuentran en el barrio, haciendo que los papeles de los centros educativos cambien. La escuela pues, adquiere un papel social y convierte a los docentes en agentes de cambio cuya prioridad es el bienestar del alumnado y sus familias,

quedando lo educativo en un segundo lugar. Esto se debe la Administración no da las respuestas necesarias a este tipo de contextos obligando a las escuelas a cambiar su funcionamiento.

Referencias

- Chapman, C. y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Lupton, R. y Thrupp, M. (2007). *Taking local contexts more seriously*. Países Bajos: Springer
- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379-391.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

El Empoderamiento de la Escuela para la Mejora Educativa

The Empowerment of the School for Educational Empowerment

Cristina Mateos Gutiérrez
 Virginia Martínez Lozano

Universidad Pablo de Olavide, España

El trabajo que se presenta se basa en un estudio realizado en una Comunidad de Aprendizaje. El estudio se ha realizado en un barrio con población mayoritariamente gitana. Esta población tiene unos intereses y necesidades que difieren de los intereses y necesidades de las escuelas. Para empoderar a la población es necesaria la educación escolar que se ajusta a los cánones de la mayoría hegemónica. La participación de la población a la que se dirigen las enseñanzas escolares conlleva el empoderamiento de la sociedad. Para realizar este estudio se ha utilizado la metodología del estudio de casos. El método utilizado ha sido la etnografía. La etnografía se ha llevado a cabo en un colegio transformado en Comunidad de Aprendizaje por medio de observación participante. La observación participante se ha realizado durante un curso escolar. Los resultados reflejan que se produce una mejora educativa de los niños cuando la escuela deja participar a la comunidad en la que se halla el centro educativo.

Descriptor: Empoderamiento, Comunidad de aprendizaje, Cambio educativo, Métodos de enseñanza, Cultura.

The work presented is based on a study carried out in a Learning Community. The study carried out in a neighborhood with a majority of Roma population. This population has interests and needs that differ from the interest and needs of schools. In order to empower the population, school education is necessary, in accordance with the canons of the hegemonic majority. The participation of the population to which the school education is directed implies the empowerment of society. To carry out this study, the methodology of the case study has been used. The method used has been ethnography. The ethnography has been carried out in a school transformed into Community Learning through participant observation. Participant observation has been done during a school year. The results reflect that there is an educational improvement of the children when the school leaves the community in which the school is located.

Keywords: Empowerment, Learning community, Educational change, Teaching methods, Culture.

Proyecto de investigación sobre las Comunidades de Aprendizaje. Financiado a través de una beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Beca Formación del Profesorado Universitario (FPU 13/01953).

Introducción

El estudio se ha realizado en un centro de educación primaria y secundaria, que se encuentra ubicado en un barrio con población mayoritariamente gitana. El barrio está considerado Zona de Transformación Social y está relegado del resto de la sociedad por barreras físicas que lo delimitan (Torres, 2004). Esto conlleva un detrimento de la población que en ella habita dentro del ámbito de la educación curricular, pues ésta

fundamental para la integración social, de acuerdo a cómo está conformada la sociedad actual. Para acceder al mercado laboral y que la persona no se vea apartada de la sociedad, se precisa unas metas académicas que se instauran conforme al sistema de códigos y significados de la mayoría hegemónica. Paulo Freire (1970) diferencia entre la educación bancaria y la educación popular, considerando que la educación bancaria que es la que se imparte, responde a intereses políticos (Monarca y Rappoport, 2013). Freire defiende la educación popular para que se produzca un empoderamiento de la sociedad. Esto es posible con las Comunidades de Aprendizaje.

Empoderamiento

El empoderamiento es un término que hace referencia a un desarrollo a nivel personal, organizacional y comunitario, que conlleva para la persona, la mejora de la autoestima positiva, la autoeficacia y las habilidades sociales (Zimmerman, 2000). Esto hace que se desenvuelva con éxito dentro de la sociedad en la que se encuentra.

Comunidad de aprendizaje

Una Comunidad de Aprendizaje es un centro en el que se da cabida a la participación de toda la comunidad. Aunque el estudio se centra dentro de la educación formal, las Comunidades de Aprendizaje en España tuvieron su inicio con la educación no formal, en concreto la Educación de Personas Adultas (EPA) “La Verneda – San Martí” en Barcelona en el año 1978 (Cuenca, 1998).

Las Comunidades de Aprendizaje tienen como principio la participación de todo el vecindario, así como voluntarios y otras personas que altruistamente quieran colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las aportaciones de estas personas son tenidas en cuenta, lo que conlleva su implicación (Elboj et al., 2002). En el estudio que se ha realizado, la importancia de que un centro educativo con una cultura diferente a la de la mayoría de la sociedad, las Comunidades de Aprendizaje son el eje fundamental para el progreso de dicho grupo cultural, pues si el grupo no domina el sistema de códigos y significados de la mayoría, se encuentra doblegado a ésta (Lalueza et al., 2001).

Método

El método utilizado ha sido el estudio casos, y la metodología utilizada, la etnografía por medio de la observación participante. La observación participante se ha realizado en una Comunidad de Aprendizaje que acoge a 180 escolares. Los cursos que tiene el centro educativo son desde primero de infantil hasta sexto de primaria, por lo que los niños tienen edades comprendidas entre los 3 años y los 12 años. Cada curso está tutorizado por un maestro. El número de niños en cada clase no supera la ratio de 15. Todos los cursos trabajan el aprendizaje por medio del trabajo colaborativo y del aprendizaje significativo a través de grupos interactivos que facilitan el diálogo igualitario y la negociación de significados (Coll, 1991).

Resultados

Los resultados muestran que la participación en el curriculum escolar de los niños, familia, vecinos, personal de prácticas y voluntarios, provocan un aprendizaje más eficaz. De acuerdo a los datos extraídos de la etnografía realizada, por medio del análisis a

través de un sistema de categorías del diario de campo, se muestra que hay una mejora educativa de los escolares. Las categorías para analizar los resultados son dos: rendimiento escolar y asistencia al centro educativo. El rendimiento escolar es mayor cuando se hace partícipe a la población a la que se dirigen las enseñanzas, así como al barrio en el que se ubica el centro. La asistencia al centro por parte de los niños es mayor, reduciendo el absentismo escolar.

Discusión y conclusiones

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de cambio educativo que conlleva el empoderamiento de la persona. Si la persona pertenece a un grupo cultural distinto al de la mayoría de la sociedad, se ve alejada de ésta en la medida en que las enseñanzas escolares responden a los intereses de la mayoría hegemónica y son instaurados desde instancias superiores ajenas a la realidad que se produce en el aula. La importancia de la educación formal reside en el desarrollo a nivel personal dentro de la sociedad, debido a que el sistema social se encuentra gobernado por el trabajo, y éste se relaciona con el nivel de estudios. A mayor nivel de estudios se produce mayor acceso al mercado laboral, lo que supone una integración dentro de la sociedad. Si se empodera a los grupos culturales minoritarios por medio de las enseñanzas escolares, se logra una integración de estos grupos. La integración social es una mejora personal y un desarrollo a nivel individual, de ahí la relevancia que tienen las Comunidades de Aprendizaje como métodos de enseñanzas que empoderan a las personas.

Referencias

- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Cuenca, J. M. (1998). Centro de EPA La Verneda Sant-Martí. Un pequeño milagro cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 33-40.
- Elboj Saso, C., Puigdelívol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Laluzza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Torres Gutiérrez, F. J. (2004). *El análisis territorial aplicado al estudio de zonas urbanas marginadas, el caso de polígono sur en Sevilla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-64) Nueva York, NY: Kluwer Academic Plenum.

La Ética Organizacional en los Centros Educativos. Análisis de Concepciones y Prácticas Educativas

Organizational Ethics in Schools. Analysis of Educational Concepts and Practices

Sara Colorado Ramírez

Universidad Autónoma de Barcelona, España

La aportación analiza las concepciones de los agentes de la comunidad educativa y sus prácticas entorno a la ética organizacional (EO) en los centros educativos. Incluye resultados de siete entrevistas en profundidad a agentes de la comunidad educativa de la provincia de Barcelona para explorar qué opinan, cómo caracterizan y desarrollan la EO; el análisis de documentos para conocer qué se sabe sobre el objeto de estudio y la revisión de seis buenas prácticas de ámbito educativo y empresarial, de la salud y de los servicios sociales con la finalidad de identificar herramientas de promoción de la EO en diferentes instituciones. Los resultados delimitan un concepto teórico sobre la EO, analizan la opinión de agentes de la comunidad educativa y teóricos expertos y aportan información sobre distintas experiencias, prácticas, estrategias organizativas útiles para los centros educativos.

Descriptores: Ética organizacional, Organizaciones educativas éticas, Prácticas educativas, Responsabilidad social, Saber práctico.

The contribution analyzes the conceptions of the agents of the educational community and its practices around organizational ethics (OE) in schools. It includes results of seven in-depth interviews to different agents of the educational community in the province of Barcelona to explore what they think, how to characterize and develop OE; document analysis to learn what is known about the object of study and review of six good practices in education and business, health and social services in order to identify tools to promote OE in different institutions. The results identify a theoretical concept on the EO, analyze the opinion of agents of the educational community and theoretical experts and provide information about different experiences, practices, organizational strategies useful for educational centers.

Keywords: Organizational ethics, Ethical educational organization, Educational practices, Social responsibility, Practical knowledge.

Comunicación basada en Colorado, S. (2015). La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. (Trabajo Final de Máster).

Introducción

La ética organizacional en las instituciones educativas se presenta como uno de sus retos principales, si quieren adaptarse a una sociedad cambiante, globalizada y sensibilizada por temas sociales como la actual.

Si algo destacan autores como Cortina (2004), García-Marzá (2004), Orden (2014) y otros, es que las organizaciones (empresariales, en este caso) que incorporan unos valores éticos que guían y orientan su comportamiento y su sistema de relación (entre

personas que trabajan en ella y con las personas del entorno) son las que más se mantienen en el tiempo.

La ética institucional en los centros educativos es fundamental para la transmisión de valores fundamentales. Aun así, la concepción y la asunción consciente y explícita de promover una cultura ética, aún no ha sido asumida por el personal de los centros educativos, aunque la ética organizacional (EO) es un tema de preocupación creciente entre el colectivo (Vázquez, 2013; Colorado, 2015; Colorado y Gairín, 2017). Porque, preocuparse y querer poner la mirada en la EO supone tener ganas como institución educativa de anticiparse al futuro, de proyectarse hacia el futuro y de asumir los retos que te pueda plantear el futuro (Cortina, 2016).

Planteamiento del problema de estudio

La preocupación, en este caso, tiene que ver con la búsqueda de concepciones y prácticas educativas facilitadoras y limitadoras de la práctica de la ética institucional. Algunas cuestiones a responder serían: ¿Qué valores promueven los centros educativos éticos?, ¿Qué indicadores y variables caracterizan las escuelas éticas?, ¿Qué implicaciones prácticas tiene promover una cultura ética organizacional?, ¿Cómo puede la dirección escolar promover la ética organizacional?, ¿Cuál es el papel de la comunidad educativa sobre la EO?

La propuesta trata así de responder a la laguna existente de conocimientos y de investigaciones pedagógicas sobre el tema y las condiciones que la producen. Cabe señalar que no sucede lo mismo con otros ámbitos del conocimiento, como en el citado empresarial o de las ciencias de la salud, donde podemos ver trabajos importantes y recientes, como por ejemplo Ciro (2011), Babé; Cuesta; Gomis; y otros (2016), Ruiz (2013), Gasalla y Blanco (2011).

Método

El punto de partida del estudio es la preocupación respecto a cómo se concreta y desarrolla la EO en escuelas e institutos. Porque, olvidar la dimensión ética de una organización puede tener implicaciones directas en la deshumanización de la misma (Guillén, 2006). Se necesitan crear mecanismos para la reflexión y discusión sobre sus metas (razón de ser) y el medio para conseguirlas. Esto es clave y tiene consecuencias directas sobre la confianza de la sociedad en general, y de la comunidad educativa en particular, sobre todos los niveles organizativos de la propia institución.

El objetivo general del estudio es ‘Analizar las concepciones y prácticas de EO en los centros educativos no universitarios’.

Y los objetivos específicos son:

- Delimitar el concepto teórico-práctico de EO en los centros educativos no universitarios a través de una revisión teórica- práctica en profundidad del concepto de ética;
- Analizar la opinión de agentes de la comunidad educativa y teóricos expertos sobre la EO y su gestión
- Analizar distintas experiencias, prácticas, planes, programas, proyectos, estrategias organizativas de centros educativos para promover la EO.

La naturaleza del objeto de estudio tiene que ver con constructos personales y busca explorar, describir, comprender, analizar y explicar qué implica la EO en los centros educativos a partir de planteamientos propios de las investigaciones cualitativas. Por ello, el análisis de la realidad ha supuesto dos estudios de campo (de enero a junio del 2015). El primero, orientado a conocer qué percepciones y qué actuaciones desarrollan los diferentes agentes de la comunidad educativa entorno a la EO y en sus respectivas instituciones educativas. Y el segundo, en analizar y describir buenas prácticas educativas y de otros ámbitos que permiten promover, organizar y gestionar la ética en diferentes tipos de organizaciones.

Según Bisquerra (1989,p.60) se trata de un estudio descriptivo e interpretativo, que pretende explorar en profundidad una temática compleja y poco analizada en las organizaciones educativas. La metodología adoptada nos permite conocer las situaciones únicas y particulares, permiten buscar el significado y el sentido de los agentes implicados en el contexto; e identificar cómo viven y experimentan el fenómeno o las experiencias las personas o los grupos a los que investigamos. Supone prestar atención al contexto, la focalización en ambientes naturales, la búsqueda de respuestas en el mundo real, el abordaje holístico de la experiencia de las personas y su carácter interpretativo (Sandín,2003). Para ello, se ha optado por entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa, teóricos y expertos en ética, con el objetivo de disponer de una delimitación y clarificación conceptual y práctica de la EO.

Para el tratamiento de la información, se ha llevado a cabo un análisis de la forma y el contenido de cada una de las buenas prácticas analizadas. Asimismo, el análisis de las entrevistas se efectuó mediante una matriz que recogía coincidencias, divergencias, la valoración, el debate y las propuestas para cada una de las cuestiones planteadas.

Resultados

Las entrevistas en profundidad ratifican que no se puede hablar de plenitud en relación a la existencia o ausencia de EO en los centros educativos no universitarios. Los informantes tienen la concepción de que las escuelas y los institutos son éticos por su naturaleza y definición, pero también que algunos centros educativos son más éticos que otros, en función de sus prácticas educativas y de su cultura organizacional.

Además, se apunta que un centro educativo ético es aquel que está atento a las necesidades sociales de su entorno y atento a los usuarios más vulnerables. Por tanto, se preocupa y genera equidad en sus decisiones y acciones, al mismo tiempo que procura que el alumnado (con unas características individuales y sociales que los hacen únicos) tenga lo que necesitan para que puedan desarrollarse íntegramente

La promoción de la EO se caracteriza por tener una cultura ética de la reflexión y práctica; se asocia a que socialmente y de cara a la comunidad educativa la organización tenga más credibilidad y confianza entre la comunidad educativa; un reconocimiento como organización preocupada por la sociedad; reconocimiento por su compromiso auténtico; la aceptación dentro de la comunidad y una adaptación más rápida a las necesidades del entorno.

Por otro lado, apuntan que hablar de EO significa subrayar el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa y poner en práctica y cristalizar los valores específicos del centro educativo.

Discusión y conclusiones

La ética organizacional (EO), como objetivo general de análisis, adquiere, a la vista del estudio realizado, significados diferentes en función de los agentes implicados, los procedimientos desarrollados, los niveles articulados, los grados que adopta como concepto y según sea considerada un derecho o un deber.

En relación al objetivo de la delimitación del concepto teórico de la EO, se entiende como la concreción práctica (el saber hacer) de los valores de una organización, resultado del consenso, el diálogo y la reflexión entre sus finalidades, las necesidades de la comunidad educativa, el entorno y la institución. El planteamiento se alinea con los puntos de vista de Schwart (2005), Lozano (2007), García-Marzá (2004), que remarcan la necesidad de que la EO se concrete a través de códigos éticos, buenas prácticas, guías de responsabilidad social y comités de ética para ordenar y concretar sus metas y valores. Se trata de actuar como institución de manera prudente, tomar decisiones acertadas, dirigirse hacia la calidad en las acciones y decisiones, ser honrada, respetuosa, cooperar, ser solidaria, tener iniciativa y espíritu transformador.

La ética organizacional busca así la acción, la implicación, el compromiso, el respeto, la justicia, la libertad, el cambio, la voluntad de transformación y el formar parte de algo para conseguir algo (Ausín, 2015; Lonnie y Morris, 2015). Puede surgir de la necesidad individual, institucional o social e influye en las personas, en las estructuras y en los espacios para conseguir mayores cuotas de justicia social y lograr mayores niveles de atención a lo individual. Además, precisa estrategias, una gestión y una organización; incide de manera directa en la toma de decisiones para lograr sus propósitos y resulta clave para forjar el compromiso institucional y social (Duart, 1999; Mèlich, 2010; la Asociación Española para la Calidad (AEC), 2011).

Referencias

- Asociación Española para la Calidad. (2011). *Estudio de RSE en el sector educativo*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales S.A.
- Ausín, T. (2015). Ética pública para generar confianza. En *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 9 zk,30-38.
- Babé, J., Cuesta, J., Gomis, I., Hernández, M., Macarrón, E., Martín, J. I., Navarro, J. C. (2016). *Gestión sostenible de las organizaciones. Modelos de responsabilidad*. Madrid: Piramide, S.A.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Ciro, L. S. (2011). *Responsabilidad social empresarial: Implicaciones filosóficas* (Tesis doctoral). Universidad de León
- Colorado, S. (2015). *La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada.
- Colorado, S. y Gairín, J. (2017). La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 127-146.
- Cortina, A. (2004). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.

- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial: del diálogo a la confianza*. Madrid: Trotta.
- Gasalla, J. M., Blanco, J. M. (2011). La confianza como factor clave del comportamiento organizacional. La dirección por confianza. *Revista de Responsabilidad Social de la Empresa*, 9, 147-200
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Lonnie, R. y Morris, J. R. (2015). *Ethical leadership*. París: Taylor & Francis.
- Lozano, J. F. (2007). Ética en las organizaciones educativas. *Organización y gestión educativa*, 1, 18-22.
- Mélich, J. C. (2010). *La ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Orden, V. (2014). *Ética y responsabilidad social del líder educativo*. UNED: Editorial Universitas, SA.
- Ruiz, J. L. (2013). El compromiso organizacional. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 67-86.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schwartz, M. S. (2005). Universal moral values for corporate code of ethics. *Journal of Business Ethics*, 59, 27-44.
- Vázquez, R. (2013). *Dirección de centros. Gestión y política*. Madrid: Morata SL.

El Principio de Paridad Participativa en la Teoría de Fraser: Algunas Reflexiones para la Educación

The Principle of Participatory Parity in Fraser's Theory: Some Reflections for Education

Guillermina Belavi
Raquel Graña Oliver
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta comunicación desarrolla la concepción de justicia social como paridad de participación de Nancy Fraser. Parte de la hipótesis de que existe una relación fundamental entre justicia social y democracia en su teoría, que fue abordada solo de manera tangencial en los trabajos existentes en educación. La comunicación desarrolla esta relación y la sitúa en nuestro campo con la intención de contribuir a una educación para la justicia social que sea cada vez más democrática.

Descriptor: Justicia social, Democratización, Desarrollo participativo, Educación.

This paper develops the conception of social justice as parity of participation of Nancy Fraser. The hypothesis is that there exists a fundamental relationship between social justice and democracy in her theory, that has only been tangentially addressed by the existing work in education. The paper develops this relationship and places it in the domain of education with the intention of contributing to an education for social justice that is also increasingly more democratic.

Keywords: Social justice, Democratization, Participatory development, Education.

Introducción

La teoría de Nancy Fraser destaca por su enfoque tridimensional de la justicia social, entendido como *redistribución* equitativa de bienes primarios, *reconocimiento* concebido como ausencia de dominación cultural y *representación* y *participación* real de todas las personas. Este enfoque es el aspecto que más repercusión ha tenido, pero su teoría es más rica en elementos y matices teóricos que es preciso tener en cuenta, especialmente si se considera que todo trabajo por la justicia social deberá ser, a su vez, un esfuerzo de democratización.

A los fines de esta comunicación, nos interesa hacer hincapié en la definición de justicia social que guía los trabajos de Fraser y que es también su apuesta por un criterio de imparcialidad: la justicia social como paridad de participación. Esta definición coloca la democracia en el corazón mismo de la justicia social y la erige como criterio para juzgar las injusticias que se cometan en las dimensiones de la redistribución, el reconocimiento y la representación. Intentamos resaltar de esta manera la importancia de la participación en el enfoque de Fraser, a fin de abordar una reflexión sobre la justicia social en educación que asuma también la importancia de la democracia en la escuela.

En busca de un criterio de imparcialidad

Una de las preocupaciones centrales de Fraser, explícita a veces (Fraser, 2008a, 2008b) e implícita a lo largo de todas sus reflexiones, es la desvinculación de la justicia de un criterio de imparcialidad. Si no existe un criterio único que permita considerar las reivindicaciones que surgen en distintos terrenos, el ideal de justicia pierde sentido y se desvanece en un sinfín de consideraciones diferentes. Es que muchas veces los reclamos de justicia se solapan, hacen luz en diferentes aspectos de las injusticias y hasta reivindican soluciones contradictorias entre sí, por ello la consideración de estos asuntos heterogéneos requiere ser juzgada en relación a un mismo parámetro de justicia, un mismo «estándar normativo» (Fraser, 2008b).

En otras palabras, reclamos de injusticias en el terreno económico pueden hacer caso omiso a injusticias en el terreno cultural, y así sucesivamente. En ausencia de un criterio de imparcialidad mediante el cual puedan juzgarse tanto las injusticias que se cometen en el terreno de la redistribución, del reconocimiento o de la representación, las luchas amenazan con resultar infructíferas, con proliferar sin un mecanismo que permita una consideración imparcial y habilite resoluciones. Entonces nos preguntamos: «¿cómo podemos reconstruir el ideal de imparcialidad para garantizar la valoración equitativa de esas reivindicaciones heterogéneas?» (Fraser, 2008a, p. 19).

Fraser propone un criterio de imparcialidad que es la paridad de participación. Según sus palabras, se trata de una «interpretación democrática radical del principio de igual valor moral» mediante el cual «la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social» (Fraser, 2008a, p. 39). De manera que justicia social es sinónimo de paridad de participación y este principio sirve a la consideración de las diferentes dimensiones de la justicia.

La paridad de participación como criterio de imparcialidad es el principio que permite a Fraser considerar las reivindicaciones de justicia en los planos económico, cultural y político y está tan unido a la democracia que hay quien la reconoce como *justicia democrática* (Avedaño, 2010). Aunque la autora sitúa su reflexión a escala nacional e internacional y aboga por una democratización global de los asuntos de justicia social, su pensamiento ayuda a reflexionar en escalas menores y, en este sentido, es también una contribución para la educación.

Reflexiones para la educación

Algunos investigadores en el área de la educación han trabajado con el enfoque de Fraser (Abowitz, 2001; Blackmore, 2016; Lynch y Lodge, 2002) haciendo hincapié en su concepción tridimensional de la justicia social y trabajando la cuestión político-democrática como una dimensión diferente, además de la redistribución y el reconocimiento. Nosotros intentamos reflexionar sobre la democracia como un asunto consustancial a la justicia social en educación y no solamente subordinado a una dimensión. Aunque no es este el sitio para desarrollarlo, la distinción resulta más sencilla si se identifican los diferentes significados con los que Fraser alude a la política, pues la relación entre justicia social y democracia no queda saldada con acciones como, por ejemplo, garantizar la igual representación de niñas y niños en el consejo escolar (aunque éste sea un asunto de importancia en lo que atañe a una de las dimensiones de la justicia social). La educación puede crecer en justicia social si todas y todos los

protagonistas de la educación son parte y se sienten parte de ella, de manera que la justicia no sea (únicamente) algo a ser garantizado, sino aquello que ellas y ellos mismos constituyen, persiguen, reclaman y construyen mediante su acción.

Al resaltar la importancia de la democracia en una educación para la justicia social, nos referimos a *lo político* (Retamozo, 2009) en un sentido adicional a la toma de decisiones o a los juegos de poder sobre lo establecido, hablamos del «sentido más específico y constitutivo» del término (Fraser, 2008a, p. 41). Por ello extendemos el significado de democracia a la participación en la «construcción, mantenimiento y transformación» (Biesta y Lawy, 2006, p. 65) de la vida social y política. Pues, como sostuvo Dewey, la democracia no tiene tanto que ver con una forma de gobierno como con una experiencia de vida conjunta (Dewey, 1995), e implica reconocer que cada quien es parte de su comunidad (escolar) y, como cada quien es único, tiene algo diferente que aportar a la educación (Arendt, 2014). Por lo tanto, aunque la justicia social guíe la construcción común, no hay criterios fijos que definan cómo debe actuar cada uno ni qué comunidad (escolar) se debe desear, pues esto anularía la posibilidad de que los menores hagan suya las ideas de su comunidad, transformándolas; es decir que los privaría de aportar sus propias perspectivas, cuestionar lo heredado y atreverse a mejorarlo (Beltrán Llavador, 2000; Biesta, 2007; Straume, 2015).

Una educación para la justicia social sólo puede ser democrática, pues no se trata de una educación definida de antemano (aunque contemos con parámetros, como las dimensiones de Fraser), se trata de una construcción colectiva, de algo vivo que depende de su realización cotidiana. La justicia social es una *búsqueda* de la justicia social. Esto implica la reflexión y la acción conjunta sobre la situación dada, capacidad de cuestionamiento, de reivindicación y de acción.

Referencias

- Abowitz, K. (2001). Charter schooling and social justice. *Educational Theory*, 51(2), 151-170.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas*, 26, 58-70.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Blackmore, J. (2016). *Educational Leadership and Nancy Fraser*. Nueva York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Lynch, K. y Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. Nueva York, NY: Routledge.
- Straume, I. (2015) Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.

Promoción y Cambio de la Representación de Justicia Social Mediante la Educación

Promoting and Changing Social Justice Representations Through Education

Miguel Ángel Albalá Genol
Jesús Guerra Gamero

Universidad Autónoma de Madrid, España

Partiendo del modelo de las 3 R's de Justicia Social (Fraser, 2008), se diseñó un proyecto para mejorar las representaciones de justicia social de alumnos de primaria y otras edades. El objetivo principal de este proyecto era promover conocimientos y habilidades para convivir en su vida cotidiana mediante mecanismos basados en la justicia social. La metodología se basa en talleres participativos y cooperativos. Después de una evaluación inicial a los participantes de la representación de justicia social, se llevó a cabo el proyecto. Consistió en 3 módulos: 1) Descubriendo la justicia social; 2) Habilidades para prevenir y solucionar injusticias sociales; 3) Creando un concepto común de justicia social para convivir. Al final de los módulos, se evaluaron los cambios en las representaciones del concepto de justicia social. Los resultados muestran mejoras en los niveles de justicia social de los participantes y en la identificación y resolución de los dilemas de las injusticias sociales, mostrando altos niveles de satisfacción con la metodología de aprendizaje utilizada en este estudio. De forma complementaria se trasladó esta experiencia educativa en forma de taller aplicado a alumnos de Formación Profesional (15-18 años) haciendo especial hincapié en la R relacionada con la representación/participación.

Descriptores: Educación para la Justicia social, Liderazgo para la justicia social, Justicia social, Escuelas justas, Proyecto aplicado en justicia social.

Based on the model of the 3 R's of Social Justice (Fraser, 2008), a project was designed to improve the representations of social justice of students. The main objective of this project was to promote knowledge and skills to coexist in everyday life through mechanisms based on social justice. The methodology is based on participatory and cooperative workshops. After an initial evaluation of participants in the social justice representation, the project was carried out. It consisted of 3 modules: 1) Discovering social justice; 2) Abilities to prevent and solve social injustices; 3) Creating a common concept of social justice to live together. At the end of the modules, the changes in the representations of the concept of social justice were evaluated. The results show improvements in the levels of social justice of the participants and in the identification and resolution of the dilemmas of social injustices, showing high levels of satisfaction with the learning methodology used in this study. In a complementary way, this educational experience was transferred in the form of a workshop applied to students of Vocational Training (15-18 years), with special emphasis on R related to representation / participation.

Keywords: Education for social justice, Leadership for social justice, Social justice, Fair schools, Applied project in social justice.

Proyecto EJUSO: Educando en Justicia Social. Entidad: Asociación Ekiso (Madrid).

Introducción

Durante décadas se ha estudiado y desarrollado el concepto de justicia social y sus implicaciones como herramienta para crear sociedades más justas y equitativas. Sin embargo, todo este poderoso arsenal académico tiene menos relevancia al ser implementado formalmente en el campo de la educación aplicada. Así, se hace explícito el requisito de hacer prácticas todas estas contribuciones teóricas.

En el desarrollo de este proyecto se tomará como referencia el “Modelo de Educación para la Justicia Social de las 3 R’s” (Redistribución, Reconocimiento y Representación) (Fraser, 2008). Desde este trabajo se postula que la escuela debe ser uno de los lugares primordiales donde se forma a los ciudadanos en valores que favorecen la construcción de una sociedad más justa. Las sociedades contemporáneas no podrán aspirar a un modelo económico más equitativo, un mayor reconocimiento de la diversidad de los ciudadanos y una mayor participación en las decisiones que afectan sus ámbitos cercanos sino se preparan para ello.

Método

El proyecto “EJUSO” se encuentra orientado a fomentar el aprendizaje cooperativo a través de sus contenidos. Se trabajan dilemas hipotéticos de injusticias sociales a resolver. Antes y después de completar los tres módulos de actividades, se evaluó la representación de Justicia Social con el mismo cuestionario y otras medidas cualitativas. Además, fueron valorados otros conocimientos y habilidades relacionados con la Justicia Social adquiridos durante los talleres y actividades por los estudiantes.

Como principal herramienta de evaluación se empleó el *Cuestionario sobre Justicia Social en Estudiantes de Primaria (GICE, 2014)*, diseñado con el objeto de explorar las representaciones de justicia social en sus distintas dimensiones, en estudiantes de primaria. Mediante el mismo es posible obtener un índice global de calidad de la representación de la justicia social y 3 índices específicos para las tres dimensiones con un rango de 1 a 100.

Participantes

Por un lado, fueron ochenta alumnos de sexto de primaria (11-12 años) los participantes de este trabajo. Se dividen en 35 chicas y 46 chicos pertenecientes a tres escuelas diferentes de Madrid (Escuelas Públicas: 33 estudiantes de "Guindalera" y 21 alumnos de "San Ildefonso" y 26 alumnos de la Escuela Privada Ideo).

Adicionalmente se implementó una versión del mismo en formato de talleres participativos durante 5 horas con alumnos de Formación Profesional, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Esta sesión se llevó a cabo en el Centro Concertado de Formación Profesional Nelson (Madrid), en dos grupos distintos y con un total de 26 participantes.

Contenidos el proyecto

Módulo I: Aproximación al concepto de justicia social

Durante esta primera fase de la intervención se enfocará en explorar el concepto de Justicia Social que tienen los alumnos antes de comenzar con las actividades. A partir de

este primer módulo se intenta acercar a los participantes, a través de actividades prácticas, algunos conceptos teóricos relacionados con la justicia social aplicada a su vida cotidiana.

Módulo II: Descubriendo la justicia social

El propósito de este módulo es proporcionar a los participantes una manera de pensar y actuar de acuerdo a los valores que abarcan el concepto de justicia social. La metodología seguida implica diversas actividades prácticas basadas en dramatizaciones y role-play en las que se busca la implicación activa para conseguir identificarse y resolver situaciones reales o hipotéticas que ocurren en su vida cotidiana.

Módulo III: Conclusiones y evaluación del concepto de justicia social

En la tercera fase, se evaluó cómo han cambiado las representaciones de Justicia Social que tenían los participantes antes y después de la intervención. A través de una actividad basada en la realización de un mural en grupo, se incorporará un concepto de justicia social acordado por los participantes y con el cual se comprometerán a ponerlo en práctica en su vida cotidiana.

Por otro lado, en referencia a los contenidos relacionados con los grupos de participantes de formación profesional (15-18 años): Constó de una sesión (5 horas) con una primera parte en la que se exponía el concepto de Justicia Social incidiendo en las 3 R's. Sin embargo, por el momento evolutivo y las peculiaridades que tienen los adolescentes en este rango de edad, fue la R "Representación" la que tuvo un especial protagonismo en los talleres, ya que consideramos que es esta la que puede encontrarse más próxima a su realidad vital. Además de adaptar alguna de las actividades realizadas con alumnos de primaria, se añadió un *Taller de medios de comunicación* y otro de *Introducción a la participación política*.

Objetivos e hipótesis de trabajo

Este trabajo tiene dos objetivos generales: a) Analizar las ideas y la representación de Justicia Social que tienen los estudiantes; y b) Aumentar los conocimientos y habilidades de los participantes en relación a la Justicia Social para mejorar su futura convivencia.

Las principales hipótesis del estudio son las siguientes:

1. Una vez finalizado el proyecto, los estudiantes aumentaran sus conocimientos y mejorarán la representación inicial de Justicia Social.
2. Los participantes mejorarán sus habilidades sociales y de comunicación para resolver los dilemas que surgen derivados de injusticias sociales.
3. Una vez finalizado el proyecto, los participantes desarrollarán un marco común de normas prosociales que guíen su convivencia cotidiana en el aula.

Resultados

En referencia a la primera hipótesis, los resultados del "*Cuestionario de Justicia Social en estudiantes de primaria*" (GICE, 2014) muestran en todos los grupos una mayor capacidad para resolver dilemas después de haber realizado el proyecto EJUSO. El grupo de estudiantes con mayor grado de mejoría fue la "*Escuela Privada Ideo*" (Madrid) (medida pre-representación 74,5; medida post-representación 79,4). El grupo de alumnos de la

"Escuela Pública Guindalera" (Madrid) también obtuvo una notable mejoría en el mismo cuestionario (medida pre-representación 75,5, medida post-representación 79,5), y finalmente el grupo de "Escuela Pública San Ildefonso" (Madrid) que obtuvo una mejoría menos apreciable (medida pre-representación 76,1; medida post-representación 77,2). En total, el aumento medio de todos los participantes en el cuestionario de justicia social fue de: *pre-representación 75,4; post-representación 78,9*.

Acerca de la segunda hipótesis y en referencia a los resultados cualitativos, el aprendizaje considerado más relevante para los estudiantes es: A) Datos de los niveles de justicia social global (España y Europa); B) Información de justicia social en su ciudad; C) Conocimientos generales sobre el concepto de justicia social. Además, los estudiantes destacan varios aspectos de la metodología del proyecto piloto como son: A) Metodología cooperativa; B) Mejorar la convivencia en el aula; C) Actividades lúdicas; D) Técnica de role-playing. Por otro lado, en el módulo II, los alumnos de primaria mejoran en la resolución de dilemas prácticos sobre la justicia social adaptada al entorno escolar. La evaluación mediante observación (durante la técnica de role-playing) muestra que los estudiantes mejoran su capacidad para identificar la injusticia social.

Finalmente, en relación con la tercera hipótesis, todos los grupos al finalizar el proyecto acordaron reglas, actitudes y comportamientos de convivencia en el aula de cara al futuro. Todo esto se refleja en un mural hecho por estudiantes. Cada maestro de escuela evalúa el cumplimiento de este mural una vez finalizado el proyecto.

Discusión y conclusiones

En líneas generales estudiantes y profesores expresaron que el proyecto desarrollado fue notablemente positivo, tanto en el caso de la versión de primaria como la de Formación Profesional, con un especial énfasis en los contenidos y la metodología innovadora usada durante su implementación. En términos de planificación, implementación y resultados consideramos haber logrado las expectativas y objetivos del proyecto. Los resultados obtenidos son satisfactorios para continuar desarrollando el proyecto con el objetivo de implementarlo dentro de la educación formal en centros educativos.

Como aprendizaje extraído de la puesta en práctica de este trabajo, consideramos que es fundamental abrir un debate fundamentado y multidisciplinar, a partir del cual se puedan tomar en consideración propuestas aplicadas en valores y Justicia Social para la educación formal. Para poder mejorar y conseguir una educación más integral de los más jóvenes, es necesario diseñar e implementar acciones aplicadas relacionadas con la Educación para la Justicia Social. Si bien se trata de un campo que está logrando cada vez más objetivos, especialmente a nivel teórico, en el campo aplicado aún queda mucho camino por hacer. Por todo lo anteriormente planteado se debe trabajar en acercar a la educación el concepto de Justicia Social, trasladándolo a niños y jóvenes de una manera atractiva y asumible para su realidad inmediata.

En conclusión, este tipo de proyectos podrían ser útiles para ayudar en la construcción de sociedades más justas en el futuro, partiendo de la niñez y la adolescencia. En este sentido, cabe plantearse que quizás: "Si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, ésta contribuye a la reproducción de las injusticias sociales" (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Referencias

- Ayer, W. y Quinn, T. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. Chicago, IL: Taylor & Francis.
- Álvarez, M. A. (2015). *Datos y cifras de la educación en 2015-2016*. Recuperado de <http://www.madrid.org/>
- Ballesteros, B. (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de <http://www.anar.org/>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar, una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 1, 173-212.
- Briñol, P. y McCaslin, M. (2012). Self-Generated Persuasion: Effects of the target and directions of arguments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (5), 925-94. Doi: 10.1037/0027231
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- García-Peinado, R., Martínez, A., Morales, C. y Sepúlveda, J. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 99-113.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-68.
- Mateos, A. y Bejarano, M. (2014). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 97-119.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2005). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., y Hernández Castilla, R. (2011). Una educación escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(10), 1-18.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004) *Desarrollo comunitario y potenciación*. Barcelona: UOC.
- Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad: Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica.

Análisis Cuantitativo de Representaciones de Justicia Social en Estudiantes de Educación Primaria Españoles y Argentinos

Quantitative Analysis of Social Justice Representations in Spanish and Argentine Primary Education Students

Almudena Juanes García
 Liliana Jacott Jiménez
 Antonio Maldonado Rico

Universidad Autónoma de Madrid - GICE, España

El marco teórico bajo el que se enmarca el presente estudio es un modelo de tres dimensiones de Justicia Social: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Jacott y Maldonado, 2012). En la investigación, se indagan las ideas que tienen los estudiantes de 4º (9/10 años) y 6º curso (11/12 años) de Educación Primaria sobre Justicia Social, entendida bajo este modelo, en Madrid y en Buenos Aires, viendo si existen diferencias dependiendo del género, curso o ciudad de los participantes. Para ello, se aplica un cuestionario a 970 estudiantes, en el que se exponen diversas situaciones de desigualdad a través de dilemas, donde los estudiantes deben elegir una alternativa de solución de las tres propuestas para cada una de ellas. Se realizan comparaciones a través de pruebas ANOVAS univariantes por curso, género y ciudad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, por lo que puede concluirse que el curso, género y la ciudad de los estudiantes, influye en sus representaciones de Justicia Social. Además, parecen existir diferencias en las representaciones en cuanto a la dimensión utilizada, lo que creemos debe tenerse en cuenta para planificar actividades en consecuencia.

Descriptores: Justicia social, Estudiantes de educación primaria, Redistribución, Reconocimiento, Representación.

The theoretical framework under which this study is framed is a three-dimensional model of Social Justice: Redistribution, Recognition and Representation / Participation (Murillo and Hernández-Castilla, 2011; Jacott and Maldonado, 2012). In the investigation, we inquire about the ideas of Social Justice, understood under this model, in students of 4th (9/10 years) and 6th grade (11/12 years) of Primary Education, in Madrid and in Buenos Aires are investigated, for see if there are differences for gender, grade or city of the participants. For this, a questionnaire is applied to 970 students, in which various situations of inequality are exposed through dilemmas, where students must choose an alternative solution of the three proposals for each one of them. Comparisons are made through univariate ANOVA tests by grade, gender and city, with statistically significant differences in the three variables, so that it can be concluded that the grade, gender and city of students, influences their representations of Social Justice. In addition, there appear to be differences in the representations as to the dimension used, which we believe should be taken into account in order to plan activities accordingly.

Keywords: Social justice, Primary education students, Redistribution, Recognition, Representation.

Introducción

Desde nuestro grupo de investigación, entendemos a la Justicia Social, mediante tres dimensiones:

La Redistribución, basada en el modo en que los bienes primarios (Beauchamp 2001; Rawls 1971:), recursos (Dworkin, 1981) o capacidades de lograr realizaciones (Sen 2010) se encuentran distribuidos en la sociedad, donde sus reivindicaciones pretenden una redistribución más justa de estos.

El Reconocimiento, basado en el respeto cultural y la existencia de relaciones justas en la sociedad (Fraser y Honneth, 2006), y donde las reivindicaciones están enfocadas a tener un mundo que reconozca y respete las diferencias de un modo amistoso.

Y la Representación o Participación, en la que sus reivindicaciones señalan que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para garantizar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos por su origen étnico, edad, género, capacidad física o mental, orientación sexual, u otras características del grupo de pertenencia (Lee e Hipólito-Delgado, 2007, entre otros).

Así, esta investigación estudia las representaciones de Justicia Social en los estudiantes, a través de estas tres dimensiones.

Método

Se utilizó un cuestionario donde se planteaban diferentes situaciones de desigualdad con el foco en alguna de las tres dimensiones, y según diversas temáticas (por ejemplo: acoso escolar, pobreza, estudiantes con discapacidad, diversidad familiar, etc.) con tres opciones de respuesta (una más cercana a la Justicia Social, otra más alejada y una tercera, que se situaba en algún punto intermedio entre las dos anteriores).

Para los participantes de 4º curso, el cuestionario constaba de 12 dilemas, mientras que para los de 6º, de 21 (los 12 dilemas de 4º más 9 nuevos). Se administró en cuatro escuelas públicas, de Madrid y Buenos Aires, a estudiantes de 4º y 6º de Educación Primaria, recogiendo datos de 352 estudiantes de Madrid y 618 de Buenos Aires.

A modo de ejemplo, podemos ver el siguiente dilema utilizado en el cuestionario, que se relaciona con la dimensión de Redistribución:

“En un colegio se ha planificado una excursión, para dos grupos de estudiantes de 4º/ 6º de Primaria. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

- Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
- Subir un poco el precio de la excursión al resto de estudiantes de los dos grupos para que asistan todos.
- Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en clase sobre lo que los otros van a ver en la excursión.”

Como puede deducirse, la opción C es la menos justa de las tres, dado que a diferencia de la A y la B, la solución no hace que los estudiantes que no tienen dinero tengan las

mismas oportunidades que los que lo tienen (ir a la excursión). En cuanto a las alternativas A y B, aunque a simple vista, pueda parecer que ambas son buenas soluciones, desde el criterio de la Justicia Social, es más justa la alternativa A. El colegio, a través del equipo directivo y del profesorado tiene que conocer la realidad de sus estudiantes y saber si algunos están en situación de pobreza o desigualdad, para planificar actividades en consecuencia. En el ejemplo, el equipo directivo y el profesorado conocen la situación, por lo que no deberían haber propuesto una excursión a la que no todos pueden acceder, extendiendo así la situación de injusticia, de la que ya parten.

Resultados

Se realizaron en todos los casos pruebas ANOVAS univariantes, utilizando las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social como variables dependientes y el curso, género o ciudad (según la comparación), como factores fijos.

En las comparaciones por curso, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables de Reconocimiento ($F1=13,169$; $p=0,00$), Representación ($F1=6,731$; $p=0,01$) y Justicia Social, ($F1=15,087$; $p=0,00$), pero no en cuanto a la variable de Redistribución, lo que nos indica que en estas tres variables, hay diferencias significativas en las respuestas entre participantes de 4º y de 6º curso, en favor de aquellos/as de 6º curso, tal y como muestra la Figura 1.

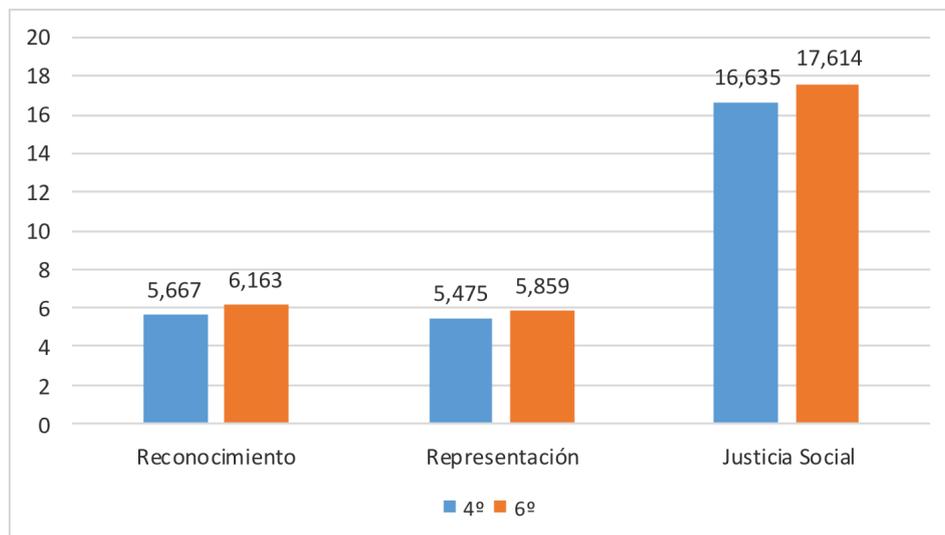


Figura 1. Medias de las dimensiones de Reconocimiento, Representación y el Índice global de la Justicia Social, para estudiantes de 4º y de 6º curso

Fuente: Elaboración propia.

En las comparaciones por género igualmente, se encontraron estas diferencias en cuanto a las variables de Reconocimiento ($F1=8,954$; $p=0,00$), Representación ($F1=15,708$; $p=0,00$) y Justicia Social ($F1=18,750$; $p=0,00$), pero no en cuanto a la variable de Redistribución. Como vemos en la Figura 2, en estas tres variables, las niñas muestran representaciones más elaboradas en sus respuestas frente a los niños.

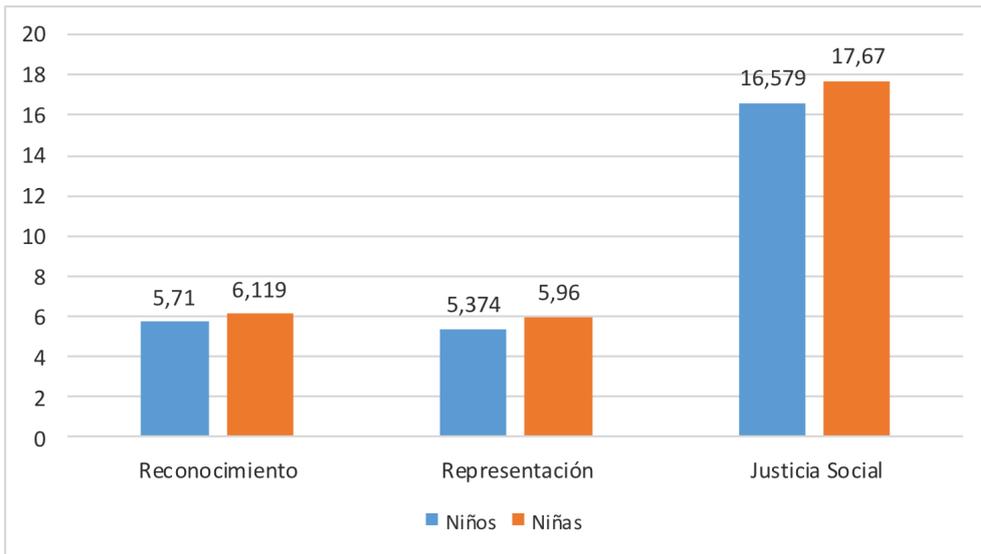


Figura 2. Medias de las dimensiones de Reconocimiento, Representación y el Índice global de la Justicia Social, para niños y niñas
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las comparaciones por ciudad, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables dependientes (Redistribución: $F1=8,134$; $p=0,00$, Reconocimiento: $F1=63,879$; $p= 0,00$, Representación: $F1=45,853$; $p=0,00$ y Justicia Social: $F1=96,618$; $p=0,00$), lo que significa que estudiantes de Madrid difieren en sus respuestas, frente a estudiantes de Buenos Aires, siendo los de Madrid, los que muestran respuestas más cercanas a la Justicia Social, tal y como se muestra en la Figura 3.

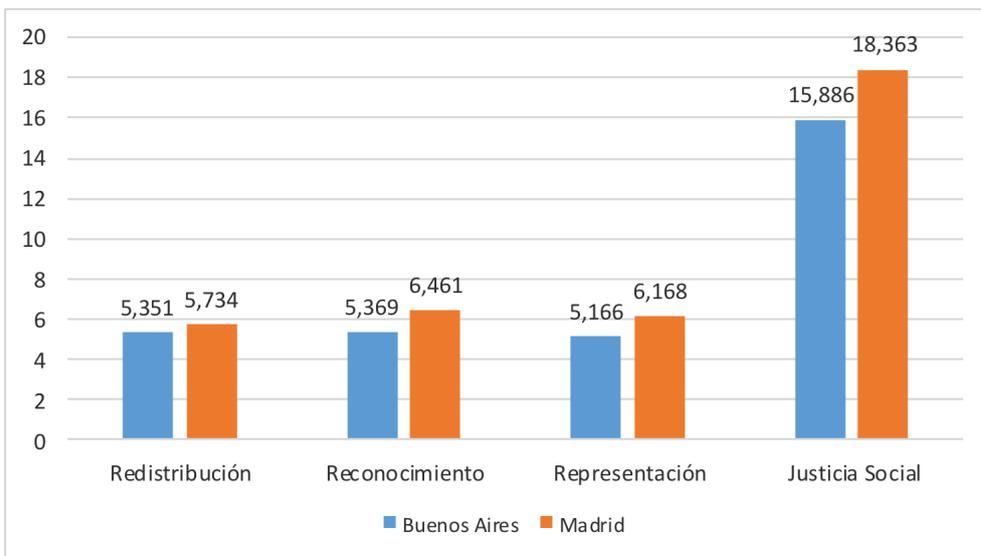


Figura 3. Medias de las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento, Representación y el Índice global de la Justicia Social, para estudiantes de Buenos Aires y de Madrid.
Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Curso, género y ciudad están influyendo en las representaciones de Justicia Social en estudiantes de 4° y 6° curso de Educación Primaria de Buenos Aires y Madrid, de manera que las niñas, estudiantes de 6° curso y de escuelas madrileñas, tienden a tener representaciones más cercanas a la Justicia Social, que los niños, estudiantes de 4° y de escuelas bonaerenses, respectivamente.

Sin embargo, la dimensión de Redistribución parece estar actuando de manera diferente a las otras dos dimensiones, puesto que tanto para curso, como para género, no existen diferencias significativas en esta dimensión, mientras que sí aparecen estas diferencias en las otras dos dimensiones. En este sentido, creemos que la ciudad puede estar mediando las representaciones de Justicia Social en los estudiantes, puesto que es la única variable donde se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Posteriormente, hemos dado cuenta también de esta relación entre las representaciones de Justicia Social y la ciudad, comparando las dimensiones entre sí, ya que hemos encontrado que para los participantes de Madrid la dimensión más difícil de comprender fue la de Redistribución, mientras que para los de Buenos Aires fue la Representación, punto que creemos fundamental de cara al diseño de programas educativos hacia la Justicia Social.

Referencias

- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical ethics: An Introduction to moral philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating citizenship communities: local, national and global. Selected papers from the fourteen conference of the children's identity and citizenship in europe academic network* (pp. 511-517). Londres: CiCe.
- Lee, C.C. e Hipólito-Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C. C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

La Retórica de la Innovación Educativa: ¿Cambiar Todo para que Nada Cambie?

The Rhetoric of Educational Innovation: Changing Everything so Everything Stays the Same?

Ana Irene Pérez Rueda

Universidad Autónoma de Madrid, España

Afortunadamente, la innovación educativa está de moda y se ha convertido en un tema de interés habitual no solo entre el profesorado, pues no es infrecuente que la prensa generalista publique artículos y entrevistas a docentes al respecto. Sin embargo, el excesivo énfasis en las técnicas al que nos empuja el neoliberalismo está contribuyendo a la construcción de un discurso de mejora que –lejos de ser lo progresista que parece– esconde un mensaje conservador y reaccionario que no nos permite avanzar hacia una educación para la justicia social. Con el fin de conocer las concepciones políticas que sostienen el discurso presente en los medios de comunicación de masas, se ha realizado un análisis de contenido de los textos sobre innovación educativa publicados desde el año 2015 en tres periódicos en línea de tendencias políticas diferentes. Entre los resultados de este análisis destaca, en todos los medios, la defensa de cambios superficiales para que lo estructural se mantenga intacto. Con frecuencia, la educación se presenta como una cuestión separada de la política, que precisa únicamente de reformas parciales y cuyo fin es la adaptación al sistema socioeconómico. Asimismo, se alude al o la docente como un emprendedor con una buena idea, como un técnico que aplica lo que otros piensan o como un héroe que desarrolla su trabajo individualmente y dentro del aula, al margen de los movimientos sociales. En vista de ello, reivindicamos la necesidad de recordar el carácter político de la educación y de replantearnos en profundidad los fines de la innovación.

Descriptor: Innovación, Fines de la educación, Justicia social.

Fortunately, educational innovation is in fashion and has become a topic of common concern not only among teachers, since it is not infrequent that generalist press publishes articles and interviews with teachers about innovation. However, neoliberalism has pushed us to an overemphasis on techniques. This has contributed to generate a discourse about school improvement that –far from being as progressive as it seems– hides a conservative and reactionary message that prevents us from advancing towards an education for social justice. In order to know the political conceptions that support the discourse contained in the mass media, it has been conducted a content analysis of the texts about educational innovation published as of 2015 in three online newspapers of different political trends. Notable among the results of this analysis is the defense, in all media, of superficial changes in order to maintain structures intact. Education is often presented as an issue separated from politics, that requires only partial reforms and whose purpose is adaptation to the social and economic system. Moreover, teachers are referred to as entrepreneurs with a good idea, as technicians that apply what others think or as heroes that carry out their work individually and inside the classroom, out of social movements. In view of this, we claim the necessity of remembering the political nature of education and of reconsidering in depth the aims of innovation.

Keywords: Innovation, Purposes of education, Social Justice.

Introducción

El capitalismo ha desarrollado una enorme capacidad para apropiarse de los términos, incluso los que tuvieron origen en los márgenes desde los que se opone resistencia, y resignificarlos de acuerdo a sus propios intereses. Como diría Laclau (2000), la derecha y la izquierda se encuentran siempre en una pugna de poder por llenar de contenido los significantes vacíos, entre los que podemos considerar la mejora escolar o la innovación educativa, dos conceptos que participan de diferentes formaciones discursivas en tensión. En esta pugna por la hegemonía, el control de los medios de comunicación de masas inclina la balanza hacia el sector de la derecha que representa la clase dominante, conservadora y reaccionaria. Asimismo, al capitalismo le interesan las reformas parciales que no representen una amenaza a lo estructural. Por ello, lejos de defender cambios pedagógicos radicales, se promueven innovaciones destinadas a favorecer la adaptación al sistema en lugar de la transformación social (García Olivo, 2009) o, en la distinción que establece Rancière, cambios policiales y no políticos (1996). Por último, el neoliberalismo nos empuja a separar lo técnico de lo político, de manera que solo los profesionales de la política toman las decisiones mientras el pueblo queda en sus manos, incapaz de revertir las situaciones de injusticia. En educación, esta división convierte a las y los docentes en meros técnicos que aplican y, por lo tanto, la innovación educativa se aborda también como una cuestión técnica. En definitiva, se trata de concebir la educación como un asunto dissociado de la política o la ideología.

Esta retórica neoliberal construida en torno a la innovación educativa es, por lo tanto, una retórica del cambio lampedusiano o gatopardiano, del cambiar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado. Por ello, alejándonos de los discursos que defienden la escuela convencional o tradicional, pero también de los que quieren que todo cambie para que todo siga igual, planteamos la necesidad de innovar desde la pedagogía crítica, una pedagogía que se posiciona contra las opresiones con un discurso anticapitalista, feminista y antirracista y en favor de la justicia social, entendida como redistribución, reconocimiento y participación (Fraser, 2008).

Método

Con el objetivo de conocer los discursos sobre innovación educativa que se difunden en el Estado español por medio de los medios de comunicación de masas, se ha seleccionado la totalidad de artículos publicados sobre el tema a partir de 2015 en las webs de tres periódicos: el ABC, La Razón y eldiario.es. A continuación se ha realizado un análisis de contenido utilizando el software informático Atlas.ti y partiendo de cinco categorías previas que fueron modificándose y limitándose a lo largo del análisis hasta quedar reducidas a tres: fines de la innovación, identidad del docente innovador³⁶ y relación entre educación y política.

³⁶ Consideramos necesario el uso de un lenguaje no sexista. Por ello, en este caso recurrimos al masculino no por economía lingüística (como genérico) sino porque en la gran mayoría de artículos en los que se menciona o entrevista a docentes innovadores estos son hombres. Se utiliza el masculino, por lo tanto, para visibilizar el protagonismo adquirido por ellos en los medios a pesar de tratarse de una profesión altamente feminizada.

Resultados

Tras el análisis de los textos seleccionados se han obtenido los siguientes resultados:

- Fines de la innovación:
 - ✓ Alcanzar la felicidad y el desarrollo personal.
 - ✓ Facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares.
 - ✓ Facilitar la adaptación al sistema socioeconómico de las futuras generaciones.
 - ✓ Revalorizar las escuelas y hacerlas más atractivas.
- Identidad del docente innovador:
 - ✓ El docente innovador es un héroe que desarrolla su trabajo individualmente y dentro del aula, al margen de los movimientos sociales.
 - ✓ El docente innovador es un emprendedor con una buena idea.
 - ✓ El docente innovador es un consumidor de nuevas tendencias o un técnico que aplica lo que otros pensaron.
- Relación entre educación y política:
 - ✓ La educación es un asunto separado de la política o la ideología.
 - ✓ La innovación es una cuestión técnica.
 - ✓ La política se vincula a los políticos profesionales y no a los movimientos sociales.

Discusión y conclusiones

En vista de estos resultados, podemos afirmar que la retórica de la innovación educativa difundida por los medios de comunicación de masas esconde mensajes que nos alejan de una educación para la justicia social. Por ello, reivindicamos la necesidad de recordar el carácter político de la educación y, por lo tanto, de la innovación educativa con el fin de reconocer las implicaciones políticas de nuestras prácticas y nuestros discursos. Tratando de dejar atrás miradas ingenuas a la educación, es preciso no dejarnos deslumbrar por una retórica vacía de auténtico compromiso social, tomar conciencia del poder performativo de estos discursos y replantearnos en profundidad los fines de la innovación a los que, a menudo inconscientemente, estamos sirviendo.

Referencias

- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- García Olivo, P. (2009). *El educador mercenario. Para una crítica radical de las escuelas de la democracia*. Madrid: Brulot.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina

Leadership for School Improvement: Regulations, Training and Practices. A Study of School Principals in Argentina

Claudia Romero

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

Esta investigación estudia la situación de los directores escolares en Argentina desde la perspectiva del liderazgo directivo como factor de mejora escolar. El estudio realizado en la Universidad Torcuato Di Tella, busca describir y analizar regulaciones, formación y prácticas de los directores. Los resultados muestran que en el país la normativa define un exceso de funciones (administrativas, pedagógicas y sociocomunitarias) sin que exista adecuada oferta formativa para la función pedagógica. En cuanto a las prácticas, en la muestra estudiada en la Ciudad de Buenos Aires, se observa una brecha entre las capacidades propias del liderazgo pedagógico y las que los directores poseen y preponderancia en la realización de tareas administrativas. Concluimos en la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico: redefinir sus responsabilidades, construir las competencias necesarias y convertirlo en una profesión atractiva.

Descriptor: Liderazgo directivo, Mejora escolar.

This research studies the situation of school principals in Argentina from the perspective of leadership as a factor of school improvement. The study carried out in the Torcuato Di Tella University aims to describe and analyze regulations, training and practices of the directors. The results show that in the country the regulations define an excess of functions (administrative, pedagogical and social) without adequate educational provision for the pedagogical function. As for the practices, in the sample studied in the City of Buenos Aires, there is a gap between the capacities of the pedagogical leadership and those that the directors possess and preponderance in the administrative tasks. We conclude on the need to strengthen pedagogical leadership: redefine its responsibilities, build the necessary competencies, and turn it into an attractive profession.

Keywords: Leadership, School improvement.

Introducción

Existe escasa investigación sobre el liderazgo directivo escolar en América Latina (Vaillant, 2011) y en Argentina en particular. En respuesta a esto trabajamos en la Línea de Investigación sobre “Liderazgo directivo para la mejora escolar” en el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. Nuestro interés es producir información relevante para la producción de políticas destinadas al desarrollo profesional del rol. Se presenta un estudio realizado entre 2014 y 2016, que pretende describir las regulaciones, formación y prácticas del liderazgo de los directores.

Liderazgo directivo para la mejora escolar

Evidencias en torno al liderazgo directivo como factor de mejora

Existen evidencias fuertes sobre la centralidad de la función directiva en la mejora de los procesos de enseñanza y el logro de buenos resultados de aprendizaje (Day y otros, 2010) Las investigaciones de la última década demuestran que no existe ningún caso de mejora escolar sin el liderazgo de directores que generen un clima académico estimulante y colaborativo (Hallinger y Heck, 2014; Leithwood y Seashore Louis, 2012)

Liderazgo pedagógico: capacidades, prácticas y políticas

El liderazgo pedagógico requiere que los directivos enfoquen su tiempo y sus prioridades en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje (Robinson, 2011). Los sistemas educativos que mejoran desarrollan políticas que suministran a los líderes escolares capacidades para gestionar eficazmente, centradas en la dimensión pedagógicas del rol y con una mirada centrada en los procesos de aula.

De acuerdo con la literatura de investigación, los directores desarrollarán capacidades sobre al menos cuatro dimensiones: 1) Planeamiento estratégico: capacidad de establecer una visión y cursos de acción acordes con las necesidades educativas del contexto, 2) Liderazgo: capacidad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas en un contexto profesional no coercitivo, 3) Comunicación: capacidad de generar relaciones de confianza promoviendo el trabajo colegiado y un clima propicio para el aprendizaje y 4) Gestión curricular: capacidad de priorizar y desarrollar prácticas dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Método

El estudio tiene dos fases:

Fase descriptiva

Analiza las normas que regulan el liderazgo directivo y la oferta formativa para el rol en primaria y secundaria a nivel nacional. Se realizó análisis de datos y documentos en cinco provincias según tamaño y localización: Provincia de Buenos Aires, Jujuy, Córdoba, Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

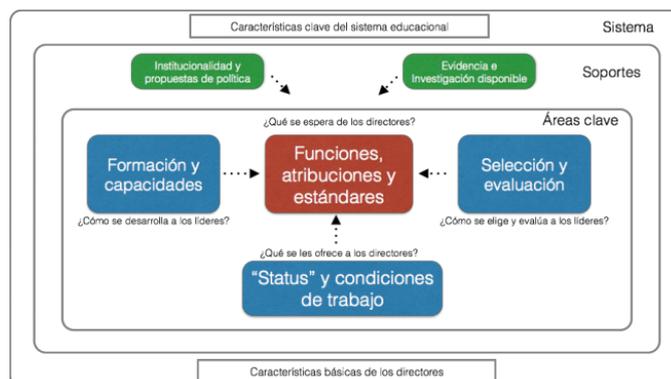


Figura 1. Modelo de análisis

Fuente: Elaboración propia.

Fase exploratoria

Identifica capacidades y prácticas valoradas por los propios directores, en torno a cuatro dimensiones: planeamiento estratégico, liderazgo, comunicación y gestión curricular, definidas en el marco teórico, en una muestra aleatoria y no representativa de 205 directores de secundaria de CABA que son el 42% del universo. Se aplicó un cuestionario sobre Capacidades con 36 capacidades a ser valoradas según grado de importancia y nivel de formación y otro sobre Uso del tiempo con 25 prácticas a ser valoradas según “el tiempo efectivo dedicado” y el “tiempo que deberían dedicar”.

Resultados

Características generales

El 83% de los directores en Argentina son mujeres de 47,5 años de edad promedio y han sido docentes de aula por 17 años promedio. Sólo el 57 % es titular en su cargo³⁷

Fase 1: Normativa sobre directivos a nivel nacional

- El director es responsable unipersonal del funcionamiento total del centro, aunque existe formalmente equipo de dirección.
- Gran cantidad (33 a 65) de funciones asignadas (pedagógicas, administrativas y socioeducativas).
- Detalladas funciones técnico-pedagógico (visitas de aula, asesorar y supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje).
- Nula o muy limitada autonomía para manejar recursos económicos y humanos.
- Inexistencia de estándares que estructuren la formación y evaluación.
- Criterio fundamental para la selección es la experiencia docente de aula (carrera vertical), curso y concurso de oposición, generalmente con contenidos teóricos y administrativos.
- Designación por plazo indefinido, sin exclusividad y sin incentivos salariales.
- Ausencia de política de formación integrando etapas de la carrera (previa, inducción y continua).
- Oferta formativa pública y privada dispersa y sin incentivos.

Fase 2: Capacidades del directivo y uso del tiempo

- Las 36 capacidades relevadas, tienen un grado de importancia mayor al nivel de formación que poseen.
- Dimensión con mayor importancia es la de Liderazgo mientras la de menor importancia es la Gestión Curricular.
- Dimensiones con menor formación son Liderazgo y Gestión Curricular.

³⁷ Censo Nacional de Docentes de 2004, última información disponible.

- Mayores brechas en dos capacidades: “Saber evaluar la incidencia de la labor directiva en los resultados de la escuela (L16)” y “Conocer las principales líneas didácticas (GC9)”.

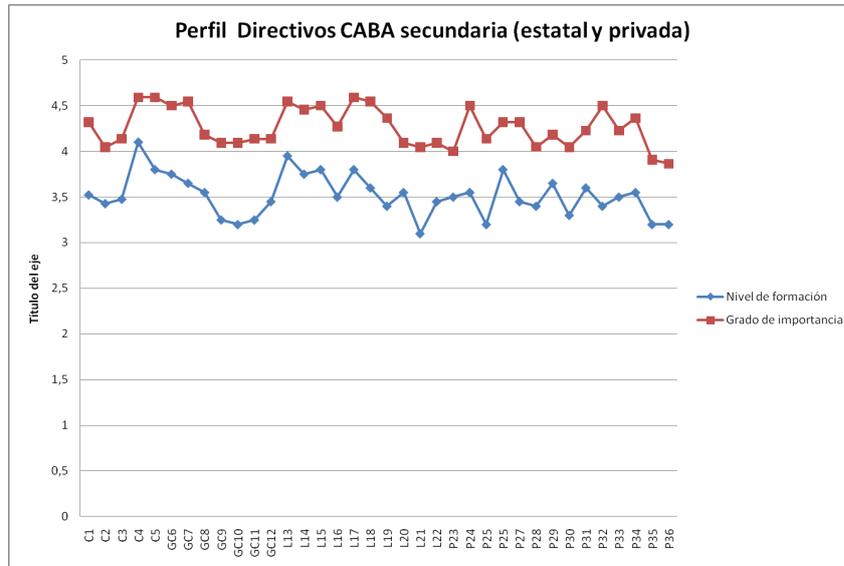


Figura 2. Perfil de directivos
Fuente: Elaboración propia.

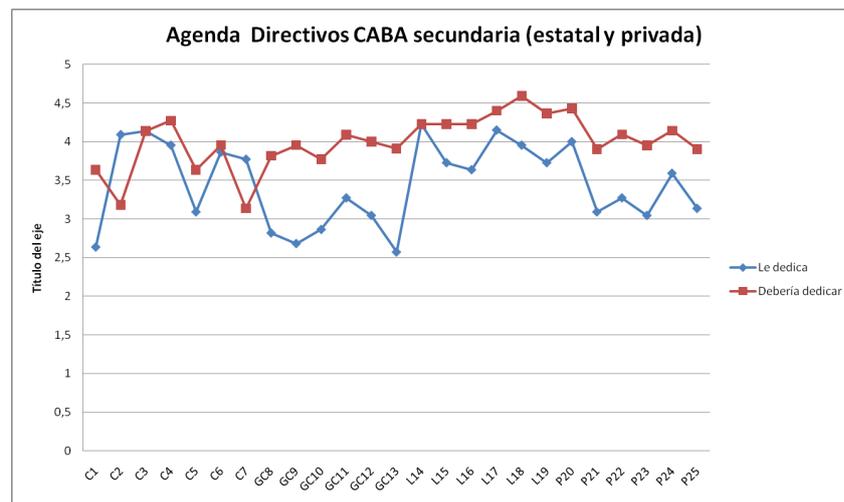


Figura 3. Agenda de directivos
Fuente: Elaboración propia.

- En 22 de las 25 prácticas relevadas los directores expresan que deberían dedicarle más tiempo. Las principales brechas se encuentran dentro de la dimensión de Gestión Curricular: “Elaboración de instrumentos de evaluación de proyectos (GC 12)” y “Observación de clases (GC 13)”
- Sólo en una práctica la relación se invierte y los directores expresan que dedican más tiempo del que deberían: “tareas burocráticas: redactar informes, realizar llamadas, responder correos, (C2)”

Discusión y Conclusiones

A diferencia de lo que ocurre en la normativa latinoamericana que destaca la función administrativa (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014), Argentina define además funciones pedagógicas muy detalladas.

Sin embargo la retórica normativa contrasta con débiles mecanismos de selección y formación para el rol pedagógico y ausencia de estándares. Además, los directores argentinos carecen de autonomía lo que merma su capacidad de injerencia real en la gestión escolar. En la normativa se declara un rol pedagógico complejo y exigente pero las condiciones institucionales, materiales y formativas no parecen permitir el desarrollo efectivo de ese rol.

Las evidencias muestran que en las cuatro dimensiones estudiadas existen importantes necesidades formativas. El análisis del uso del tiempo evidencia menor dedicación a la dimensión pedagógica de la que los directores desearían.

Hipertrofia de funciones, falta de autonomía, escasa formación sistemática y ausencia de estándares atentan contra la práctica de un liderazgo directivo pedagógico, lo que es compartido por otros países en América Latina (Weinstein Weinstein, Muñoz y Hernández 2014) Por tanto y como señalan las experiencias exitosas (Pont, Nusche y Moorman, 2008) es necesario delinear políticas para redefinir responsabilidades, distribuir el liderazgo, adquirir competencias necesarias y convertirlo en profesión atractiva, al tiempo que construir una agenda de investigación sobre el liderazgo directivo que produzca más y mejor conocimiento.

Referencias

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hallinger, P. y Heck, R. 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 de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4), 71-88.
- Leithwood, K. y Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. París: OECD.
- Robinson, V.M.J. (2011) *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 145-165). Dordrecht: Springer.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, R. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

El Liderazgo Efectivo de la Dirección desde la Perspectiva del Resto del Profesorado

Effective Leadership of the Leadership from the Perspective of the Rest of the Faculty

Mohammed El Homrani
Inmaculada García-Martínez
José Luis Ubago-Jiménez
Universidad de Granada, España

El ejercicio del liderazgo escolar, a lo largo de la historia de España, ha estado marcado por la escasez de candidatos y por el desempeño de un liderazgo burocrático, basado fundamentalmente en la gestión administrativa del Centro. En la actualidad se requiere de otra modalidad de liderazgo, no sólo por los grandes cambios que ha habido en nuestra sociedad, sino más bien porque las funciones de los equipos directivos han ido evolucionando según las necesidades de los centros escolares. Para que esta función se ejerza con más eficiencia, y cómo no, también con más eficacia, se requieren unas cualidades profesionales y personales para cumplir dicha misión. Un equipo directivo eficaz será quien, en su conducta y en sus relaciones interpersonales, refleje un verdadero compromiso con quienes les acompañan en sus quehaceres diarios y, también, hacia dónde enfocan el desarrollo de su liderazgo, es decir, el rumbo que le marcan a la institución escolar que dirigen.

Descriptor: Liderazgo escolar, Dirección escolar, Profesorado.

The exercise of school leadership, throughout the history of Spain, has been marked by the shortage of candidates and by the performance of a bureaucratic leadership, based fundamentally on the administrative management of the school. Nowadays, another type of leadership is required, not only because of the great changes that have taken place in our society, but rather because the functions of the management teams have evolved according to the needs of the schools. For this function to be exercised more efficiently, and of course, also more effectively, professional and personal qualities are required to fulfill that mission. An effective management team will be who, in their conduct and in their interpersonal relations, reflects a true commitment with those who accompany them in their daily chores and, also, where they focus the development of their leadership, that is, the direction that they mark to the school they lead.

Keywords: School leadership, School principal, Teachers.

Introducción

El liderazgo educativo se sustenta sobre un gran corpus de investigación, en el que han confluído diversas líneas investigativas, entre otras la de Leithwood (2009). Las características del líder ideal están ampliamente estudiadas, así como las condiciones óptimas para lograr la efectividad en los centros escolares. Ahora el foco se ha desplazado hacia las características y condiciones organizativas que posibilitan su implantación real en las instituciones educativas.

Inherente al liderazgo, también se desarrollaron otras líneas de investigación que abogaban por la configuración de los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje (Seashore-Louis, 2007). Sin embargo, esas pretensiones se ven muy

lejanas en un contexto como el español, caracterizado por una gran influencia de las culturas escolares heredadas (Tyack y Tobin, 1994). Al respecto, también se ha constatado como el diseño de iniciativas externas para instar cambios en las escuelas no van hacia ningún lado (Bolívar, 2014). Ahora es momento de emprender pequeños cambios a nivel interno, para encauzar a los centros educativos en un camino plausible de mejora educativa. En la promoción de estos cambios, la figura de la dirección como líder resulta clave. La creación de un buen clima de trabajo en el centro escolar, el establecimiento de metas comunes, así como la existencia de buenas prácticas serán resultado, entre otras cuestiones, de la eficacia de la dirección y del personal que asume funciones de liderazgo. Para ello, resulta clave que el profesorado y educadores se sientan bien con el equipo de gobierno, encontrando en ellos apoyo y, sobre todo, oportunidades para ejercer mejor su desempeño profesional.

Además de hacerles partícipes del liderazgo al resto de profesionales, hay que darles voz para conseguir que los centros educativos mejoren. En este sentido, posibilitar patrones de liderazgo distribuidos por la organización escolar mediante el empoderamiento, *empowering* (Harris, 2014), de los denominados mandos medios (OCDE, 2009) y otros miembros de la plantilla docente, debe convertirse en una práctica común. Es decir, el hecho de que el liderazgo se distribuya horizontalmente entre el personal del centro, dará pie a que el profesorado comience a trabajar colaborativamente, fortaleciéndose las relaciones entre ellos y teniendo la oportunidad de mejorar su desarrollo profesional. Al mismo tiempo, se responsabilizarán de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los educandos, desembocando en mejoras de los procesos y en los resultados educativos (Seashore-Louis, 2007).

La disposición e implicación de los profesionales de la educación del centro escolar estarán relacionadas con la creación de unas condiciones organizativas apropiadas para que afloran oportunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional. Asumiendo las diferencias que pueden existir entre los profesionales que trabajan en un mismo centro, ligado a sus aspiraciones, inquietudes profesionales y motivación, resulta relevante conocer en qué medida el equipo docente valora positivamente la labor y gestión del equipo directivo. Esta visión arrojará cierta luz sobre el funcionamiento interno de los centros y darán respuesta, en cierta medida, al éxito o no de determinados centros educativos.

Método

Metodología exploratoria-descriptiva, ya que pretendemos dar una visión general del profesorado sobre la dirección, al mismo tiempo que se describirán una serie de características comunes en los centros estudiados.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es conocer la opinión del profesorado respecto a la figura de la dirección como líder formal de los centros educativos. Se hace especial hincapié en si dinamiza procesos de mejora y brinda oportunidades al resto de compañeras y compañeros para que mejoren en el desarrollo de su profesión.

Enfoque metodológico

Se suscribe en un enfoque cuantitativo, pues recoge los resultados más sobresalientes de un cuestionario que realizamos expresamente para este estudio.

Participantes e instrumentos

La muestra la constituyen 42 profesores de 3 institutos de educación secundaria de la ciudad de Granada.

En relación con los instrumentos, se ha construido un cuestionario tipo Likert de 30 ítems y 4 opciones de respuesta, donde se le ha preguntado al profesorado sobre cuestiones relacionadas con la eficacia del director como líder del centro.

Resultados

Una vez introducidos los datos en el programa SPSS, los resultados más relevantes fueron los siguientes:

- El 97,6% del profesorado considera que la dirección crea una atmósfera de confianza y respeto por todo el profesorado.
- En torno al 85% del profesorado opina que existe un clima de colaboración en el centro educativo.
- Más del 92% de los participantes opinan que el equipo directivo toma en consideración sus iniciativas y propuestas.
- Cuando se les preguntó si la dirección fomentaba la participación del profesorado en la toma de decisiones organizativas, hemos descubierto un porcentaje similar al anterior.

Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que, por lo general, el profesorado se siente satisfecho con la labor del director como líder del centro escolar, cumpliendo con los grandes presupuestos sobre los que deben erigirse los líderes eficaces, según las investigaciones internacionales sobre el tema y los organismos internacionales (OCDE, 2009). La mayoría del profesorado opina que la dirección se esfuerza en crear unas condiciones colaborativas, fomentando valores como el respeto y la confianza entre todo el personal. En paralelo, también aseguran que el equipo directivo tiene en cuenta sus inquietudes, propuestas e innovaciones, a la hora de tomar decisiones que atañen al buen funcionamiento de la organización.

Estos resultados son bastante alentadores, aunque debemos ser cautos a la hora de emitir conclusiones, debido la reducida muestra participante. Sin embargo, parece ser que a través de los cursos de formación de directores, que se están desarrollando en Andalucía, se está abordando una formación adecuada y más completa para el ejercicio de esta función tan importante en el ámbito escolar.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Seguimiento de la Práctica Educativa de algunos Directivos de Reciente Promoción Percibidos como Exitosos en Educación Básica en el Estado de Jalisco México

Monitoring the Educational Practice of some Recent Promotion Principals Perceived as Successful in Basic Education in the State of Jalisco Mexico

Lya Sañudo Guerra
 Secretaría de Educación Jalisco, México

En esta contribución se caracteriza la práctica educativa de los casos de directores y directoras consideradas exitosos promovidos en el periodo 2014-2016 a través del sistema de evaluación determinado por la Reforma Educativa en México. Se trata de una investigación basada en el marco comprensivo de Murillo. Es de corte cualitativo, donde se utiliza la estrategia de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes o subunidades; descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda. Los instrumentos son entrevistas, registros de observación, diario de campo y portafolio de evidencias con el propósito de recuperar y sistematizar la práctica de los sujetos: directores y directoras de preescolar, primaria, secundaria de zonas rurales, suburbanas y urbanas. Los resultados muestran las estrategias claves que les permiten ser exitosos en su labor, especialmente para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes bajo su responsabilidad. Entre ellas están, la capacidad de mediación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, tanto en las actividades cotidianas como en situaciones de conflicto; una exigencia consistente de orden y límites respetuosos y bien definidos; y, una capacidad de gestión para hacer que las cosas sucedan tanto al interior de las instituciones como en instancias externas.

Descriptores: Directores iniciales, Promoción docente, Eficacia del programa.

In this contribution is characterized the educational practice of the successful cases of school principals promoted in the period 2014-2016 through the rating system determined by the current Educational Reform in Jalisco, Mexico. Is a qualitative research, where is used the strategy of study of multiple contextualized cases with components or subunits; descriptive in a first phase, interpretative in the second. The instruments are interviews, records of observation, journal and evidence portfolio with the purpose of recovering and systematize the practice of subjects: managers of pre-school, primary, secondary, rural, suburban and urban areas. The results show the key strategies that allow them to have a successful practice, especially in the strengthening the learning of their students. Among them are, the capacity of mediation between the different actors of the educational community, in everyday activities and situations of conflict; a consistent demand for order and respectful well defined limits and; and, a management skills to make things happen both inside the institutions and external instances

Keywords: Beginning principals, Teacher promotion, Program effectiveness.

Esta comunicación es un avance parcial de la investigación Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica, financiado por los Fondos Sectoriales Conacyt INEE 2016-1, con registro 276826. El equipo de investigación está constituido por 20 investigadores con trayectoria, investigadores en formación, becarios y prácticos. La autora coordina el trabajo y presenta un texto elaborado a partir de resultados del trabajo colaborativo.

Introducción

La Reforma Educativa en México, ha dinamizado la forma en que se entiende y opera la educación en los niveles básicos y media superior. El eje de esta reforma son los procesos de evaluación del desempeño para ingresar al sistema, promocionarse o recibir estímulos por su acción destacada. Si realmente esta nueva dinámica tiene sentido, entonces será evidente que, desde la iniciativa de estos profesionales de la educación, se empiecen a observar estrategias exitosas que incidan en la mejora de las escuelas y especialmente del logro educativo del estudiantado. Muchos de estos docentes, al proyectar sus estrategias, son percibidos por la comunidad, los colegas, la autoridad u otros agentes como exitosos en su tarea.

Hace veinte años, la preocupación de la educación en el país se centró en resolver el problema de la cobertura y en esta Reforma, la calidad ha sido la orientación central. Para esto se ha reformado desde el Artículo 3°. Constitucional, la Ley General de Educación, con ello surge la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Una de las estrategias más relevantes contemplada en estos documentos normativos, es el Servicio Profesional Docente que plantea la instalación del mérito como principio rector para el ingreso y el desarrollo profesional (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015).

El seguimiento de los casos de docentes que se promocionan a través de la evaluación para ocupar cargos en la dirección de escuelas del nivel básico, a partir de la evaluación mostrará las posibles evidencias de la mejora educativa esperada, expondrá las contraevidencias, las dificultades, debilidades, y estrategias utilizadas

Método

El objetivo que se reporta en esta contribución es: Caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente promoción a directores, obtenida través del sistema de evaluación determinado por la LGSPD, con el fin de constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la práctica educativa, la formación inicial, el desarrollo profesional docente y los procesos de evaluación en Jalisco.

Para la conceptualización del objeto de estudio, este trabajo se basa en el marco comprensivo de la eficacia escolar de Murillo (2004, 2007, 2014). Este marco permite “un estudio en profundidad de escuelas que, por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador (...) La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad.” (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013:116)

Para comprender lo que sucede con los docentes y las escuelas exitosas en el movimiento de la Reforma Educativa, como es el caso de México y por supuesto de Jalisco, es sustancial no desvincular lo que sucede, es decir el cambio educativo, con los avances conceptuales y con su contexto social e histórico, entre otros.

Se trata de una investigación de corte cualitativo, donde se utiliza la estrategia de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes; descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda, de acuerdo a la tipificación de Yin (2009).

Implica un análisis intensivo de la práctica de cada caso y sus efectos educativos para comprender su particularidad, conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para identificar áreas de oportunidad y mejorar las estrategias de los docentes en los casos futuros. Se trata de buscar casos muy relevantes comparables entre sí.

Es un estudio de casos múltiple, descriptivo en una primera etapa donde las evidencias son combinadas cualitativas, apoyadas por herramientas cuantitativas, e interpretativo en la segunda porque aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. En el mismo sentido, el modelo de análisis es dialéctico que incluyen algunas cuestiones conceptuales previas al trabajo de campo; cuestiones sujetas a posibles modificaciones durante el desarrollo del proceso (Romero, 2009).

Los sujetos de la investigación general son 23 que incluyen docentes de nuevo ingreso, subdirectores, directores, supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos. En esta contribución se reportan resultados parciales de la práctica exitosa de una muestra de cinco directores y directoras de las escuelas de preescolar, primaria, secundaria de zonas rurales, suburbanas y urbanas promovidos en los años 2014 o 2015. Cada caso está determinado por un o una directora que sea percibido como exitoso cuando menos por dos informantes y ratificado a través de entrevistas de colegas o sujetos de la comunidad.

Los instrumentos utilizados en la fase descriptiva son; diario de campo, registro de observación, entrevistas, portafolio de evidencias. A partir de esa identificación, en la etapa descriptiva se recuperan los significados, la práctica, las estrategias y las evidencias de éxito, tomando siempre en cuenta la institución donde laboran y el contexto inmediato como la delimitación del sistema.

La validez interna, se establece a través de consistencia entre las diversas partes del estudio y la validez de constructo se establece en la parte operativa, utilizando para la constitución del caso y la construcción de los hallazgos la triangulación por instrumento.

Resultados

Los hallazgos más relevantes están centrados, entre otros, en:

- La capacidad de mediación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, tanto en las actividades cotidianas como en situaciones de conflicto.
- La interacción respetuosa, abierta, amable y afectuosa con los y las estudiantes que genera un ambiente de confianza emocional.
- Una exigencia consistente de orden y límites respetuosos y bien definidos, acordados entre la comunidad, que definen el alcance y delimitaciones de las actividades, el aprendizaje esperado y las actitudes aceptadas, tanto con el cuerpo docente como con el estudiantado.
- Una actitud congruente y un aspecto limpio y bien vestido (sorprendentemente).
- Capacidad de gestión para hacer que las cosas sucedan tanto al interior de las instituciones como en instancias externas.

- Aunque, en general, no hay conciencia o premeditación, asumen los principios de las organizaciones que aprenden, especialmente diagnósticos, decisiones y acciones colaborativas y un liderazgo compartido.
- Finalmente, hay un efecto positivo en el aprendizaje, tanto del cuerpo docente como del estudiantado.

Discusión y conclusiones

Estos hallazgos que caracterizan algunos aspectos de la práctica educativa directiva de docentes de reciente promoción, constituyen las condiciones y estrategias que han utilizado para generar directrices, la mayoría no son innovadoras en el sentido de la literatura revisada (Murillo, 2004, 2007, 2014 y Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013), pero si en el sistema educativo de la entidad. Son recomendaciones aplicables para la mejora de la práctica directiva, y pueden convertirse en seminarios de recuperación de experiencias y centros de discusión en el desarrollo profesional docente.

Referencias

- Hernández-Castilla, R., Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Unesco.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Romero López, M. (junio, 2009). El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente. Comunicación presentada en el *V Congreso de formación para el trabajo*. Universidad de Granada.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Diario Oficial de la Federación. Ley general del servicio profesional docente*. Ciudad de México: SEP
- Yin, R. (2009). *Case study research. design and methods*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Liderazgo y Prácticas de Acompañamiento Escolar en un Centro Educativo Público Secundario de Contexto medio-bajo que Logra Niveles de Excelencia

Leadership and Learning Support Strategies in a Middle-low SES Public High School that Attains Excellent Results

Adriana Aristimuño

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Se investigan si las prácticas concretas de acompañamiento y la forma de liderazgo pueden incidir en el más alto nivel de promoción que logra un liceo público (92%) en un país latinoamericano. Las hipótesis indagaron si se ponían en marcha estrategias de acompañamiento de los aprendizajes en el centro, qué rol corresponde al equipo de dirección y al tipo de cultura organizacional en la definición de esas estrategias, y el papel de las familias en la construcción de la cultura del centro. El estudio mostró una alta incidencia del liderazgo del equipo directivo, y del tipo de cultura integrada del centro, en la construcción de estrategias de acompañamiento. A través de observación, análisis de documentos y la realización de 30 entrevistas, se sistematizó el conjunto de estrategias de acompañamiento. Las estrategias identificadas se clasificaron en 4 grupos: de seguimiento; de motivación y autoestima; preventivas; y de involucramiento de las familias. Se encontró un liderazgo dedicado y firme al frente de la institución, que pone en el centro de la gestión la prevención del abandono a través del seguimiento de inasistencias de estudiantes y docentes, estrategias personalizadas para los alumnos y el trabajo cercano con las familias.

Descriptor: Liderazgo, Mejora escolar, Deserción escolar, Educación secundaria.

The study analyzes if learning support strategies and leadership practices may have an influence on exceptional results a public junior high school attains in a middle-low SES context. The launching of specific learning support strategies was investigated, and the presence of a particular kind of leadership was analyzed, as well the description of the school's organizational culture and the influence of the students' families in this culture. The study shows that leadership and an integrated school culture pay a key role in the creation of support strategies. Through observation, document analysis, and 30 interviews, it was possible to identify 4 kinds of strategies: follow-up; motivation and self-esteem; prevention and family involvement. A strong and devoted leadership was identified, that pays special attention to the prevention of early school leaving through a strict monitoring of students and teachers absences, the putting into practice of personalized teaching strategies and a close work with the families.

Keywords: Leadership, Educational improvement, Early school leavers, Secondary education.

Introducción

Se parte de la noción de que es relevante investigar la incidencia favorable en el rendimiento de ciertas formas de gestión institucional y acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes de la secundaria básica. Numerosos estudios han señalado la importancia de prevenir y combatir el fracaso escolar, el cual se da de forma muy pronunciada en el tramo secundario (Barber, 2011; Pont, 2014; Schwartzman y

Cox, 2009). Por ello, y dado que en el contexto nacional donde se realiza el estudio, existe verdadera preocupación por los logros de los estudiantes de este tramo de la educación, el estudio se focaliza en el centro que en un año lectivo determinado, logró los mejores resultados del país, intentando desentrañar la incidencia señalada líneas arriba. Los niveles de promoción a nivel nacional llegaron para el curso de primer año del secundario, en 2006, solo al 60% de los estudiantes (ANEP/CODICEN, 2007).

El centro educativo estudiado, sin embargo, logró en 2013 una tasa de promoción del 92% en el marco de un promedio nacional del 67%. Como se ve, la tasa de repetición permanece elevada.

Método

La investigación se realizó con el enfoque del estudio de casos, por considerarse que es la metodología idónea para un estudio que se propone comprender un fenómeno en su contexto organizativo real, y en el que los aspectos ligados a la gestión (como el liderazgo) o la organización (como su cultura) son centrales en la lógica de investigación del problema a estudiar.

Las principales técnicas fueron la observación, la entrevista, y el análisis de documentos.

Se observaron tanto el ambiente físico del centro educativo, como su contexto social, las principales formas de interacción entre los actores, y espacios concretos de la vida del centro, como reuniones de profesores o recreos de los alumnos.

Se realizaron 30 entrevistas. Entre el personal del centro educativo se entrevistó a la directora, subdirectora, 6 profesores de 6 asignaturas con por lo menos 2 años de trabajo en el centro, y las 3 adscriptas (bedeles con funciones de seguimiento). También se entrevistaron 9 alumnos, seleccionados de la siguiente manera:

- 3 del estrato de calificaciones “superior”, con calificaciones de suficiencia;
- 3 del estrato de calificaciones “regulares”, 1 a 3 asignaturas con calificación de insuficiencia; y
- 3 del estrato de calificaciones “malas”, más de 3 asignaturas insuficientes.

Además, se entrevistó a las 9 familias de los estudiantes seleccionados.

Los documentos analizados fueron las libretas de los profesores, y numerosas actas de reuniones mantenidas por docentes y directivos del centro.

Resultados

El principal resultado del estudio es el hallazgo de un conjunto de estrategias de acompañamiento que el centro pone en práctica. Esta cantidad de estrategias se clasificó en 4 tipos: *de seguimiento*; *de motivación y autoestima* (entre las que destacan las tutorías y las clases de apoyo en todas las asignaturas); *preventivas*; y *de involucramiento de las familias*. Todas las estrategias tienen como centro al estudiante, su situación y sus necesidades. El plantel de gestión del centro (dirección, subdirección, adscripción) está en permanente contacto con los profesores para identificar estudiantes que muestran los primeros signos de dificultades en su rendimiento. Para esto se valen tanto de reuniones

programadas como espontáneas, un férreo control de las asistencias, así como de un contacto cercano y permanente con los padres. En las entrevistas con las familias este último aspecto emerge con fuerza como algo valorado positivamente.

Entre las estrategias *preventivas*, destaca la política que el centro pone en marcha para evitar la pérdida de clases, haciendo un permanente trabajo de anticipación de inasistencias docentes y asignación de suplentes, de forma de no perderlas. En el año que se hizo la investigación, de las 1373 horas en que los docentes faltaron, el 70% fueron cubiertas por suplentes y el 30% restante se trabajó con personal de gestión (adscriptas). Esto es algo excepcional en la gestión de centros públicos del país.³⁸

En cuanto al impacto de estas estrategias en los resultados de aprendizaje, se hizo un trabajo de análisis en 9 estudiantes. En todos los casos, los estudiantes hacen una evaluación positiva de las estrategias de acompañamiento, destacando las tutorías como la que más aporta a un mayor aprovechamiento de los cursos. Por otra parte, se hizo un análisis de la evolución de los integrantes de los 3 grupos de pertenencia de estos alumnos. Para los 90 estudiantes que componen los grupos, se constató una mejora en el 14% de los casos de bajo rendimiento, porcentaje excepcional en la educación secundaria básica pública. Si bien la investigación no se centró en buscar una relación causal entre estrategias concretas y mejora de los aprendizajes, esta correlación marca una tendencia que posteriores trabajos deberán profundizar.

Discusión y conclusiones

El estudio permite conocer de primera mano los procesos que desarrolla el centro educativo con mejores resultados en la secundaria básica pública de su país. Estos procesos ponen de relevancia al liderazgo directivo, que coloca los temas de aprendizaje en el centro de su gestión, así como la construcción de una cultura organizacional en la que el estudiante es el centro de la vida institucional, y el seguimiento de los aprendizajes como prioridad, que pone en marcha numerosas estrategias de acompañamiento escolar como parte de una política de prevención del fracaso.

El enfoque que realiza este centro educativo sobre el seguimiento de los aprendizajes está en sintonía con desarrollos que colocan al fracaso como un fracaso de la provisión del sistema educativo, y no del estudiante (Aristimuño, 2015; Faubert, 2012; Pedró, 2102). Los adultos se hacen cargo de su rol educador.

Referencias

- ANEP/CODICEN. (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP/CODICEN.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Barber, M. (2011). Lead the change series. Q & A with Michael Barber. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 10, Art 3.

³⁸ En las recientes evaluaciones aplicadas por las pruebas internacionales PISA, Uruguay aparece como el 3er peor país en cantidad de inasistencias docentes como factor que dificulta los aprendizajes, tal como es reportado por los directores. El 61% de los alumnos asiste a centros de educación media cuyos directores reportan al ausentismo docente como un factor que dificulta los aprendizajes (OECD, 2016, p. 91).

- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwwv9tk-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results. Policies and practices for successful schools*. París: OCDE.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 22-45.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. Q & A with Beatriz Pont. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 35, art 2.
- Schwartzman, S. y Cox, C. (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Cieplan.

Papel del Liderazgo en el Impulso de Modelos de Calidad en Institutos de Educación Secundaria

The Role of Leadership in the Promotion of Quality Models in Secondary Education

Laura Cabrera Montalbán
 M^a Jesús Rodríguez Entrena
 Universidad de Murcia, España

La búsqueda de la calidad en los sistemas educativos está provocando la proliferación de modelos de gestión para asegurar la eficiencia y rentabilidad de los mismos. Diseñado para el sector público es el modelo CAF (2013) (Marco Común de Evaluación); que la Consejería de Educación de Murcia trata de impulsar en los centros de la Región. Vinculado a la calidad, y como el primer factor dentro del Modelo CAF, encontramos el liderazgo, que junto con la dirección escolar, son elementos clave en los procesos de mejora continua. Esta investigación pretende conocer los procesos de gestión y organización asociados a la implantación del Modelo CAF en un Instituto de Educación Secundaria, tratando de determinar las estrategias utilizadas por el Equipo Directivo en dicho proceso. La investigación toma la metodología del estudio de caso único por ser apropiada para conocer profundamente un contexto concreto: el primer centro de España en adquirir el certificado CAF. Para alcanzar los objetivos, se han realizado entrevistas en profundidad a los miembros del Equipo Directivo y grupos de discusión con los docentes.

Descriptores: Calidad educativa, Liderazgo escolar, Modelo CAF, Estudio de caso.

The search for quality in education systems is provoking the proliferation of management models to ensure their efficiency and profitability. Designed for the public sector is the CAF model (2013) (Common Assessment Framework); that Ministry of Education of Murcia tries to promote in the centers of the Region. Linked to quality, and as the first factor within the CAF Model, we find the leadership, which together with the school management, are key elements in the processes of continuous improvement. This research aims to know the management and organization processes associated to the implementation of the CAF Model in a Secondary School, trying to determine the strategies used by the headmaster team in this process. The research takes the methodology of the single case study because it is appropriate to know deeply a specific context: the first school in Spain to gain the CAF certificate. In order to achieve the objectives, in-depth interviews have been conducted with the members of the Management Team and discussion groups with the teachers.

Keywords: Educational quality, School leadership, CAF model, Single case study.

Introducción

El liderazgo como factor clave de la calidad educativa

Actualmente no cabe duda de que el liderazgo escolar tiene un peso prioritario en lo que acontece en los centros educativos. Este se entiende desde la comprensión de las organizaciones como sistemas complejos, como un proceso que emerge del propio sistema a partir de las interacciones de influencia; convirtiéndose el líder en un facilitador que favorece que la organización se autoorganice (Contreras y Castro, 2013),

haciéndose del liderazgo algo mucho más democrático o compartido, obligando a redefinir las competencias asociadas al mismo (Bolívar, 2011).

Desde los ochenta comienza en los países de la OCDE la puesta en marcha de procesos de medición de aprendizajes y sistemas de rendición de cuentas de las escuelas, así como la implantación de sistemas de gestión de calidad. Esta política conlleva la necesidad de rediseñar el proceso educativo y la vida de los centros, lo que sitúa el liderazgo escolar en el punto de mira como principal agente de cambio. Además, la influencia que ejerce el liderazgo es mayor en centros que se sitúan en contextos desfavorecidos (Bolívar, 2011), en situaciones de desventaja (Vaillant, 2015) y en centros educativos de bajo rendimiento (Bolívar, 2012).

Las investigaciones sitúan en declive tanto las perspectivas individualistas o focalizadas de la dirección escolar, cuya influencia se basa en el poder posicional (Maureira, Moforte y González, 2014), como los modelos de dirección semejantes al acceso a la alcaldía, caracterizados por su falta de formación específica e incentivos, la combinación de tareas de dirección y docencia y la ausencia de candidatos (Cantón, 2013). Pese a esto, en España aún contamos con una herencia burocrática-gerencialista-administrativa de la dirección (Bolívar, 2011) o liderazgo burocrático de modelo centralizador (Ritacco, Amores y Moral, 2016), que se caracteriza por la negación del liderazgo compartido y una cultura del “laissez faire” (Álvarez, 2010). Además, las seis leyes promulgadas han modificado la selección y funciones de la dirección, verificando por un lado, la importancia de la dirección escolar en la construcción de escuelas y sistemas de calidad; y por otro lado, la inexistencia de un modelo consensuado (Gómez y Murillo, 2006).

Diversos estudios (OCDE, 2012; Gómez, Oliva y López-Yañez, 2014; Vaillant, 2015; Ritacco et al., 2016), sostienen que en nuestros centros, frecuentemente, las tareas administrativas sobrepasan las funciones pedagógicas. Sin embargo, se evidencian cambios, como señalan estudios como el de López-Yañez, Gracia, Oliva, Moreta y Bellerín (2014) argumentando que el ejercicio del liderazgo en los Institutos de Educación Secundaria (IES) se encuentra en camino hacia modelos de liderazgo en colaboración.

Las tendencias actuales sugieren modelos de dirección horizontales, participativos, accesibles y consensuados como sugiere la clasificación que recogen Bolívar, López y Murillo (2013) en una revisión sobre investigaciones recientes.

Para que el liderazgo escolar mejore en la práctica, lo anterior descrito debe acompañarse de políticas educativas comprometidas (OCDE, 2012).

El Modelo CAF

El modelo dedica su primer capítulo a la dirección de centros y define a los líderes de las organizaciones como los responsables de la implantación y desarrollo de las políticas públicas. Deben generar claridad y unidad alrededor de los objetivos de la organización y les asigna doble función: como directores generando el entorno y asegurando el funcionamiento del mecanismo de dirección, y como facilitadores respaldando a las personas y asegurando relaciones eficaces con los grupos de interés (CAF, 2013).

Método

Este trabajo trata de desvelar los procedimientos generados en la implantación del Modelo CAF en un IES con especial énfasis en la función del Equipo Directivo (ED), cuáles son las estrategias utilizadas para llevarlo a cabo.

Tiene un enfoque cualitativo, pues busca ofrecer explicaciones de los hechos en contextos concretos a través de teorías y prácticas de interpretación, basándose en lo que las personas que se desenvuelven en ellos interpretan sobre los hechos y los significados que les otorgan (Flick, 2007; Martínez, 2007; Willis, 2007).

Se ha hecho uso del estudio de caso, pues permite la comprensión en profundidad y detalle de un fenómeno y es idóneo cuando el objeto de estudio es especial y no pretendemos generalizar; como consecuencia, los casos no son elegidos por su representatividad, sino por conveniencia y deliberadamente (Yin, 1994; Buendía, Colas y Hernández, 2010).

El centro y los participantes

El estudio se realiza en un IES público de Murcia, primer centro educativo en obtener la certificación CAF en España.

La muestra estuvo formada por los miembros del ED y responsable de calidad, a los que se le realizaron entrevistas en profundidad, y por tres docentes no pertenecientes a la comisión de calidad, con los que se realizó un grupo de discusión.

Instrumentos de recogida de datos y análisis de información

Los instrumentos utilizados para recabar datos fueron la entrevista y el grupo de discusión utilizando para ello un guion flexible de preguntas centradas en nuestro foco de estudio. Una vez recogida la información a través de grabación de audio, se procedió según los pasos que indican Miles y Huberman (1984) para el análisis de datos cualitativo.

El análisis de la información se realizó con el programa Atlas.ti, siendo un proceso de codificación mixto: combinando un proceso inductivo y deductivo de análisis de la información.

Entre las categorías de códigos que se utilizaron podemos destacar: Dificultades del modelo CAF y su implantación, Procesos asociados a la calidad, Liderazgo, etc.

Resultados

Entre las estrategias empleadas por el ED parece ser que la clave del éxito es la *implicación del ED* en la implantación y desarrollo del modelo. Cabe destacar el trabajo previo realizado por el ED antes de plantearlo a la comunidad educativa, aunque es una actuación que contradice lo que el CAF recomienda. Respecto a las dificultades en su implantación, los docentes no identifican ninguna, hecho que pone de manifiesto la implicación del ED.

Respecto a los procesos de gestión de calidad identificados encontramos la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos, y la *planificación y coordinación* a todos los niveles: docentes ajenos al ED asumen responsabilidades, ampliándose así el mismo; lo

cual es un patrón de *liderazgo distribuido*, identificado como un factor de mejora de los centros (OCDE, 2009).

Otro factor es la *comunicación intercentros* entre la Red de Centros de Excelencia (RCE). Este aprendizaje y comparación entre los mejores se conoce como *benchlearning* y *benchmarking* respectivamente (CAF, 2013).

Otra actividad existente es la *formación continua* de docentes, existiendo así *liderazgo pedagógico*, pues los líderes formales crean las condiciones necesarias que favorecen un buen trabajo en las aulas (Bolívar et al., 2013; Bolívar, 2014).

La implantación del modelo no parece que provoque mejora directa en el aula, sino que es vista como una estrategia de mejora más. Además, en este centro el camino hacia la mejora continua estaba ya emprendido, de forma que es más sensato sostener que un centro que trabaja con sistemas de gestión de calidad se adhiere al Modelo CAF como parte del proceso de mejora a sostener que un centro mejora porque adopta el modelo CAF.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 15-60.
- Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, 2(3), 165-174.
- Contreras, F. V. y Castro, G. A. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. M., Oliva, N. y López Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Gómez, J. C. y Murillo, F. J. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-90.
- López-Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.
- Miles, M. M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2013). *CAF el marco común de evaluación Madrid. Mejorar una organización a través de la autoevaluación*. Madrid: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, herramientas de trabajo*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2012). *Centros, directores e inspección educativa. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. París: OECD Publishing.
- Ritacco, M., Amores, F. J. y Moral, C. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Influencia del Liderazgo en la Innovación Educativa

Influence of Leadership in Educational Innovation

Alfonso Jesús Gil López

Universidad de La Rioja

El liderazgo se ha considerado como un elemento esencial en el desarrollo de la innovación en las instituciones educativas. El liderazgo puede afectar a la innovación de manera directa o generando ambientes de aprendizaje a través de la creación de una cultura y una estructura organizativa abierta al cambio en la escuela. Este trabajo se lleva a cabo en una muestra de directivos de centros de enseñanza secundaria. A través de un modelo de ecuaciones estructurales se prueba que: el liderazgo impacta en la cultura y en la estructura de aprendizaje, y que la cultura y estructura de aprendizaje facilitan la innovación educativa.

Descriptores: Liderazgo, Organización que aprende, Innovación, Educación secundaria.

Leadership has been considered as an essential element in the development of innovation in educational institutions. Leadership can directly affect innovation or generate learning environments through the creation of a culture and an open organizational structure to change in the school. This work is carried out in a sample of managers of secondary schools. Through a structural equations model, it is verified that: leadership affects culture and on the structure of learning, and that the culture and structure of learning facilitate educational innovation.

Keywords: Leadership, Learning organization, Innovation, Secondary education.

Introducción

La literatura ha señalado la importancia del liderazgo en el desarrollo de la innovación en las organizaciones educativas (Park, 2012). En este sentido, el liderazgo puede influir promoviendo directamente la capacidad de innovación o creando las condiciones para que la innovación tenga lugar. Bajo esta última propuesta abordamos este trabajo en que analizamos la influencia del liderazgo en la creación de una cultura y de una estructura de aprendizaje que impacten el desarrollo de la capacidad de innovación en las organizaciones educativas.

La cultura de aprendizaje se ha señalado como el conjunto de valores que impulsa el aprendizaje en las organizaciones (Gil y Gallego, 2016). Según Gil y Mataveli (2016), la cultura de aprendizaje tiene un doble significado, por una parte la organización facilita oportunidades de aprendizaje a los individuos y a los grupos y, por otro, las personas y los grupos se comprometen con el aprendizaje y con el desarrollo.

La estructura de aprendizaje se ha señalado como aquella estructura organizacional que permite el diálogo constructivo entre todos los integrantes de la organización (Örtenblad, 2004a, b). Una estructura de aprendizaje se ha identificado con una estructura orgánica en la que el conjunto de los integrantes de la organización tienen capacidad de tomar decisiones y están empoderados (Gold, Malhotra y Segars, 2001).

Además se ha señalado que la cultura y la estructura que facilitan el aprendizaje impactan en el desarrollo de la innovación (McKenna, Garcia-Lorenzo y Bridgman,

2010). Por todo ello, el liderazgo se configura como un elemento clave en el desarrollo de la innovación. En este sentido, se propone un tipo de liderazgo facilitador del aprendizaje. La literatura ha señalado diferentes tipos de liderazgo que facilitan el aprendizaje en las organizaciones, uno de ellos se ha denominado como liderazgo compartido (Hulpia y Devos, 2010) y otro tipo es el liderazgo en valores (Gallego y Gil, 2012).

Método

Muestra

El estudio se realiza en 17 Centros educativos de la provincia de Valencia. De estos 17 centros se pregunta a sus directivos a cerca de las características de sus organizaciones en relación a los objetivos de estudio. La muestra de los equipos directivos corresponde con 116 sujetos de los cuales el 33,6% es directivo y el 66,4% es jefe de departamento.

Análisis de datos

Este trabajo se prueba empíricamente utilizando “Partial Least Squares Path Modeling” (PLS) para analizar las condiciones de causalidad y de resultado del modelo (Dijkstra, 2010).

Resultados

Aunque PLS estima simultáneamente los parámetros de medida y estructurales, su análisis se lleva a cabo a través de dos etapas: (1) el análisis del modelo de medida; y (2) el análisis del modelo estructural.

Análisis del modelo de medida

El análisis del modelo de medida que se llevó a cabo permitió comprobar: (1) la fiabilidad individual de los indicadores; (2) la fiabilidad de los constructos; (3) la validez convergente; y (4) la validez discriminante.

Análisis del modelo estructural

Para determinar la significatividad estadística de los coeficientes “path” del modelo se empleó una técnica de remuestreo “bootstrapping” con 5.000 submuestras (Hair, Ringle y Sarteedt, 2011).

Resultan significativas las cuatro relaciones que se han planteado: (1) el liderazgo y la cultura de aprendizaje; (2) el liderazgo y la estructura de aprendizaje; (3) la cultura de aprendizaje y la capacidad de innovación; y (4) la estructura de aprendizaje y la capacidad de innovación.

Discusión y conclusiones

Se ha comprobado que, por un lado, el liderazgo escolar impacta en la cultura y en la estructura de aprendizaje y, por otro, que estos dos constructos influyen en la capacidad de innovación escolar. Por ello, los líderes de las escuelas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la innovación, fundamentalmente a través de la creación de culturas abiertas al cambio y del desarrollo de estructuras organizativas que permitan la

transmisión de información y el empoderamiento de personas y equipos de trabajo (Zhu, 2013).

Pero, si bien los líderes de las organizaciones educativas son claves en los procesos de cambio y en la innovación, sin el apoyo del conjunto del profesorado no se producirá un auténtico cambio organizacional.

Referencias

- Dijkstra, T. K. (2014). PLS' Janus face-response to professor Rigdon's 'rethinking partial least squares modeling: In praise of simple methods'. *Long Range Planning*, 47(3), 146–153.
- Gallego, D. J. y Gil, A. J. (2012). La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo. *Universidad & Empresa*, 22, 43–77.
- Gil, A. J. y Gallego, D. J. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educar*, 52(1), 107-126.
- Gil, A. J. y Mataveli, M. (2016). Rewards for continuous training: A learning organisation perspective. *Industrial and Commercial Training*, 48(5), 257-264.
- Gold, A. H., Malhotra, A. y Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19, 137–149.
- Hulpia, H. y Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- McKenna, S., Garcia-Lorenzo, L. y Bridgman, T. (2010). Managing, managerial control y managerial identity in the post-bureaucratic world. *Journal of Management Development*, 29(2), 128–136.
- Örtenblad, A. (2004a). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.
- Örtenblad, A. (2004b). Toward a contingency model of choose the right type of learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 347-350.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: Evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13, 89–102.
- Zhu, C. (2013). How innovative are schools in teaching y learning? A case study in Beijing y Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 137–145.

Señas de Identidad del Liderazgo en las Organizaciones Educativas en la Actualidad

Leadership Identity Signs in Educational Organizations Today

Maria Amparo Calatayud Salom

Universidad de Valencia, España

Desde el marco teórico se acentúa una idea de liderazgo bien clara que incita al reclamo de un líder comprometido con el cambio y asentado en las bases de un modelo transformacional, distribuido, participativo y resonante. Capaces de propiciar el trabajo en equipo de los docentes y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros. Pero, en realidad ¿qué es lo que opinan los futuros directivos de organizaciones educativas en proceso de formación, en relación con las características o rasgos que se le exigen al líder en la actualidad? En cierta medida, los resultados de un estudio realizado con 120 participantes ayudan a desvelar las señas de identidad del liderazgo que las organizaciones escolares solicitan en estos momentos para dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la comunidad educativa. Estudio que, entre otras conclusiones, evidencia la confluencia de rasgos entre el plano teórico y práctico del liderazgo que se reclama hoy.

Descriptor: Liderazgo, Dirección, Mejora.

From the theoretical framework, a clear leadership idea is emphasized that incites the claim of a leader committed to change and based on a transformational, distributed, participatory and resonant model. Capable of promoting the team work of teachers and the exercise of pedagogical, organizational and management autonomy of the centers. But, in reality, what do future managers of educational organizations in the process of training think about the characteristics or traits that are required of the leader today? To a certain extent, the results of a study of 120 participants help to unveil the leadership identity signs that school organizations are requesting at present to respond to the educational and social demands of the educational community. Study that, among other conclusions, evidences the confluence of traits between the theoretical and practical level of the leadership that is claimed today.

Keywords: Leadership, Direction, Improvement.

Introducción

El liderazgo al igual que otros tantos conceptos organizativos han estado influenciados por el mundo de la ciencia empresarial (que es de dónde surgen) y la psicología social. El estudio de este fenómeno ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando bastante literatura durante todo el siglo anterior y hasta el momento actual. Evolución que ha pasado por una serie de etapas que podemos identificar claramente. Desde la teoría de rasgos hasta la consideración existente, en la actualidad, entre el comportamiento del líder y la cultura organizativa. Del mismo modo, los distintos paradigmas organizativos han definido de forma diferente el discurso del liderazgo. A continuación, se presenta cada uno de estos enfoques, en el que se puede apreciar el proceso evolutivo del liderazgo:

Tabla 1. Paradigmas de investigación

PARADIGMAS	LIDERAZGO
Científico	Liderazgo formal, autoridad definida por conocimientos técnicos y funciones pragmáticas y burocráticas.
Interpretativo	Liderazgo personal, autoridad difusa y cambiante, centrada en la aceptación personal y las funciones básicamente de animación de grupos.
Socio-crítico	Liderazgo ideológico, la autoridad centrada en la fuerza política y las funciones de distribución de poder institucional y resolución de conflictos.
Emergente	Liderazgo participativo, transformacional y resonante, la autoridad centrada en la colaboración e innovación que logrará conducir a la comunidad educativa tanto hacia la consecución del proyecto institucional compartido como hacia el cambio y la mejora de la organización.

Fuente: Elaboración propia.

Es en la década de los 90 cuando por primera vez comienza a relacionarse el liderazgo con la concepción de poder, de micropolítica planteada por Ball (1989) y se presta más la atención sobre aspectos culturales que sobre los estructurales de la organización (transformar la cultura del centro va a ser uno de los objetivos básicos).

A finales de siglo XX y principios del siglo XXI empieza a proliferar la dicotomía planteada entre el liderazgo transaccional y el transformacional. Dicha dicotomía supone un avance importante y un cambio radical en la forma de entender y estudiar el liderazgo. Es el autor Hunt (1999) quien argumenta que es a partir de este momento cuando se puede hablar, realmente, del surgimiento de un nuevo paradigma del liderazgo.

En la actualidad y tomando como referente el modelo transformacional, han emergido en las últimas décadas nuevas ideas en relación al liderazgo que son dignas de consideración. Por ejemplo, de entre las más relevantes destaco las aportaciones siguientes:

- Conley y Goldman (1994) desarrollan la idea del líder educativo como gestor de la energía flotante dentro de la escuela y utilizan el término de liderazgo facilitador. Según estos autores, el liderazgo facilitador “incluye comportamientos que ayudan a la organización a cumplir metas que deben ser compartidas, negociadas o complementadas” (pág: 238).
- Bryman (1996) nos habla del liderazgo disperso o distribuido que como su nombre indica, el liderazgo se encuentra disperso entre los diferentes miembros del equipo, del centro. Concretamente se define como la capacidad que puede atribuirse no sólo a un individuo, sino también a: un conjunto de individuos, de unidades organizativas, etc.
- Goleman y Otros (2002) nos presentan el liderazgo resonante, un tipo de liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las personas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva.

Señas de identidad del liderazgo en la actualidad desde la vertiente teórica

Desde el marco teórico se acentúa una idea de liderazgo bien clara que incita al reclamo de un líder comprometido con el cambio, con la búsqueda de nuevas formas de

organización y que apoya la transformación de la enseñanza y de la escuela. (Álvarez, 2013). Así como, de equipos directivos que sean vertebradores de la dinámica colegiada del centro, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los docentes y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros. Para ello, se necesita de un líder que reúna básicamente estas competencias:

- Voluntad para compartir el liderazgo. Se incide, especialmente, en un nuevo concepto de liderazgo que se inserte en la comunidad escolar como totalidad, lo que conlleva que se asuman por el personal de la escuela propósitos compartidos y se acepte comunitariamente la responsabilidad.
- Un líder que domine el arte de la comunicación, el trabajo en equipo, tenga conocimientos de inteligencia emocional, etc.
- Capacidad para implicar a los miembros de la organización en la política y estrategia de la misma.
- Agilidad para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización.
- Lectura inteligente de la realidad e intuición de perspectiva de futuro.
- De un liderazgo que esté en la escuela y no en la persona del director, ni en el equipo directivo.
- Liderazgo entendido como proceso de construcción y negociación de intenciones o propósitos que hayan que compartirse.

En definitiva, un liderazgo asentado en las bases de un modelo transformacional, distribuido, compartido, participativo y resonante. Es decir, de un liderazgo pedagógico que ha de lograr que el docente se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia. Un liderazgo que posibilite esclarecer los entresijos y tratar de mejorar aquellos aspectos del centro que interfieran negativamente en el camino hacia la calidad y hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Calatayud, 2016, 2015, 2009, 2008, 2008a).

Señas de identidad del liderazgo en la actualidad desde la vertiente práctica

En el punto anterior se han descrito de forma muy general algunos de los rasgos más importantes que desde el plano teórico diferentes autores describen sobre la figura del liderazgo. Pero, en realidad ¿qué es lo que opinan los futuros directivos de organizaciones educativas en proceso de formación, en relación con las características o rasgos que se le exigen al líder en la actualidad? Pregunta que nos va a ayudar a desvelar las señas de identidad del liderazgo que las organizaciones escolares solicitan en estos momentos para dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la comunidad educativa.

Método

El objetivo general de este estudio es tratar de radiografiar las características o rasgos que hoy debe presentar el líder de las organizaciones educativas pero desde la mirada de los futuros directivos que están en proceso de formación.

Población

Han participado en este estudio 120 profesores y profesoras que aspiran a ser directivos y directivas de organizaciones educativas en España.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario abierto para indagar los rasgos y características que ha de tener un líder para conseguir una organización encaminada hacia el éxito de los aprendizajes de los estudiantes. El cuestionario fue previamente validado por un grupo de expertos (inspección educativa, asesores de formación del profesorado y profesorado universitario de la Universidad de Valencia).

Resultados

Después de analizar las respuestas de la muestra participante en este estudio se agrupó (de forma muy resumida) los comentarios más relevantes a cerca de los rasgos que desvelan las señas de identidad del liderazgo en las organizaciones educativas, desde la mirada de los futuros directivos/as en formación.

Los participantes, destacaron como los rasgos más determinantes de un liderazgo eficaz, los siguientes:

- Alta inteligencia emocional.
- Con habilidades sociales.
- Buen motivador y comunicador.
- Conocedor del escenario y de los desafíos a los cuales se enfrentan las organizaciones.
- Capaz de orientar el cambio e innovación. No cambiar por cambiar sino cambiar para mejorar.
- Comprometido con la consecución de objetivos.
- Creador de trabajo colaborativo.
- Creador de un clima positivo que facilite la implicación del profesorado.
- Gestor de la energía flotante.
- Un liderazgo que acepta y crea que el cambio tiene que empezar por ellos mismos y que garantiza la transformación de la organización y el desarrollo de su gente.
- Debe compartir funciones y tener una formación específica.
- Debe aprender a liderar desde las relaciones interpersonales entre los miembros de la organización y no desde la cúspide de la pirámide organizativa.
- Ha de facilitar el acercamiento entre la sociedad y la escuela.
- Generador de nuevos ambientes de aprendizaje.
- Espíritu democrático.

- Conocimiento del contexto educativo.
- Alta capacidad organizativa.
- Coherente con lo que dice y lo que hace.
- Capacidad para la resolución de conflictos y para aprender de ellos.
- Autocontrolarse y gestionar el estrés.
- Tener una mente abierta que tenga en cuenta la creatividad y la innovación como herramientas para progresar.
- Tener iniciativa, ser emprendedores.
- Estar comprometidos con la mejora.
- Capacidad para adaptarse a los cambios inesperados del entorno en el que se encuentra su organización.
- Capacidad de superación.
- Tener pasión por aquello que hacen.
- Capacidad de administrar el tiempo de manera eficiente.
- Tener una visión a largo plazo.
- Tener lo pies en el suelo.
- Ser honesto y justo.
- Saber sacar lo mejor de cada persona, no viendo lo que son, sino lo que pueden llegar a ser.
- Saber dialogar con la incertidumbre, enfrentándose a las situaciones de cambio y crisis.
- Se debe involucrar en la práctica docente para que conozca la realidad en las aulas,...

Discusión y conclusiones

Tras la confluencia realizada entre el plano teórico y práctico del liderazgo pedagógico cada vez más se evidencia éste como uno de los elementos más potentes con que cuentan actualmente las escuelas para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Como se ha podido observar tras los comentarios de los participantes en esta investigación cada vez se demanda más un liderazgo para el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado que trabaja en la organización. Un líder que tenga visión, pasión y comunicación. Un liderazgo que posibilite esclarecer los entresijos y tratar de mejorar aquellos aspectos del centro que interfieran negativamente en el camino hacia la calidad. Un liderazgo que desempeñe una función estratégica compartida y comprometida, en su dimensión transformacional y en su papel potenciador de la cultura de la organización, así como también, en su habilidad para manejar los sentimientos y emociones de si mismo y de los demás profesionales que

trabajan en su institución. Es decir, un liderazgo que favorezca el bienestar personal y social de todos los miembros y que en, especial, sea capaz de gestionar la energía flotante en su organización hacia el éxito y la calidad. Entendiéndose por éxito el que los estudiantes aprendan más y mejor.

Referencias

- Alvarez, M (octubre, 2013). Otra Alternativa, el liderazgo profesional. Ponencia presentada en el *VI Congreso internacional sobre dirección escolar*. Bilbao: Deusto.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. En N. Glegg, (Coord.), *Handbook of Organization Studies*, (pp. 52-67). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Calatayud Salom, A. (2008a). El liderazgo educativo en un mundo globalizado: hacia nuevas visiones. En J. Gairin, y S. Antúnez, S. (Editores). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calatayud Salom, A. (2008b). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calatayud Salom, A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Calatayud Salom, A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 207-227.
- Calatayud Salom, A. (2016). Necesidad y exigencia de un cambio cultural en la dirección escolar. *Educarweb.com*, 340, 1-23.
- Conley, D. y Golman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. En J. Murphy y K. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 68-80). Los Ángeles, CA: Corwin Press.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Llasa y Janes.
- Hunt, J. (1999). Transformational leadership's transformation of the field. An historical essay. *Leadership Quarterly*, 10, 129-144.

Identidad Profesional y Dirección Escolar. Un estudio Biográfico Narrativo en Centros Educativos Ubicados en Contextos de Riesgo Social en Andalucía (España)

Professional Identity and School Leadership. A Narrative Biographical Study in Schools Located in Contexts of Social Risk in Andalusia (Spain)

Maximiliano Ritacco Real
 Cynthia Martínez Garrido

Universidad de Granada, España

España presenta un carácter singular en su modelo de dirección escolar: el director o directora es un colega elegido por sus propios compañeros que, luego de su paso por la dirección (4-8 años), regresa al cuerpo docente. En el cargo directivo, el itinerario de ida y vuelta -docente-director-docente- supone una serie de duplicidades: gestor/líder; representante de la administración/compañeros, etc. A partir de un enfoque biográfico narrativo, el estudio busca profundizar en estas cuestiones por medio del análisis (*content analysis*) del testimonio de 5 directores de centros educativos ubicados en contextos de riesgo social. Los resultados presentan un conjunto de categorías emergentes que mientras hacen referencia al impacto del modelo español de dirección escolar, reflejan la influencia de la situación del centro (ubicación, composición del alumnado, etc.) en la configuración identitaria de los directores escolares.

Descriptor: Identidad profesional, Dirección escolar, Riesgo social, Andalucía.

Spain has a singular character in its model of school management: school principal is a colleague chosen by his own classmates who, after passing through the management (4-8 years), returns to the faculty. In the managerial position, the round trip itinerary -docent-director-teacher- involves a series of duplicities: manager / leader; Representative of the administration / colleagues, etc. Based on a narrative biographical approach, the study seeks to delve into these issues through the analysis (content analysis) of the testimony of 5 directors of educational centers located in contexts of social risk. The results present a set of emerging categories that, while referring to the impact of the Spanish school management model, reflect the influence of the school situation (location, student composition, etc.) on the identity configuration of school principals.

Keywords: Professional identity, School management, Social risk, Andalusia.

Introducción

La configuración de la identidad no es una tarea simple (Dubar, 2010). Se construye (y vivencia) cotidianamente en un cruce de miradas entre profesorado, padres, alumnado y representantes de la administración educativa. De forma constante, choca con la realidad (expectativas, realidades, estereotipos, condiciones de trabajo, etc.) contribuyendo a generar el auto-concepto y la propia imagen social de los directores escolares (Bolívar, 2006).

Como afirman Scribner y Crow (2012, p. 246): “La identidad proporciona la motivación para asumir y poner en práctica un rol”. Se trata de “ser” y “estar” en el ejercicio

profesional de la dirección escolar, ya que se puede *ejercer* de director estando distante de *sentirse* director y poder vivirlo identitariamente de forma comprometida e implicada con dicha experiencia (Day, 2011).

Desde esta perspectiva, el caso español es ciertamente peculiar y único: el director es un *colega* elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria –provisional– que pasa por el “estar como” o “ser” director/a para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años). A dicha “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros...

El objetivo de la presente investigación es estudiar la identidad de los directores escolares en España.

Método

El diseño del estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Las pautas previas al trabajo de campo fueron: a) considerar el discurso como fuente de información; b) seguir una perspectiva cronológica e histórica de las percepciones y valoraciones de los participantes; c) aplicar el análisis del contenido como técnica del proceso metodológico (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011).

Los criterios de selección y distribución de informantes clave fueron la selección de 5 directores/as escolares que debían haber...: i) permanecido un mínimo de 4 años en el cargo directivo; ii) b) formado parte de procesos de mejora educativa, y iii) contado con experiencia profesional en términos de innovación.

En referencia a la selección de los centros educativos se consideró: Etapa Educativa Secundaria, ubicación geográfica (en zonas periféricas y comarcales), índice socio-económico y cultural -ISEC- “bajo”, oferta educativa de los centros (planes y programas) y financiados con fondos públicos.

Como técnicas de recogida y procesamiento de datos se configuró un guión de entrevista biográfica en profundidad que integró las siguientes áreas temáticas: desarrollo del liderazgo; procesos de interacción profesional; funciones; impacto de la tarea directiva en los resultados de aprendizaje, e indagar en el impacto en su identidad profesional, personal, social, etc.

La reducción de los datos se realizó inductivamente a partir del análisis de contenido (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011). La categorización de los datos consistió en la creación de unidades de registro (UR) e indicadores (I) que fueron reorganizados en torno a una serie de categorías emergentes. Finalmente, se asigna un índice de frecuencia categorial (IFC), el cual representa el recuento y distribución de los indicadores (referencias) en cada categoría.

Resultados

Los resultados del estudio hacen referencia a las categorías emergentes del análisis de los datos: a) Identidad personal; b) Identidad profesional (perspectiva interna); c) Identidad profesional (perspectiva externa), y d) Identidad social.

La figura 1 refleja donde radica el peso de la información. La distribución del IFC porcentual agrupa cerca de la mitad del total de los indicadores (I) en la categoría Identidad profesional (perspectiva interna) (68 IFC%).

En segundo orden, se denota la paridad entre las categorías Identidad Personal (13 IFC%) y la categoría Identidad profesional (perspectiva externa) (12 IFC%). No menos importantes, aunque con un IFC% menor, se ubica la categoría Identidad social (7 IFC%).

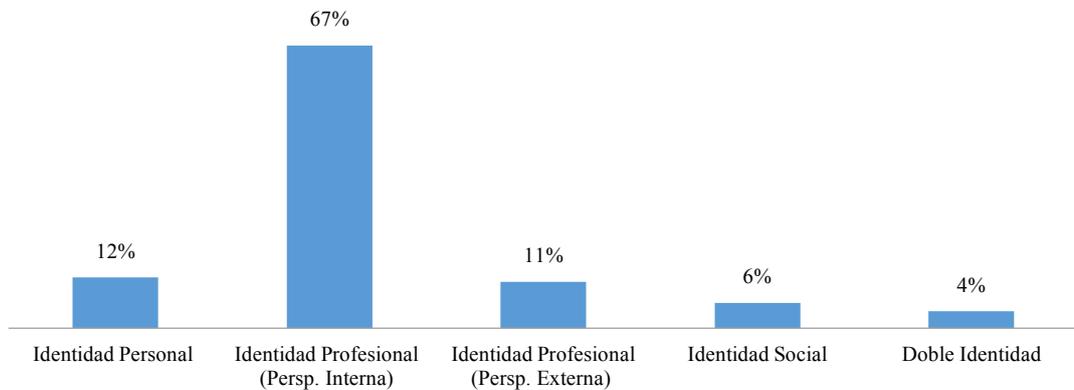


Figura 1. Índices de frecuencia categorial de las dimensiones de la identidad de los directores escolares de centros ubicados en contextos de riesgo social

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados recogidos clarifican la escena acerca del impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad de los directores escolares. De igual forma, la presencia de estos procesos en los centros educativos está condicionada por el factor socio-económico y cultural, constatándose que su incidencia prioriza unas dimensiones de la identidad sobre otras (Day, 2011).

Donde la realidad está marcada por la adversidad del contexto, emerge una identidad profesional (perspectiva interna) que refuerza al director como un núcleo generador de propuestas, un modelo para el resto de la organización capaz de organizar el centro, de coordinarlo, de forma tal que reconvierta el clima de trabajo en términos de cohesión social. Por otro lado, la identidad profesional (perspectiva externa) trasciende las tareas organizativas refiriendo a las relaciones inter-niveles con la administración educativa y el profesorado. Desde esta posición, los directores desarrollan sus funciones en un marco donde la autonomía se debilita a medida que se incrementa la rendición de cuentas a la administración (Ritacco y Bolívar, 2016).

La dimensión social de la identidad directiva se define por su complejidad al momento de que los directivos pretenden reconvertir su rol asistencial y ciertamente heroico (Day, 2011) hacia tareas de asesoramiento pedagógico al profesorado. Al respecto, la percepción de los sujetos de su entorno profesional vira hacia un perfil ciertamente fiscalizador. La dimensión personal, refleja, la dicotomía entre el ejercicio de la autoridad formal-jerárquica y el logro de una -autoridad moral- que no ponga en peligro el buen

clima de convivencia del centro. En detrimento del ejercicio de la autoridad jerárquica, se considera clave integrar un conjunto de habilidades personales (habilidades socio-comunicativas) que logren implicar al personal hacia la mejora

Nuestros resultados reflejan un telón de fondo en donde la doble identidad de los directivos escolares vive en “cautividad”. Se evidencia un enajenamiento identitario que produce la paradoja de ser al mismo tiempo docente y director, así como confusión y contradicción en la práctica profesional y en el desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora. Nuestros resultados constatan cómo el impacto de la duplicidad identitaria incrementa la inestabilidad de la identidad profesional del director (Ritacco y Bolívar, 2016).

Referencias

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe
- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. En C. Day y J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-22.
- Scribner, S. P. y Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.
- Wertz, F. J., Charmaz, K. y McMullen, L. M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

La Igualdad de Género Vista por los Equipos Directivos del País Vasco

Gender Equality Seen by the Management Teams of the Basque Country

Araceli Angulo Vargas
 Alfonso Caño

Instituto de Evaluación e Investigación del País Vasco (ISEI-IVEI), España

Durante el curso 2014-15 se llevó a cabo la quinta edición de las Evaluaciones de Diagnóstico (ED15). En el País Vasco se ha evaluado al alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria desde el 2009. Además de las competencias que se evalúan se pide a todo el alumnado que complete un cuestionario de contexto. Así mismo, los Equipos Directivos de los centros participantes (todos los centros tanto públicos como concertados del País Vasco) se les pide que cumplimenten otro cuestionario. Durante la Evaluación de diagnóstico del 2015 (ED15) uno de los temas que se trató es el de la percepción de la igualdad de género. En esta comunicación se desarrollan las conclusiones extraídas del cuestionario de Equipos Directivos teniendo en cuenta aspectos claves y medidas que han sido consideradas por los Equipos Directivos, tales como la incorporación de temas de igualdad y prevención de la violencia de género, en los planes de centro y en las programaciones de aula. Además, se aborda la percepción de la calidad de las relaciones entre chicos y chicas.

Descriptor: Equipos directivos, Igualdad de género, Coeducación.

The fifth edition of the Diagnostic Assessments was carried out during the 2014-15 academic year (DA15). In the Basque Country, students belonging to the 4th grade of Primary Education and to the 2nd grade of Secondary Education have been assessed since 2009. Apart from the competences that currently are evaluated, all the students are required to fill in a context questionnaire. The Management Teams of the participating schools, both Primary and Secondary, are required as well to complete another questionnaire, irrespective of being state or subsidized private schools. Together with the Diagnostic Assessment (DA15) one of the topics to be explored is that of the equality perception from a gender-based point of view. In this communication, the conclusions to be developed are drawn from the Management Team's questionnaire taking into account key-points and measures which have been considered by the management staff such as the inclusion of equality in schools and how to prevent gender violence by activities inserted into plans and classroom programs. Besides, it's described the perception of quality level of the relationships between boys and girls.

Keywords: Management teams, Gender equality, Coeducation.

Introducción

A lo largo del año 2013 el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco puso en marcha el *Plan Director para la Coeducación y la prevención de la violencia de género*. Dentro de los objetivos y actividades que se planteaban para toda la comunidad educativa se pedía, expresamente, al Instituto de Evaluación e Investigación del País Vasco (ISEI-IVEI) que investigara y evaluara el cambio desde una escuela mixta a una escuela coeducativa.

Esta comunicación plantea las conclusiones relacionadas con las opiniones de los Equipos Directivos de los centros públicos y concertados de Euskadi. Estos datos pertenecen a un estudio más amplio titulado “La igualdad de género en la Educación Primaria y ESO en el País Vasco”, que analiza también las respuestas dadas por el alumnado a los cuestionarios específicos sobre coeducación.

Toda la información aquí presentada proviene de un cuestionario on-line que se pasó a los directores y directoras o responsables de las etapas de Primaria y/o ESO durante el periodo de aplicación de la Evaluación de diagnóstico en 2015 (ED15) al alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO.

Respondieron 706 directores o directoras, 439 de centros públicos y 267 de centros concertados. Respecto al reparto por etapas, 448 correspondían centros de Educación Primaria y 258 a centros de Educación Secundaria³⁹.

Temas analizados

En relación con las preguntas realizadas a los Equipos Directivos interesaba conocer qué aspectos se están abordando en los Planes de centro y de formación respecto a la igualdad y la prevención de la violencia de género, qué temas se trabajan en las programaciones de aula y cómo perciben los directores y directoras las relaciones entre sus alumnos y alumnas.

Método

La metodología utilizada ha sido de carácter cuantitativo obteniendo los datos de los cuestionarios a los Equipos Directivos de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria del País Vasco.

Resultados

Algunas de las conclusiones que se pueden destacar de este estudio son las siguientes:

En relación con los Planes de formación:

- En Educación Primaria, el 61,2% dice trabajar en los Planes de Formación el tema de la *igualdad y detección del sexismo*, en torno a un 40% trabajan la *detección y prevención de la violencia de género* y tan solo un 35% dicen abordar cuestiones relacionadas con la *diversidad sexual*.
- En ESO, casi el 72% (unos 10 puntos más que en Primaria) abordan el tema de la *igualdad y detección del sexismo*, y en torno al 70% el de *detección y prevención de la violencia de género*. Sin embargo, menos de la mitad de los centros, un 45,7% plantea el tema de la *diversidad sexual*.

En relación con los temas incluidos en los Planes de Centro 2014-15:

- En Educación Primaria los aspectos que más se han recogido dentro del Plan 2014-15 han sido usar imágenes y lenguaje no discriminatorios (68,1%),

³⁹ Cabe señalar que la mayoría de los centros concertados y algunos públicos ofrecen enseñanza en ambas etapas y, por tanto, los Equipos Directivos lo son, a su vez, de Primaria y de ESO, aunque en este trabajo se presenten los datos por separado.

reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares (67,6%), revisar el uso de los espacios compartidos (67,4%), promover relaciones igualitarias para eliminar estereotipos sexistas (63,6%), garantizar que el centro sea un espacio de respeto y seguridad para todas las orientaciones sexuales (58,9%) y desarrollar actividades de educación afectivo-sexual (55,1%).

- En ESO, al parecer, se trabajan en mayor medida que en Primaria todos los aspectos señalados, excepto reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares y revisar el uso de los espacios compartidos.

Respecto a los documentos del centro donde se recogen actividades sobre coeducación y prevención de la violencia de género:

- Más de un 70% de los centros de Educación Primaria y casi un 80% de los centros de ESO recogen el tema de la coeducación y la prevención de la violencia de género en sus planes y proyectos.
- Alrededor del 47% de los centros de las dos etapas incluye actividades de igualdad en las programaciones de área. Es decir, algo más de la mitad de los centros no incluyen dichas actividades *en las programaciones de aula*.
- Alrededor de un 47% de los centros de Educación Primaria y casi un 55% de los de ESO dicen abordar estos temas *como actividades puntuales o en fechas conmemorativas*.
- Alrededor de un 90% de los centros abordan el tema de la coeducación y la prevención de la violencia de género de alguna manera.

En relación con la calidad de las relaciones entre el alumnado:

- Los Equipos Directivos señalan que tanto en Primaria como en ESO predominan las relaciones respetuosas entre chicas y chicos.
- En las dos etapas, la mitad o más prefieren trabajar separados chicos y chicas. En el recreo más de la mitad también están por separado, sobre todo en la ESO.

Discusión y conclusiones

- El sistema educativo en su conjunto parece haber asumido la necesidad de incorporar el enfoque coeducativo a la formación del profesorado y a las actividades de enseñanza y aprendizaje de los centros, aunque en distinto grado. Esta impregnación se aprecia tanto en Educación Primaria como en ESO.
- No hay diferencias especialmente significativas entre los centros públicos y los concertados, ni tampoco por modelos lingüísticos. El estudio realizado acerca de las opiniones y actitudes del alumnado muestra algunas diferencias en función del sexo o del nivel socioeconómico y cultural.

- En la actualidad, en Euskadi se está desarrollando una experiencia con 10 centros con Proyectos Integrales en Coeducación, y aproximadamente 150 centros con Proyectos Específicos de Coeducación.

Referencias

- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2014). *Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Díaz-Aguado, M. J, Martínez, R. y Martín, J. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J, Martínez, R. y Martín, J. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Emakunde. (2005). *La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro*. Vitoria: Emakunde.
- Emakunde. (2014). *VI Plan para la Igualdad de mujeres y hombres en la CAE*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Liderazgo y Logros en las Organizaciones Escolares de Chile

Leadership and Achievements in Chilean School Organizations

Sergio Garay Oñate

Universidad Andrés Bello, Chile

Este trabajo aborda la relación entre el Liderazgo de los directores de Centros Escolares de la Región Metropolitana de Chile y los logros escolares de estudiantes, en una doble aproximación. Por una parte se cuenta con los resultados de aprendizajes, medidos por la prueba estandarizada SIMCE y la percepción de Autoeficacia de los docentes y directores. Con un Marco conceptual sobre el Liderazgo, en diversas aproximaciones, finalizando en una síntesis para identificar los elementos comunes del liderazgo en el contexto educativo. Se ha optado por enfoque denominado, Liderazgo de Rango Total, originado en la obra de Burns (1978), luego adoptada y adaptada por Bernard Bass (1985), y que en el ámbito escolar encontrarán, en los trabajos de K. Leithwood la expresión más profunda y fructífera. Se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), traducido y adaptado al contexto chileno. Con una muestra de 319 establecimientos, considerando de manera proporcional, los tres tipos provisión del servicio educativo (Municipal; Privados con financiamiento público y Privados pagados); se analizó la fiabilidad, la validez de contenido y de constructo; esta última a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales. Se propusieron dos modelos causales alternativos para explicar la relación entre liderazgo y logros escolares.

Descriptor: Liderazgo distribuido, Liderazgo escolar, Cuestionario de liderazgo.

This paper deals with the relationship between the Leadership of the School Principals of the Metropolitan Region of Chile and the academic achievements of its students, in a double approximation. On the one hand we have the results of learning, measured by the SIMCE standardized test and the self-efficacy perception of teachers and principals. With a conceptual Framework on Leadership, in various approaches, ending in a synthesis to identify the common elements of leadership in the educational context. We have opted for a Total Rank Leadership approach, originated in the work of Burns (1978), then adopted and adapted by Bernard Bass (1985), and that in the school context, in the works of K. Leithwood the expression will be found deeper and fruitful. The Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) was used, translated and adapted to the Chilean context. With a sample of 319 establishments, proportionally considering the three types of provision of the educational service (Municipal, Private with public financing and Private paid); Reliability, content and construct validity were analyzed; This last one through Structural Equation Models. Two alternative causal models were proposed to explain the relationship between leadership and school achievement.

Keywords: Distributed leadership, School leadership, Leadership questionnaire.

Este trabajo expone la tesis doctoral de la autor; desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Leída en diciembre de 2015.

Introducción

En la actualidad existe una alta necesidad de ponderar adecuadamente las medidas del logro académico en los sistemas escolares, en general, y, de manera específica, en el caso

chileno. En la senda de este propósito, existe una alta convergencia, tanto desde la literatura internacional como desde la reflexión académica, profesional y de política educativa nacional, en que el liderazgo directivo es un factor estratégico de mejora, que actúa de forma indirecta pero consistente en la explicación de resultados de aprendizajes.

Desde diferentes perspectivas se viene señalando que el liderazgo cumple un rol fundamental en la mejora, verificable en los logros de aprendizaje. Así lo caracteriza Bellei en un estudio de casos en escuelas chilenas (Bellei et al.: 2014), al observar las trayectorias de mejoramiento escolar, que manifiestan, por un lado, que los equipos directivos (dupla: director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica) constituyen una de las claves de esos logros.

Pero, ¿cómo podemos definir el constructo que estudiamos? Siguiendo lo que propone Bolívar, Leithwood y muchos otros autores, entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; OCDE, 2009).

La investigación se orientó a fundamentar el trabajo con esta variable, a través de la aplicación de un cuestionario en una muestra representativa de escuelas de la región Metropolitana de Chile y luego a través del uso de los métodos estadísticos adecuados, la relación de causalidad plausible, de liderazgo sobre los logros escolares de los estudiantes.

Método

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, con la aplicación de un diseño metodológico no experimental, correlacional, transversal y ex – post facto.

Se trabajó con modelos de ecuaciones estructurales que corresponden a técnicas estadísticas multivariadas. Fundado en el análisis de regresión, teniendo como propósito principal, ser más explicativo que predictivo (Pedhazur, 1982; Hernández, 2001).

El diseño metodológico que utilizó este estudio corresponde al no experimental, es decir, la intención de la investigación estuvo en la observación “de los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos” (Hernández, 2001).

Correspondió a una investigación transeccional o transversal, recolectando datos a través de la aplicación de un cuestionario en un momento dado, para luego, analizar y explicar la relación de las variables independientes sobre la variable dependiente.

Este estudio planteó el tratamiento del impacto del liderazgo como una variable importante en el logro escolar de los establecimientos educacionales, a través de la propuesta de un modelo hipotético- deductivo que incluye como variable mediadora la participación que afecta en la explicación de la eficacia, entendida esta última como logros de aprendizaje de los estudiantes medidos por la prueba estandarizada denominada SIMCE y la percepción de Autoeficacia o eficacia percibida.

Resultados

Los resultados obtenidos en análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach, resultó de 0,926 para la totalidad del instrumento y de 0,652, 0,941 y 0,855 para las dimensiones del Liderazgo Correctivo Evitador; Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional.

En el Análisis Factorial Confirmatorio, para la medida del Liderazgo de Rango Total; tras las correspondientes modificaciones realizadas, alcanzó un buen ajuste prácticamente en todos los parámetros, si bien el valor de CMIN/DF resultó algo superior a lo recomendado, posiblemente debido al tamaño de la muestra y al número de indicadores implicado; Lo mismo ocurrió con las variables mediadoras; en donde se logró un modelo aceptablemente parsimonioso.

Sin embargo el tema central del trabajo se sitúa en la postulación de dos modelos alternativos para analizar la relación entre las dimensiones del Liderazgo de Rango Total y los logros escolares. En la figura 1, se muestra el modelo final para la relación del liderazgo con la variable dependiente, resultados SIMCE.

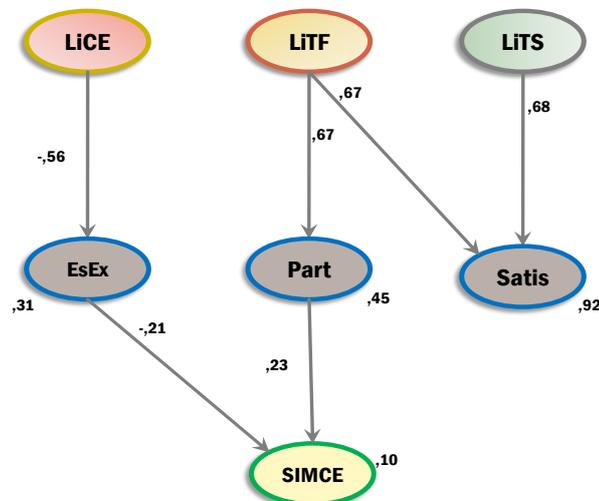


Figura 1. Modelo 1 Final – Liderazgo de Rango Total y SIMCE

Fuente: Elaboración propia.

El Liderazgo Transformacional, es el que llega a producir el efecto final, a través de la variable de participación y en conjunto son los que explican el 10 % e varianza que se atribuye al modelo sobre los resultados de SIMCE.

El Liderazgo Transformacional también logra impactar positivamente sobre la Satisfacción (0,67), y lo hace en conjunto con la dimensión Transaccional (0,68), sin embargo, y, pese a la potencia (Transaccional y Transformacional), no llega a tener impacto y no mostró efectos sobre los resultados SIMCE.

El segundo Modelo trabajado vincula las mismas dimensiones de caso 1, con la Percepción de Autoeficacia como variable dependiente (Figura 2).

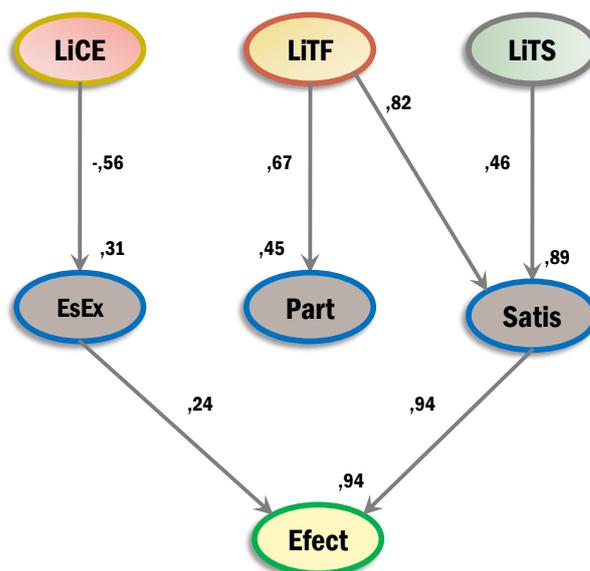


Figura 2. Modelo 2 Final – Liderazgo de Rango Total y Eficacia Percibida

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Finalmente, en los Modelos Causales propuestos, nos permitieron establecer relaciones significativas entre las dimensiones de Liderazgo Transaccional y Transformacional, a través de la variable mediadora de la Satisfacción, con la Efectividad Organizacional, medidos por los resultados de la prueba SIMCE, en el Modelo 1 y de las mismas dimensiones del Liderazgo de Rango Total, a través de la variable mediadora Satisfacción, con la Eficacia Percibida en el Modelo 2.

Todo esto nos permitió concluir que el instrumento en su totalidad, reúne las características técnicas exigidas para ser considerada una herramienta válida y fiable para medir la relación entre Liderazgo, Logros Escolares y eficacia Percibida.

La dimensión del Liderazgo Correctivo Evitador, produce un efecto negativo sobre la dimensión del Esfuerzo Extra, la que a su vez afecta en una proporción muy baja a la variable dependiente del Modelo con es la Efectividad Organizacional.

El Liderazgo Transformacional tiene un rol más restringido, alcanza un efecto de gran tamaño sobre la Participación, pero no logra afectar a ninguna otra.

El Liderazgo Transformacional y Transaccional afecta de manera directa y significativa a la Satisfacción.

Y a través de esta, logran un efecto relevante sobre la Efectividad organizacional, explicando un 94 % de varianza, en el caso del Modelo 2.

Referencias

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York, NY: The Free Press.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York, NY: Harper & Row.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results*. Paris: TALIS.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research*. Nueva York, NY: CBS College Publishing.