

“Globalización y organizaciones educativas”

*ZARAGOZA
24-26 noviembre 2016*

**XIV CONGRESO
INTERUNIVERSITARIO DE
ORGANIZACIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

(CIOIE)

LIBRO DE SIMPOSIOS

ISBN 978-84-617-7895-9



XIV CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE
ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (CIOIE)

“Globalización y organizaciones educativas”

Libro de Simposios

Coordinador: JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO
DEPARTAMENTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD ZARAGOZA
ISBN 978-84-617-7895-9

ZARAGOZA 26 noviembre 2016



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

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

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

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

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

José Luis Bernal Agudo

Coordinador Congreso



ÍNDICE

SIMPOSIO 1º FORMACIÓN DE LÍDERES: IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y COMPETENCIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EN LAS ORGANIZACIONES COOPERATIVAS.	1
SIMPOSIO 2º FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR	28
SIMPOSIO 3º INVESTIGANDO SOBRE INCLUSIÓN HOY.....	63
SIMPOSIO 4º EL LIDERAZGO EN LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA E IBEROAMÉRICA.....	70
SIMPOSIO 5º LIDERAZGO EFICAZ EN CONTEXTOS DESAFIANTES.....	104
SIMPOSIO 6º LIDERAZGO INCLUSIVO Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL	127
SIMPOSIO 7º ASPECTOS ORGANIZATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN CON COLECTIVOS VULNERABLES.....	154
SIMPOSIO 8º CONFLUENCIA ENTRE LA GESTIÓN DE CALIDAD Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR	183
SIMPOSIO 9º ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS	209
SIMPOSIO 10º PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: RECONTEXTUALIZACIONES, ADOPCIONES Y AGENDAS GLOBALES	242
SIMPOSIO 11º ECOSISTEMAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES: CONSTRUYENDO ALIANZAS INTERDISCIPLINARES.	276
SIMPOSIO 12º EL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	303
SIMPOSIO 13º LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES PARA LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE TLAXCALA.....	340

SIMPOSIO 14º

LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES SALUDABLES EN RED..... 370

SIMPOSIO 15º

ORGANIZACIÓN DE PRÁCTICAS INNOVADORAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS A DISTANCIA 400

SIMPOSIO 16º

TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD: INNOVACIÓN E INCLUSIÓN..... 429

SIMPOSIO 17º

LAS TIC EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: NUEVOS DESAFÍOS ORGANIZATIVOS Y PROFESIONALES..... 462

SIMPOSIO 18º

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 498

SIMPOSIO 19º

FACTORES ASOCIADOS A LA MEJORA DE LA ESCUELA Y AL DESARROLLO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES. 533

SIMPOSIO 1º

FORMACIÓN DE LÍDERES: IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y COMPETENCIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EN LAS ORGANIZACIONES COOPERATIVAS.

Coordinador:

Antonio Medina Rivilla.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Didácticas Especiales

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, amedina@edu.uned.es)

Autores:

- **Rosa M. Gómez Díaz (UNED, rgomezdiaz@edu.uned.es)**
- **Mercedes Quero Gervilla (UNED, mercedes.quero@edu.uned.es)**
- **Ernesto López Gómez (UNED, elopezgeducacion@gmail.com)**
- **María C. Medina Domínguez (tatinamedina@yahoo.es)**
- **Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén, epnavio@ujaen.es)**

INTRODUCCIÓN

El liderazgo es una función que asumen aquellas personas que se cambian a sí mismas para transformar y comprometerse vital e integralmente con las instituciones, los seres humanos, las familias y las comunidades.

La formación de líderes constituye uno de los desafíos más importantes para la mejora de las instituciones y el desarrollo de las organizaciones. Se destaca la relevancia y necesidad de generar un modelo pertinente que propicie tanto el dominio de las competencias profesionales como un estilo del líder que armonice el modelo transformacional y el liderazgo instructivo-pedagógico, coherente con los grandes retos de la sociedad de la información y el conocimiento, en sintonía con la mejora de la inteligencia emocional y un estilo responsable de toma de decisiones colaborativa. En este sentido, Day *et. al* (2016,251) expresan que tanto el liderazgo transformacional como el liderazgo instruccional son necesarios para el éxito. Por su parte González y cols. (2015, 144) manifiestan que para los docentes y los líderes de las instituciones consultadas "la dimensión formativa de los líderes pedagógicos es de vital importancia y esencial para lograr el cambio educativo y la mejora de la institución".

La aportación esencial de este simposio es proporcionar algún modelo, finalidades y competencias que propicien un proceso en continuo desarrollo profesional del liderazgo pedagógico, incorporando a toda la comunidad educativa a una adecuada formación y mejora de las funciones y tareas que afectan a los equipos directivos de

los centros, trabajando en la línea de una cultura y clima de colaboración que afecta al modo de ser y de actuar de cada directivo y, en su globalidad, nos demanda las siguientes actuaciones:

- Selección y formulación de los problemas más relevantes que docentes directivos y la comunidad educativa se plantean en interrelación.
- Búsqueda de algún modelo, programa o línea de avance personal y profesional que capacite a los directivos para aprender y mejorar la complementariedad entre un liderazgo transformacional y el instructivo, referente permanente para las instituciones educativas, que pretenden la plena formación de los miembros del Centro y la óptima preparación de los estudiantes y familias en la plena actualización educativa, quién es a su vez incide en los procesos de mejora profesional de los equipos directivos y de todos los docentes, quienes asumen alguna tarea de gestión, como jefes de departamento, coordinadores de programas, responsables de tic, etc.

En esta contribución nos cuestionamos el diseño y la puesta en práctica de algún programa que facilite a los líderes de las instituciones y organizaciones trabajar y avanzar en el dominio de alguna de las competencias más valiosas, que definen y hacen posible desempeñar las funciones más relevantes que han de caracterizar a los líderes de instituciones formativas. En consecuencia, los objetivos son los siguientes:

- Presentar algunas de las tendencias internacionales que en la actualidad se abordan para el estudio del liderazgo educativo.
- Identificar las principales funciones que los líderes han de desempeñar en las instituciones educativas y en las organizaciones cooperativas.
- Generar algún modelo que oriente futuros programas de formación de líderes escolares.

Para el logro de los anteriores objetivos, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura internacional a la vez que se ha construido una metodología integrada que incluye métodos cuantitativos y cualitativos, destacando el estudio de casos tanto para el análisis de las instituciones educativas como para la construcción de una nueva cultura organizativa y cooperativa.

PERSPECTIVAS INTERNACIONALES SOBRE LIDERAZGO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Ernesto López Gómez

Esta contribución al simposio se centra en un estudio teórico sobre el liderazgo educativo a partir de una revisión de la literatura internacional centrada en identificar tendencias y tópicos de investigación en la actualidad.

Los resultados que emergen de esta revisión muestran, por un lado, la heterogeneidad de descriptors de los artículos revisados (*school leadership, effective principal leadership, student outcomes, transformational leadership, instructional leadership, leadership preparation, leadership development, collective leadership, distributed leadership, group agency, power, leadership configurations, leadership practices, mergers and acquisitions, relational leadership, leadership models, leadership theory, leadership as resource, leadership as agency, education policy*, entre otros). Este resultado pone de manifiesto la dificultad que tiene realizar revisiones sistemáticas globales, a la vez que los descriptores presentan tópicos que se abordan en la investigación actual (liderazgo en la escuela y del director, liderazgo y resultados de aprendizaje, preparación y desarrollo del liderazgo, modelos y estilos de liderazgo, etc.).

Por otro lado, se aprecia en la revisión el variado número de revistas que dan cabida en sus páginas a investigaciones de liderazgo educativo (*School Effectiveness and School Improvement, Educational Administration Quarterly, Educational Management Administration & Leadership, School Leadership & Management, International Journal of Leadership in Education, Australian Educational Leader*, entre otras). Obviamente, la investigación reciente sobre liderazgo también se ha sintetizado en recientes *handbook* u obras internacionales (Chapman et al., 2016; Harris y Jones, 2015; Hargreaves, Boyle y Harris, 2014; Storey et al., 2016; Raelin, 2016).

Señalan Bush y Glover (2014) que el aumento de la importancia del liderazgo escolar ha estado acompañada por el desarrollo de la teoría, con los nuevos modelos emergentes y enfoques establecidos siendo redefinido y desarrollado aún más. Por otro lado, hay numerosa literatura empírica que busca demostrar si la evidencia de la investigación es compatible con los conceptos. En palabras de estos autores, *leadership models are subject to fashion but often serve to reflect, and to inform, changes in school leadership practice* (Bush y Glover, 2014)

La literatura discute algunas deficiencias conceptuales, que tienen que ver con dificultades en el liderazgo distintivo de la gestión; tensiones entre el liderazgo, la influencia y el poder, entre otros. Se aprecian también distintas escuelas de pensamiento lideradas por investigadores relevantes (Gronn, Spillane, Day y cols., Leitwood y cols., Sugrue, Harris, Halverson, Sammons, Hargreaves, entre otros).

En estas líneas destacaremos algunas investigaciones actuales de interés, que han sido seleccionadas por la diversidad de modos de enfocar el liderazgo educativo y, también, por las diferentes perspectivas metodológicas que desarrollan.

En primer lugar, Tian, Risku y Collin (2015) presentan un metaanálisis de la investigación sobre *distributed leadership* (2002-2013), identificando en su revisión dos lagunas en la investigación sobre liderazgo distribuido: la falta de conceptualización y el hecho de no proporcionar evidencia empírica sólida de su aplicación.

Otro trabajo de interés es el llevado a cabo por dos profesores noruegos, que tratan de investigar el modo en el que los discursos internacionales se traducen en políticas nacionales (Abrahamsen y Aas, 2016). En su estudio señalan que los recientes documentos de políticas internacionales tienen una visión consensuada: *distributed leadership role for principals through the term 'facilitating school leaders'*.

El trabajo de Klar et al. (2016) ilustra la tendencia para alentar a los directores para "*distribuir el liderazgo*" debido a sus posibilidades para aumentar la capacidad de organización de las escuelas y el estímulo del aprendizaje de los estudiantes, si bien señalan que su base empírica es emergente. Sugieren que es importante prestar atención a examinar la función del director en el fomento de las capacidades de liderazgo de los otros para crear la capacidad de liderazgo distribuido. Tras su estudio, centrado en examinar las prácticas de seis directores de secundaria para fomentar la capacidad de liderazgo de otros líderes en sus escuelas, sugieren como pasos clave los siguientes: identificar líderes potenciales, crear oportunidades de liderazgo para ellos, lo que facilita sus transiciones de rol y proporcionar apoyo continuo (Klar et al., 2016).

Es interesante la discusión entre Chreim (2015) y Gronn (2015) en la revista *Human Relations* acerca de la configuración del liderazgo y del liderazgo distribuido, tratando de definir enfoques no heroicos para el liderazgo y discutiendo sus implicaciones para la práctica.

Finalmente, traemos a colación el estudio de Day, Gu y Sammons (2016), quienes evidencian a partir de un diseño de métodos mixtos que las mejores escuelas no son resultado, principalmente, del estilo de liderazgo de los directores, sino de su comprensión y diagnóstico de las necesidades de la escuela y su solución articulada. Es interesante también la reflexión metodológica que aportan estos autores, al señalar que los métodos mixtos permiten ofrecer interpretaciones y matices detallados que no pueden lograr los análisis cuantitativos, metaanálisis o enfoques puramente cualitativos.

Como reflexiones finales, queremos recuperar las tres cuestiones planteadas recientemente por Hargreaves (2016), que resultan claves para abordar el sentido del liderazgo en el actual contexto: *Who are we?*, *What will become us?* y *Who decides?* Estas tres preguntas tienen mucho que ver con la identidad, con el compromiso y con la dirección a seguir en función del destino que se quiere alcanzar. Así entendido, el liderazgo tiene más que ver con la dirección que con el progreso. El liderazgo tiene que entenderse desde tres grandes componentes: ético, efectivo y los dos integrados (ético-efectivo) (Hargreaves, 2016). No se trata solo de estimar la velocidad y el grado de progreso (efectivo); es una cuestión de propósito, de destino, de dirección, en un contexto que requiere de estrategias flexibles de adaptación y de cambio. De hecho, es recurrente acudir a metáforas como el liderazgo edificante –*uplifting leadership*– (Hargreaves, Boyle y Harris, 2014; Harris, 2015), liderazgo relacional (Endres y Weibler), el liderazgo consistente (*consistency*), inspirador (*inspirational*), sustentable

(*sustainable*)... todas estas metáforas permiten apuntar hacia nuevos horizontes de liderazgo para el futuro (*leadership for future*) y, a la vez, liderando el futuro (*leading future*) desde la educación.

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS DE GESTIÓN, TÉCNICA Y HUMANA DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN RELACIÓN CON LA OPINIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO

Rosa María Gómez Díaz y Antonio Medina Rivilla

Se ha realizado una investigación con el objetivo de estudiar las competencias de los jefes de departamento en diversos IES de la Comunidad de Madrid, en relación con tres de ellas que se han destacado por ser relevantes en estudios anteriores (Medina y Gómez, 2014). La pretensión última es construir un modelo para formar a los directivos que estudie competencias (de gestión, humana y técnica) y sus componentes. El estado de la cuestión de la investigación que presentamos se basa en el modelo de competencias para capacitar adecuadamente a los responsables y equipo directivo de los centros de educación secundaria.

La preparación de los líderes desde la formación de las competencias es una perspectiva ligada al adecuado desempeño profesional y a la evidencia de la calidad de la toma de decisiones que han de caracterizarlas (Medina y Gómez, 2014; Day y cols., 2016). Estos estudios han propuesto la identificación de las competencias más representativas del líder pedagógico, que asume la responsabilidad de engrandecer a todas las personas que forman parte de la institución educativa, avanzando continuamente en el desarrollo de una cultura y clima que constituyen el ambiente óptimo para mejorar las organizaciones educativas en su conjunto. Las competencias que el desempeño del liderazgo en las instituciones educativas se requieren están relacionadas con las que atañen al profesorado, en concordancia con la tarea educativa, que corresponde a ambos, así como por la prioridad que el desempeño de la profesión docente conlleva pero ampliados con las que caracterizan a los órganos de éstas para una eficiente gestión, organización y optimización de los recursos de la institución educativa.

La identificación de la modalidad de competencias que optimizan la función directiva ha sido objeto de numerosas investigaciones, entre ellas Gómez y Medina (2014), quienes han constatado el conjunto de competencias más valorada por numerosos jefes de departamentos, equipos directivos y docentes emergidos de una muestra relevante de suficiente representatividad del conjunto de agentes concedores de la cultura y prácticas docentes desempeñadas en el centro de educación secundaria, que constituyen un mapa pertinente y expresivo de los que ha de dominar y aplicar un responsable del liderazgo en los centros educativos.

La competencia que algunos autores de modo global consideran es el propio liderazgo, que se define como una síntesis entre formas de conocer el conjunto de decisiones más valiosas para mejorar la gestión de los centros educativos, las prácticas de organización y óptima gestión de las instituciones y el conjunto de actitudes y valores más pertinentes para dar verdadera respuesta a los múltiples problemas que caracterizan a las instituciones como entidades orientadas a facilitar a cada ser humano las mejores oportunidades para consolidar su estilo personal y prepararles para un óptimo desarrollo profesional.

El enfoque basado en competencias demanda de los profesionales la elaboración del mapa de las más relevantes para desempeñar con éxito las funciones y tareas más valiosas de cada una de las realidades ante las que ha de tomar decisiones. Nos cuestionamos cuál es el proceso a seguir para identificar las competencias que mejor contribuyen a mejorar las concepciones y prácticas características del liderazgo pedagógico. En este sentido, se han construido varias modalidades de investigación para acceder al dominio de las principales competencias que los líderes han de dominar para desempeñar su función con óptima gestión y estilo de toma de decisiones para que organizaciones y sus miembros logren una educación integral y de gran calidad, así las investigaciones de Day y cols. (2016), entre otros, han proporcionado las bases para identificar las más valiosas y formal en ellas a los futuros responsables de la adecuada organización de mejora de la cultura de los centros educativos.

El proceso seguido se ha caracterizado por descubrir los informes de desarrollo de líderes y de análisis de las dimensiones y estilos de liderazgo más valiosos que han significado en el empleo de acertadas metáforas, analogías y carismas del líder (Gento et al., 2015; González, Gento y Orden 2016), quienes apunta en un estilo de liderazgo cercano al creador e impulsor de la plena realización implicación de todos los miembros de la institución en la construcción de una cultura inteligente, colaborativa, empática y en armonía emocional, orientada a capacitar a todas las personas de la institución en la plenitud de sus logros, conscientes de la potencialidad de todas las personas, general de un ecosistema propicio para llevar a cabo la auténtica tarea educadora mediante la máxima implicación de todos sus miembros.

La *competencia de gestión* se justifica en la frase: “Los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos”. En nuestro entorno se ha tenido muy en cuenta la gestión, especialmente desde que se entró en crisis más o menos entorno a los años 2009 y siguientes, hasta hoy en día, esto hace que los recursos se deban emplear maximizando su eficacia económica y sin desaprovechar nada. No se puede perder de vista nuestro principal fin que es la docencia y la educación llevada a todos los terrenos dentro de nuestra sociedad.

La *competencia humana*: “Para crear los programas de mejora deben colaborar el resto de los agentes implicados en el programa por su calidad humana”. Los líderes no actúan solos, se orientan hacia un fin que puede ser un programa de mejora y para ello necesita de otros agentes que contribuyen a su ejecución, en este trabajo es necesario contar con colaboradores y que el líder tengan una gran calidad humana para coordinar y aunar a todas las personas.

La *competencia técnica*: “La dirección del Centro impulsa las nuevas tecnologías, como medio de mejora de programas”. Sin duda en un mundo como el actual, la competencia técnica no es desdeñable, ya que un líder no se circunscribe a su entorno más próximo, pues gracias a las redes sociales y a la difusión en general a través de internet, los hitos del líder serán conocidos hasta lugares recónditos. Además gracias a las tecnologías las transformaciones logradas se podrán reinventar y evolucionar como si de un organismo vivo se tratara, regenerándose en diversos sentidos según marque la ocasión.

La metodología se compone de un cuestionario “ad hoc” con preguntas cerradas, siguiendo la técnica de Likert, y otras preguntas abiertas. Este instrumento, con adecuada fiabilidad (alfa de Cronbach, 0.88), se ha complementado con dos grupos de discusión, seleccionando cuestiones relevantes sobre las competencias citadas. Así, en las Tablas 1-3 y Gráficos 1-3 se presentan algunos datos descriptivos acerca de la valoración acerca de las competencias que emergen del cuestionario elaborado en este estudio.

Tabla 1: Descriptivos generales para las competencias de gestión. Fuente: Elaboración propia.

	Competencias de GESTIÓN	Media	Desv. típ.	Válidos (n)
1.1	La gestión de programas de apoyo a la formación integral de los estudiantes es una competencia prioritaria de la Dirección del Centro.	4,13	1,292	215
1.2	Los Centros requieren de liderazgos comprometidos con la mejora de la docencia y las prácticas educativas.	5,29	,903	215
1.3	¿Estima que la mejora de la docencia de su centro depende del grado de implicación de la dirección?	4,47	1,045	215
1.4	¿Las prácticas docentes en su centro serán de mayor calidad en el nivel en que la dirección/directiva trabaje más activamente para lograrlo?	4,45	,689	214
1.5	La dirección optimiza los recursos de su Centro para apoyar los programas de atención a la diversidad educativa.	4,00	1,246	215
1.6	La dirección optimiza los recursos de su Centro para apoyar los programas de aprendizaje de otras lenguas.	4,31	,976	215
1.7	La dirección estructura los tiempos en función de las necesidades del programa de mejora.	4,52	,880	215
1.8	Se dedica el tiempo necesario al desarrollo y mejora de los programas de atención a la diversidad.	4,03	1,228	215
1.9	El equipo directivo ajusta la planificación horaria a las necesidades de los programas de mejora.	3,88	1,455	215
1.10	La dirección trabaja en la optimización de los recursos humanos y materiales de los programas de mejora.	4,23	1,392	215
1.11	Estima que la dirección trabaja para lograr que todas las personas del centro desempeñen únicamente sus tareas.	3,36	1,259	215
1.12	Considera que la dirección evidencia una gran disposición para aportar los mejores medios materiales para desarrollar el programa de innovación con impacto en la vida del centro.	4,05	1,428	215
1.13	Las necesidades de cada programa son atendidas desde la dirección y respondidas con eficiencia.	4,04	1,337	215
1.14	El director dedica tiempo a lograr que el programa de innovación de su instituto-centro se realice con calidad.	4,31	1,156	215
1.15	La dirección toma decisiones que repercuten eficazmente en la aplicación de programas innovadores.	4,15	1,354	213
	Media TOTAL	4,45		

Gráfico 1: Competencias de gestión (valores medios). Fuente: Elaboración propia.

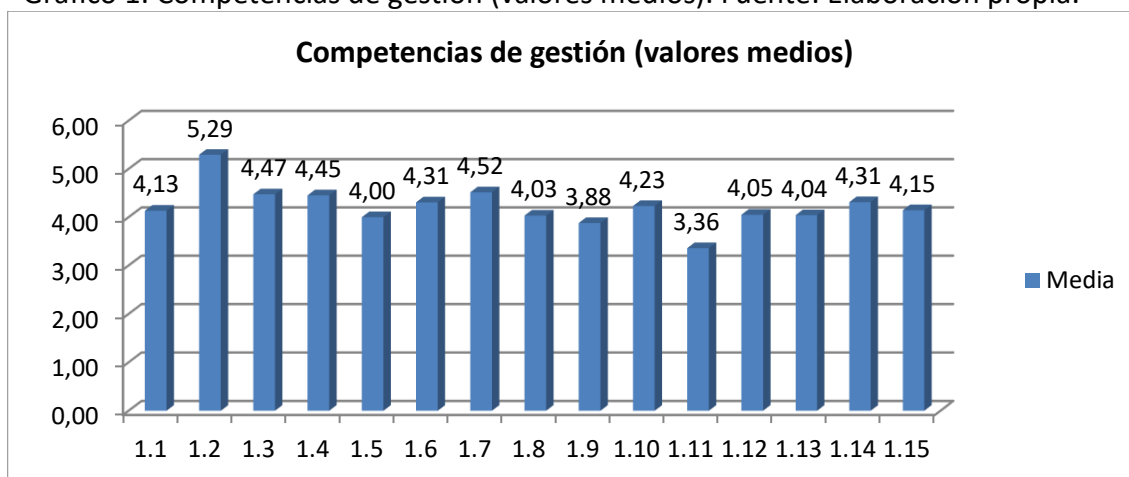


Tabla 2: Descriptivos generales para las competencias humanas. Fuente: Elaboración propia.

Competencias HUMANAS	Media	Desv. típ.	Válidos (n)
2.1 Los directivos suelen ser dialogantes con los docentes respecto a los programas de mejora.	4,88	1,097	208
2.2 Los directivos suelen ser dialogantes con los alumnos cuando estos les proponen cambios vinculados a mejoras en el centro.	4,68	1,015	213
2.3 La empatía es un valor característico de los directivos en los programas de mejora.	4,53	1,203	213
2.4 Los valores más relevantes para conseguir logros en los programas de innovación vienen potenciados por los líderes directivos.	4,60	1,591	214
2.5 Considera que la dirección del centro aporta los valores adecuados para realizar los programas de innovación del centro.	4,47	1,181	214
2.6 La preocupación que vive como director es proporcionar nuevos valores que mejoren los programas de innovación	5,08	,994	214
2.7 Los directivos se sienten muy implicados en los programas de mejora.	4,46	1,518	214
2.8 Considera que los directivos se ven muy vinculados con los programas innovadores.	4,71	1,271	214
2.9 Para crear los programas de mejora se necesita una gran colaboración de la dirección con el resto de los agentes implicados en el programa.	5,17	1,106	214
2.10 Su trabajo como director ha consistido en colaborar con el profesorado con el diseño de programas de innovación en el centro.	4,53	1,730	214

2.11	Estimula a todo el profesorado a cooperar en la realización del programa de innovación del centro.	4,58	1,604	214
2.12	Las líneas de los programas de mejora van encaminadas a la innovación en los centros de secundaria.	4,14	1,704	214
2.13	Los programas de mejora crean una cultura innovadora que debe fomentarse desde la dirección e ir dirigida hacia el resto de la institución educativa.	4,51	1,306	214
2.14	La dirección fomenta la cultura de innovación en el centro y se implica en que participe en el programa una parte importante del profesorado.	4,57	1,131	214
2.15	Estimula a toda la comunidad educativa en la realización del programa y en valorar el esfuerzo llevado a cabo por todas las personas del centro.	4,75	1,163	214
Media TOTAL		4,64		

Gráfico 2: Competencias humanas (valores medios). Fuente: Elaboración propia.

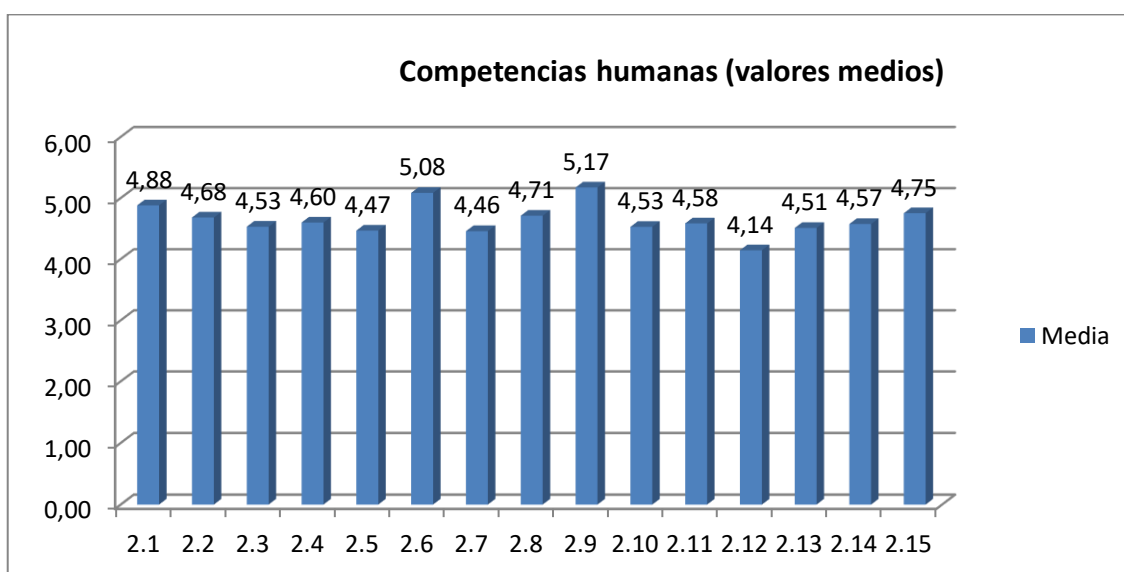
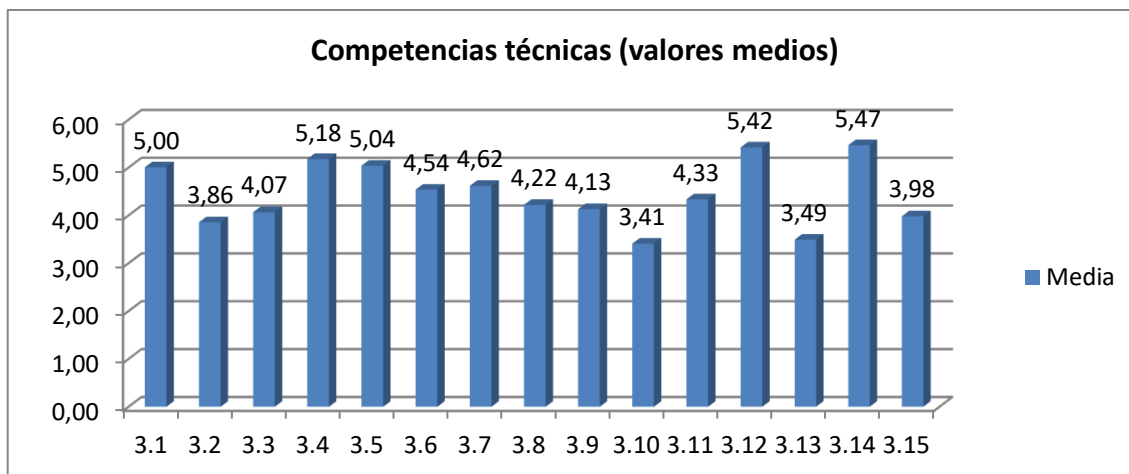


Tabla 3: Descriptivos generales para las competencias técnicas. Fuente: Elaboración propia.

Competencias TÉCNICAS		Media	Desv. típ.	Válidos (n)
3.1	La dirección del centro es propicia a la incorporación a proyectos o programas nuevos.	5,00	1,193	214
3.2	El centro diversifica los programas anualmente atendiendo a las necesidades de los estudiantes.	3,86	1,696	214
3.3	La dirección promueve actividades integradoras para las	4,07	1,153	214

	diversas culturas existentes en el centro.			
3.4	El centro se ve impulsado por la dirección para estimular el uso de las nuevas tecnologías.	5,18	1,069	214
3.5	La dirección fomenta el uso racional y la incorporación de TIC en la vida del centro	5,04	1,377	214
3.6	La dirección promueve la inserción de las más creativas innovaciones tecnológicas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	4,54	1,555	214
3.7	Las TIC es una preocupación prioritaria en su programa de dirección, por su impacto en la racionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,62	1,323	214
3.8	La enseñanza de varias lenguas en el centro es un objetivo prioritario del equipo directivo.	4,22	1,242	214
3.9	La dirección impulsa la competencia comunicativa de los estudiantes y fomenta el bilingüismo coordinado.	4,13	1,073	215
3.10	Promueve la dirección entre el profesorado para el uso del bilingüismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	3,41	1,431	215
3.11	La integración de alumnos diferentes, física o psicológicamente, es apoyada por la dirección del centro.	4,33	1,192	215
3.12	Su principal preocupación como director/a es mejorar las potencialidades educativas de todos los estudiantes	5,42	,796	212
3.13	El centro que dirige y su toma de decisiones apoya como primera finalidad el principio de atención a la diversidad de los estudiantes	3,49	1,584	211
3.14	El estudio en el centro no se ve influenciado por los diversos credos que tenga el alumnado.	5,47	,966	212
3.15	El equipo directivo fomenta la tutorización de alumnos de cursos superiores sobre alumnos de cursos inferiores para ayudarse en los estudios.	3,98	1,328	212
	Media TOTAL	4,21		

Gráfico 3: Competencias técnicas (valores medios). Fuente: Elaboración propia.



A modo de síntesis, un análisis de las competencias estudiadas se presenta a continuación:

- Aunque se puede hacer un análisis de resultados más específico, a la luz de las tablas presentadas, cabe destacar que la escala con mayor valoración (media más alta) es la de competencias de carácter humano.
- Otros resultados de interés tienen que ver con que al estudiar las tres competencias en relación con que los sujetos sean hombres o mujeres, se observa que en todas los hombres las valoran más que las mujeres, aunque la competencia de carácter humano destaca mucho más la puntuación de los hombres que a las mujeres a la hora de elegir un líder educativo, las otras dos competencias quedan en términos similares respecto a la variable género, los hombres valoran por encima de las mujeres.
- Al relacionar las tres competencias para los dos tipos de integración que se estudian (general y motórica), se observa que no hay diferencias en ninguno de los casos, las pequeñas diferencias se pueden deber al azar simplemente.

En definitiva, se pone de manifiesto que estas competencias son esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejora para la transformación continua de las Instituciones Educativas y la creación de una cultura de innovación en los Centros de Educativos. Así, esta investigación, en coherencia con Medina y Gómez (2014), ha destacado y consolidado el mapa de competencias del líder pedagógico señalando las competencias de gestión, técnica y humana, destacando los participantes en la investigación la prioridad de las competencias humanas seguidas por las de gestión y técnica.

ORGANIZACIÓN Y DESORGANIZACIÓN EN EL CAMPO SOCIOEDUCATIVO: ANÁLISIS DE MODELOS. DISEÑANDO UN MAPA

Mercedes Quero Gervilla

El gran objetivo de la educación no es el conocimiento, sino la acción.- Herbert Spencer.

Existen tantas definiciones, o mejor, concepciones de educación como ciudadanos. Y si no tantas, al menos, casi tantas como padres (si nos centramos en educación obligatoria).

El complejo escenario en el que vivimos pone día a día el concepto “educación” en jaque. Asistimos perplejos a la configuración de nuevos escenarios, nuevos actores, nuevos perfiles, nuevas demandas sociales, nuevas consideraciones de lo que debe guiar el impulso educativo de jóvenes, niños y adultos... “los coles están anticuados”, “nada ha evolucionado menos que las aulas”, “educamos a niños y jóvenes para un futuro profesional que desconocemos completamente” y un largo etcétera, son algunas de las expresiones más frecuentes que acompañan el día a día de los que habitamos la educación (también en el campo universitario). Se insiste tanto en la volatilidad de todo, se cuestiona tanto la oportunidad, la utilidad de todo: de lo que se aprende, de cómo se aprende, de para qué sirve y hasta cuándo, resulta todo tan inestable y al mismo tiempo tan ambicioso, que no es fácil trazar parámetros de propuestas organizativas de referencia, estables, solventes, imitables. El contenedor cambia tanto como el contenido, pero no solo eso, las iniciativas cambian tanto porque en el fondo tratan de asir la fugacidad, tratan de ser actuales y oportunas en un escenario en el que esta oportunidad caduca a diario; sin embargo, quizás por esta fugacidad, por esta necesidad de proponer nuevos escenarios educativos, quizás porque participan más actores no del todo conformes con las propuestas de antaño (y de hoy), quizás porque la apertura, la capacidad de autoaprendizaje y de interconexión de intereses (tan característico de la sociedad conectada) abre paso y dota de espacio y empodera a quienes sienten que tienen algo que decir en lo que a educar se refiere, que las iniciativas de educación no formal se multiplican, se diversifican en espacios, contenidos, objetivos y diseños organizativos y de gestión tan variados como creativos. Se convierten, en muchas ocasiones, en lugares para hacer realidad los sueños, lugares de máxima unión y confluencia de inquietudes vitales así como de respuesta y respaldo a realidades sociales adversas, con vocación de mejora comunitaria o de respuesta en ámbitos no atendidos por las administraciones. La Sociedad de la Información es la sociedad de la Educación No Formal mayor que ha existido.

“Las organizaciones que hoy conocemos son la expresión de nuestra visión del mundo y de nuestro estadio de desarrollo actuales. Antes hubo otros modelos y todo parece indicar que vendrán más” (Laloux, 2016)

Nuestro estudio busca configurar un panorama del estadio de desarrollo actual, siguiendo a Laloux (2016), busca leernos a través de nuestras propuestas, conocer un poco más de lo que queremos alcanzar como sociedad a través de las iniciativas educativas, formativas que nos envuelven con la vocación y esperanza de proporcionar

una mejora social, comunitaria y que pretenden una existencia en el tiempo como respuesta a una realidad que han analizado y han entendido que demanda su presencia. Conocer cómo se organizan, cómo se relacionan en su contexto, cómo diseñan sus programas y cómo sobreviven es lo que nos permite sentirnos conectados con el amplio universo socioeducativo.

“La organización es una realidad humana que nos envuelve y, por lo tanto, difícilmente objetivable como cosa exterior (...) hay tantas definiciones de organización como perspectivas teóricas (explícitas o implícitas) se construyen sobre el hecho organizacional” (Aguirre, 2004).

Aún conscientes de esta dificultad de definir el hecho organizativo presentaremos propuestas de interés que han sido posibles en el “estadio de desarrollo actual”, en esta Sociedad de la Información en la que habitamos, en esta sociedad conectada y empoderada que lidera propuestas educativas con objeto de contribuir a mejorar su contexto. Conoceremos a sus líderes, sus características, su influencia en el desarrollo organizativo, en la cultura organizativa, su poder de decisión, su capacidad de relación,... ¿nos encontramos ante un nuevo modelo de liderazgo? ¿liderazgo compartido? Las iniciativas en las que las decisiones son tomadas por votación de los que integran la organización no son baladís...

En definitiva, un acercamiento descriptivo a modelos organizativos socioeducativos de nuestro contexto, a través de sus protagonistas y con especial hincapié en sus líderes, que nos conduzca a analizar propuestas de valor de las que extraer conclusiones que nos permitan trazar un panorama de modelos así como de iniciativas de interés para el campo de la organización en Educación Social, hoy, y para entendernos mejor como sociedad que aprende y se prepara solidariamente para mañana.

LA FORMACIÓN DE LÍDERES EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

María C. Medina Domínguez

Las circunstancias profesionales actuales son muy dinámicas y exigentes, requieren personas que lideren en manera eficiente, con el menor número de recursos posible y con el mayor alcance posible.

¿Están todos nuestros líderes preparados? Cada vez más. Aunque todos somos líderes de nosotros mismos en primer lugar y después de nuestro equipo humano, no siempre nos hemos podido preparar adecuadamente para ello, y sobre todo pocas veces vamos actualizándonos a los continuos desafíos.

Formar y entrenar a líderes en Inteligencia Emocional facilita el aprendizaje continuo e influye en una actitud de flexibilidad y aceptación antes la incertidumbre y las fuertes exigencias de una sociedad cada vez más competitiva.

Cada vez más los programas de formación y entrenamiento para presentes y futuros líderes incluyen una amplia parte de estudio y desarrollo de las competencias emocionales claves, así autoconocimiento, motivación y empatía entre otras.

El líder puede influir en el estado de ánimo del grupo generando un ambiente que invite a la flexibilidad y a la apertura, facilitando la creatividad y la toma de decisiones. Cuando el líder no es capaz de hacer una buena gestión en las emociones del equipo el clima se vuelve más tenso, se incurre más en el malestar y la incertidumbre dificultando la operatividad y productividad del equipo.

La emoción del líder y la manera de reaccionar ante los acontecimientos influyen en el resto de miembros. Cuando maneja en manera adecuada sus reacciones y no se desborda, el resto del equipo le identifica como una persona sólida a quien acudir ante una situación difícil y alguien quien será capaz de tomar una decisión madurada a pesar de las dificultades. Esto se recoge en la empatía que el líder siente y manifiesta a los miembros de su equipo, invitando a que todos contribuyan con ideas y puntos de vista, así como con posibles preocupaciones, facilitando la comunicación y aumentando el nivel de involucración y responsabilidad en ellos.

El contagio emocional es común en los grupos, por ello es importante que el líder sea consciente del mismo y sobre todo cómo eso puede influir en la productividad del equipo. El líder puede influir en cómo las personas pueden entender y vivenciar la tarea, conseguir que el equipo se sienta vinculado e interesado en la visión, los objetivos y las diferentes tareas. Cómo los comunica y cómo gestiona los mismos será replicado por el equipo.

El líder transmite la cultura de la realidad profesional y es el primero en ejemplarizarla, la manera en la cual vive esa cultura y respeta los procesos influye en cómo su equipo responde a esos mismos estímulos. En una misma realidad profesional puede haber varios departamentos y varios líderes, siendo precisamente éstos los que marcan la diferencia entre uno y otro. En definitiva, por estas razones el poder desarrollar en el líder ese lado más efectivo y emocional le permite marcar la diferencia y obtener mejores y más duraderos resultados en las personas.

El concepto líder o liderazgo no tiene un origen científico, sino que se observó su existencia en el mundo real, se pudieron constatar sus beneficios y de ahí se derivó su estudio y posterior tratamiento científico. Por ello, muchos son los autores, modelos y posibles enfoques en relación al tema. Si bien, su importancia, su influencia en la productividad ha hecho que el desarrollo de competencias/ características del liderazgo que conseguir verdaderos métodos y metodologías que lo faciliten, una de las mayores demandas en la actualidad profesional.

Si pensamos a lo largo de la historia metodologías como el mentoring fueron las más usadas para formar y desarrollar a los líderes de los diferentes ámbitos políticos, militares, o económico. Los mentores, personas de mayor experiencia y conocimiento. Actualmente se siguen incluyendo programas de mentoring en el desarrollo del líder. Junto a estos, se incluyen otros como simuladores o situaciones de simulación que facilitan en la persona que va a ejercer como líder contextos para practicar competencias claves en su propio desarrollo como la Toma de decisiones, la motivación, la negociación entre otras.

Más recientemente se han incluido otras metodologías como el coaching, con un proceso de acompañamiento, ayudando a una introspección y a una reflexión en el líder que le permite identificar donde está en la actualidad y dónde quiere llegar en su rol como líder. Estas metodologías facilitan que el líder pueda trabajar con su parte más emocional, comprobar a su ritmo y en contextos cercanos al suyo propio los futuros retos que pueda enfrentar. Actualmente, se está usando mucho el storytelling, para que los líderes a través de su propia historia motiven e inspiren a su equipo y a sus clientes, a través de esas experiencias personales y profesionales el líder conecta con la esencia de su audiencia.

Cualquier sector profesional en el que pensemos en la actualidad presentan rasgos característicos como la fuerte competencia, los continuos cambios, la tecnología, nuevas generaciones. Sin lugar a dudas, alguno de ellos tienen aún mayores retos por circunstancias marcadas, así las cooperativas ante el riesgo de no tener futuro y no poder adaptarse a esas nuevas circunstancias.

En las cooperativas el rol del líder juega un papel destacado, debe garantizar la actualización y permanencia de su producto por encima de la competencia nacional e internacional, medios limitados, poco margen de beneficio y dependencia en aspectos volubles como la climatología. Por ello, su capacidad de automotivación, innovación, y gestión de la incertidumbre adquiere un mayor valor.

El primer gran reto es transmitir a su equipo cuál es el propósito de su cooperativo, y por tanto del producto. La pasión e interés por el trabajo y por el producto final marcan la diferencia con respecto a la competencia. Valores sólidos como la responsabilidad, la honestidad, la familia o la antigüedad son claves en la vinculación de los empleados y su consumo por parte de los consumidores. La diversidad de su equipo es otro de los retos interesantes que gestiona el líder, gente de diferente generación, muy joven o muy mayor, diferencia de origen cultural y lingüística, o diferente formación y experiencia entre otras. Las competencias emocionales permiten al líder conocerse a sí mismo y por tanto abrirse a conocer a otras personas,

entender los diferentes puntos de vista y cómo estos enriquecen el equipo y por tanto el resultado final.

Para concluir, uno de los aspectos más importantes es continuar identificando aspectos claves de la inteligencia emocional que puedan ser de ayuda al líder en la gestión de su actividad, su conexión e influencias son claras. Así como seguir desarrollando metodologías y herramientas que faciliten su aprendizaje, mejora e implementación en su día a día.

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS EN EL CONTEXTO MEXICANO: NUEVOS MODELOS DE CAPACITACIÓN

Eufrasio Pérez Navío

Durante muchos años, en el estado mexicano de Michoacán se había considerado que los centros escolares funcionaban, independientemente de cuáles fueran sus directores, pero desde hace algún tiempo, la preocupación por la mejora de los servicios educativos y de la escuela ha llevado a la clase política, teóricos educativos y funcionarios de la administración en (congresos de educación, foros de consulta ciudadana, diplomados y jornadas educativas), a la conclusión de que existe la necesidad de una formación específica de los directivos escolares acorde a la función que van a desempeñar y/o están desempeñando, con el propósito de que su accionar en el desarrollo de los procesos de gestión, mejoren continuamente la escuela y los servicios que proporciona.

Ya que “la descomposición y deterioro del funcionamiento de la mayor parte de los centros escolares públicos se identifica con el caos y deterioro de la dirección, paralelamente a la afirmación de un amplio consenso sobre que no es posible una buena escuela sin una buena dirección” (Gairín, 2002). En estas circunstancias, es necesario implementar y desarrollar acciones tendientes a formar, actualizar y capacitar directivos, ya que lo hecho hasta ahora a ese respecto, no ha estado en relación con las necesidades prioritarias ni con las perspectivas de un modelo educativo estatal adoptado; la organización escolar requerida y un modelo de dirección soñado.

La cantidad de las tareas que tiene que realizar un excelente director en el centro educativo son:

- Gestionar recursos humanos, materiales, financieros y de servicios.
- Elaborar, desarrollar y evaluar el Plan Estratégico de Transformación Educativa (PETE).
- Dirigir y controlar las relaciones externas del centro.
- Impulsar y motivar cambios e innovaciones para la mejora de los servicios educativos, velar por la convivencia, etc.,

Estas son unas de las múltiples actuaciones que tienen que llevar a cabo los directivos en coordinación con los Consejos Técnicos Pedagógicos, aunque no son lo suficientemente complejas; sí requieren de cierta especialización para saber hacerlo con eficacia y relevancia.

Para reunir tales condiciones y características de liderazgo, por parte de los directores de los centros escolares, se requiere de una formación inicial que les ayude a compaginar la teoría con la práctica, a desarrollar habilidades y destrezas para desempeñar bien su función, todo ello, proporcionado por formadores experimentados, profesionales en ejercicio. A esta formación inicial, debe acompañarle una formación específica y permanente, mientras se ostente y ejerza el cargo con el propósito de mantener la competencia en ejercicio.

Se piensa que el modelo de organización en el que debe centrarse la formación de directivos mexicanos, es un modelo de centro más autónomo, donde la actuación, tienda hacia la dinamización, el cambio, la innovación, el trabajo compartido, la colaboración colegiada y el consenso.

El modelo de dirección necesario, es el de un director/a que de manera coordinada y colaborativa busque el desarrollo de un programa de actuación que sea asumido por el Consejo Técnico Pedagógico Escolar y coherente con los planteamientos de la institución. El líder, en este caso, promueve una cultura organizacional que se basa en potenciar la colaboración, el compromiso solidario, una comunicación, permanente, cooperación recíproca, ayuda mutua en pro de una mejora de los servicios educativos del centro. Esta cultura de integración colegiada, debe ser compartida por todo el personal de la institución.

Lo explicitado anteriormente, junto al desarrollo de las funciones organizativas normales de: planificar, actuar, desarrollar, coordinar, distribuir tareas, innovar, evaluar, etc., ha de formar al directivo para que sea capaz de responder eficazmente a cualquier requerimiento de su actividad profesional. Al mismo tiempo en este proceso formativo hay que tener muy en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y sus familias, así como de sus percepciones y expectativas a corto, medio y largo plazo. El estilo de formación directiva por el que se apuesta es fundamental para conseguir un buen tipo de director/a de centro escolar y una organización y gestión acorde con ellos. En paralelo, se considera que debería tener las siguientes características:

- a) Permitir las relaciones entre los directivos en formación, que puedan dar lugar al intercambio de experiencias y a posteriores colaboraciones.
- b) Fomentar programas de formación permanente con eficiencia y eficacia.
- c) Diferenciar la capacitación para una buena gestión y aprovechamiento de las organizaciones para la intervención coherente, oportuna y eficaz.

Esta formación para la función directiva debería ir acompañada de otra general para el profesorado, denominada, funcionamiento de los centros educativos, trabajo colaborativo y desarrollo de capacidades relacionales.

Es imposible que se puedan planificar innovaciones y cambios para la mejora de los servicios educativos, motivar y dinamizar al profesorado, sugerir soluciones para los problemas en los centros escolares, si en el directivo (director/a) predomina la improvisación, incertidumbre, resistencia y la apatía. Pero si el directivo de cualquier organización o centro escolar implica al desarrollo de actuaciones que dinamicen al grupo humano, lo animen e incentiven y sirvan para aglutinar esfuerzos, organizando y coordinando el trabajo colectivo; sí es posible que se puedan operar procesos de gestión para lograr los cambios y la mejora de la escuela.

Lo explicado anteriormente, resume claramente la situación de crisis por la que atraviesan los estilos de liderazgo y los perfiles de los directivos de los centros escolares de educación primaria general en el Estado de Michoacán (México). Pero con una actitud de superación personal, profesional y colectiva, se pueden superar las deficiencias y enfrentar los retos de manera solidaria y compartida, ejerciendo la

función de una gestión creativa, eficiente, eficaz e innovadora para desarrollar los procesos de gestión y mejorar los servicios educativos en la escuela.

En cuanto al liderazgo en el aspecto educativo, éste aparece como un factor determinante para movilizar los grupos, ya sea de académicos o de apoyo a la educación hacia una dirección correcta. Así el factor humano (el docente) que ayuda a un grupo a identificar hacia donde se dirige y luego lo motiva para alcanzar metas, es una parte importante para el logro de éstas.

El modelo de dirección, estilos de liderazgo directivo y los perfiles de director de centro tienen influencia en la gestión y el funcionamiento del centro escolar de manera positiva o negativa, esto es obvio para quienes se han dedicado y dedican a la educación, pero también para los discentes y sus familias.

En la actualidad se considera como un elemento más de las organizaciones que contribuirá a promover la excelencia en los centros educativos a través de una buena dirección y aunque sea encarnado, en última instancia, por una persona, la concepción actual de liderazgo compartido hace que no se centre exclusivamente en ella. Estos futuros líderes serán especialmente aplicables en las organizaciones que aprenden.

Al centrarnos en el liderazgo de los directores, no puede olvidarse cómo las escuelas poseen una idiosincrasia y vida propia, cuyo desarrollo está eslabonado por etapas que se desplazan en un continuo (nacimiento, crecimiento, desarrollo y madurez) de la institución, aterrizando con una construcción cultural, social e histórica. De este modo, el liderazgo que en ellas se experimenta es el que imprime un carácter específico a las distintas fases de desarrollo, cada líder y estilo de liderazgo marcan una imagen de la institución y un funcionamiento muy particular.

Como se apuntaba, si hay algo indiscutible es que “organización y liderazgo utilizan las mismas alforjas para este viaje”, por lo que el dilema conceptual se plantea al identificar qué prácticas de liderazgo son las adecuadas en un contexto dado y, en consecuencia, preestablecer una lista de atributos y roles propios del ejercicio de éste. Por tanto, las propuestas que se han venido presentando para conceptualizarlo se han situado entre concebirlo como un gestor eficiente, facilitador eficaz o mediador responsable. Ya se ha aclarado que en la actualidad, el liderazgo no puede ser ejercido sólo por una persona; sino por varias, porque el liderazgo debe estar distribuido, cuando se trata de un liderazgo de estilo democrático.

El liderazgo debe entenderse como una tarea más democrática, distribuida en el conjunto de la organización. No podemos olvidar que si algo caracteriza al postmodernismo, y a las escuelas que en este están inmersas es la convivencia no siempre pacífica de “varias razones” frente a la “única” del modernismo.

En resumen, los principales aspectos que han caracterizado la evolución del liderazgo pueden englobarse en torno a tres grandes ejes, según (Lorenzo, 2000).

1. Una primera vertiente interpretativa recoge aquellas tendencias que se centran en las cualidades intrínsecas del individuo para explicar el liderazgo. De este modo, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana profesional o

personal; no se trata exclusivamente de describir los rasgos del sujeto pues, en este tipo de teorías individualistas, se integran también otras características que centran su análisis en la acción de los líderes estableciendo comportamientos más o menos estables como propios de cada tipo de líder.

2. Una segunda opción ha sido centrarse en la naturaleza humana. Las teorías contingenciales evidencian como imposible el hecho de que una misma persona por muchas cualidades que posea, sea capaz de dinamizar y sacar al grupo de los atolladeros siempre. Esta corriente interpretativa pone en la picota a la anterior y ha obligado a buscar explicaciones del liderazgo, más allá de las dimensiones personales o profesionales. De este modo se apunta al contexto: para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado, no siempre el mismo que actúe de catalizador y lo saque adelante. Este cambio de perspectiva podría resumirse, es la situación la que hace al líder y que por tanto, existirá más de uno, en las organizaciones.
3. La apuesta más reciente trasciende lo anterior sin desdeñarlo. El liderazgo es un fenómeno que cohesiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un “proyecto compartido” (Lorenzo, 2000).

LA CAPACITACIÓN DE LOS LÍDERES AGRARIOS, NUEVAS ORGANIZACIONES CREATIVAS

Antonio Medina Rivilla

Los líderes de las organizaciones agrarias han de prepararse para impulsar la cultura de colaboración y desarrollar procesos de Mejora Institucional, calidad de los productos elaborados y éxito en la compleja globalización de los bienes con gran impacto en el escenario europeo. La complejidad de la glocalización demanda de los líderes de las organizaciones agrarias una preparación y un nivel de compromiso que no habían requerido sus predecesores, así se propone la identificación de las competencias más relevantes que han de desarrollar y aplicar tales líderes. Domínguez, Medina y Medina (2013) han aportado una investigación que sintetiza las competencias más relevantes que tales líderes agrarios han de cultivar para alcanzar los resultados existenciales, laborales, sociales, comunitarios y empresariales para que promuevan nuevos proyectos transformadores y pluralidad de opciones en una línea de innovación permanente.

La visión global del directivo se concreta en el liderazgo transaccional, creativo y de compromiso con el avance en una cultura de colaboración, apertura a los retos de las nuevas sociedades cooperativas y al desarrollo integral de todos los cooperativistas. Las competencias más valoradas en el citado estudio han sido, en orden de valoración por las personas encuestadas/entrevistadas, en una estimación de 1 a 6 puntos, las siguientes: metodología, colaboración, indagación investigación y reflexión, motivación, innovación, gestión, empatía, comunicación, organización, identidad con la profesión, etc.

Entre las citadas competencias se destaca el valor alcanzado por la empatía en la mediana y en la moda, la mayor puntuación 6. El contraste entre las halladas en el cuestionario y en las entrevistas queda patente el significado de nuevas competencias que son destacadas por expertos y directivos de cooperativas agrarias quienes coinciden en el gran impacto de: la confianza de los cooperativistas, delegación de funciones y especialmente la imaginación, iniciativa, honradez y dedicación/disponibilidad.

La formación de los directivos de las organizaciones agrarias de naturaleza cooperativa ha de integrar el dominio de las anteriores competencias con la creación de un clima y el desarrollo de modelos prácticos que expliciten las concepciones y percepciones que cada directivo genera acerca de las acciones y las decisiones que ha de tomar ante situaciones complejas e inciertas, características de las instituciones de colaboración, igualdad entre todas las personas y de reconocimiento de una responsabilidad compartida en el conjunto de decisiones tomadas.

El modelo de toma de decisiones en organizaciones cooperativas se fundamenta en un proceso de vivencias y prácticas que reconozca el valor de la cooperación en su modalidad para potenciar una nueva cultura de desarrollo personal y comunitario, a la vez que se consolida un estilo de vida basado en el esfuerzo mutuo, en la búsqueda del avance y un desarrollo empresarial y de cuidado de los productos, singularmente los

relacionados con la salud y el equilibrio integral, como el aceite de oliva y sus derivados.

Los líderes de las organizaciones cooperativas avanzan en el significado y mejora de las competencias elegidas mediante el trabajo en equipo y la indagación de la práctica al resolver problemas complejos y convertir este proceso en un estudio de caso, análisis del contenido del discurso empleado y valoración de las decisiones tomadas en la mejora integral de cada cooperativista y de la institución en su conjunto, estimando las repercusiones reales en la comunidad y en los entornos y ambientes ecológicos y agrarios.

Se han aplicado métodos integrados de carácter didáctico y de investigación, devolviendo a los líderes y a los equipos generadores de la cultura de colaboración la iniciativa para identificar y formular los problemas relevantes que atañen a cada persona y grupos al tomar complejas decisiones, que contribuyen a consolidar un clima de empatía, cooperación y emprendizaje compartido. La capacitación de estos líderes demanda la complementariedad de situaciones y escenarios formativos, convirtiendo la vida en colaboración en situaciones creativas de oportunidades y fomento de cualidades que impulsan el liderazgo transformacional y distribuido. La formación también exige un profundo compromiso con las auténticas finalidades de las empresas cooperativas, en el sector agrario del aceite, a la vez que definir algunos procesos característicos de la generación de líderes para el fomento de prácticas y realidades esencialmente cooperativas.

El saber didáctico en su intento de capacitar a los líderes de estas organizaciones ofrece la integración de métodos individualizados y socializados con énfasis en la atención personalizada a cada ser humano, que se compromete con la organización cooperativa para mejorar los éxitos de cada participante, sociales, comunitarios, económicos y ecológicos, avanzando en una nueva mentalidad localizadora, atendiendo a las cambiantes situaciones multiculturales, eco climáticas, sustentables y de potenciación de imaginación de los líderes agrarios, en consecuencia los métodos orientados al autoaprendizaje, el diseño de proyectos personales de aprendizaje, la creación de ambientes de fortalecimiento de iniciativas, emprendizaje y asunción calculada de riesgos, junto a la búsqueda del modelo carismático de liderazgo, que asume los verdaderos retos y riesgos de la Dirección en una búsqueda de la plena responsabilidad para avanzar con intensidad y armonía al asumir el verdadero reto, que implica ser el potenciador máximo de sí mismo y del conjunto de personas y microcomunidades que configuran la empresa cooperativa, junto a la potenciación singular y genuina de cada persona en su planeación del liderazgo como actividad de máxima complejidad para muchas personas. Se ha de impulsar un estilo de liderazgo, nacido desde y para la cooperación, que engrandece a cada organización al promover a las personas a que asuman un estilo de liderazgo que trabaje para la empresa cooperativa en su globalidad y avanzar como futuro líder.

Resulta sustancial diseñar los mejores programas que intensifiquen la óptima autoconciencia de la cooperativa, a la vez que se avanza en la formación de cada cooperativista como corresponsable personal y en colaboración de la organización cooperativa, optando por conseguir junto a la máxima implicación de cada socio cooperativista en la entidad, armonizar el trabajo de toda la comunidad en un intenso

proyecto de profunda, solidaria, liberadora y cooperativa entrega, personal, empresarial y humana. Se constata el necesario compromiso con las más altas cotas de vida, salud y sincera cooperación, logrando cada año una producción de aceite de mayor calidad, sabor y potencialidad para mejorar la salud física, humana y psíquica de cada persona que lo goza, alcanzándose desde el liderazgo los mayores y más retadores retos de felicidad, equilibrio humano y sustentabilidad integral que incida en una nueva línea de armonía de vida y empresarial.

CONCLUSIONES. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, ESTILO DE ORGANIZACIÓN Y COLABORACIÓN INSTITUCIONAL

Los equipos directivos de los centros educativos y de la comunidad educativa en general, han de avanzar en generar y consolidar estilos de liderazgo desde las responsabilidades que atañen a los profesionales, que asumen la función directiva y aspiran a ejercer un liderazgo pedagógico en el centro y en la comunidad educativa. La tarea esencial de la institución es lograr que todos los miembros de la comunidad educativa y esencialmente los estudiantes y familias se benefician del desafío de una función directiva ejercida por un responsable profesional que desempeña un liderazgo pedagógico. El liderazgo pedagógico permite alcanzar la principal finalidad de una institución educativa, que podemos formular como lograr que la organización educativa consiga una reconocida, integral y valiosa capacitación de todos y cada uno de los estudiantes, alcanzando un clima de empatía, colaboración y armonía emocional entre sus miembros, consciente del papel innovador que han de realizar y desempeñar como una práctica formativa, que prepare a las personas en un adecuado y fructífero desempeño de las acciones que les corresponden, construyendo las bases para configurar una plena y participante red de aprendizaje en la que todos sus miembros se sientan activos colaboradores del proyecto institucional.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de auténticos valores y la creación de un escenario que propicie el dominio de las competencias básicas, genéricas y profesionales de todas las personas del centro educativo.

El liderazgo pedagógico ha de entenderse en toda su amplitud pero centrado en la facilitación del pleno desarrollo humano, ecológico y global del conjunto de participantes implicados en la cultura de mejora y avance en y desde cada comunidad educativa, que trabaja en los centros. La función pedagógica del líder se explicita según Kruse (2014, 26) en "identificar los problemas atendiendo a su complejidad hacia el logro de pequeños triunfos", que han de ser resueltos o al menos afrontados desde la comprensión de su complejidad, detallada y dinámica. El líder desarrolla el trabajo dentro de unos límites, la capacidad para dominar el estrés del cambio y alcanzar éxito en la solución de los problemas que afrontan, al explicitar los propósitos que atañen a las decisiones políticas. Se requiere adaptarse al desarrollo del currículum y a las innovaciones llevadas a cabo, la capacidad para comunicar los resultados alcanzados a las personas de la institución y para fomentar su colaboración en la solución de problemas y ser persistente en la búsqueda de soluciones, aplicando los métodos más adecuados cómo asumir la solución de problemas a partir de un proceso creativo que lleva a cabo cada líder y la comunidad educativa, avanzando en un adecuado sistema de pensamiento y de solución de problemas interconectados para culminar esta nueva solución desde el compromiso y la condición de que se descubrirá la mejor solución cuyo logro es el núcleo que consolida al verdadero líder.

Se constata que el líder pedagógico es un experto en identificar, formular, resolver y dar nuevas líneas de mejora a los problemas detectados para llevar a cabo un óptimo desempeño de los procesos curriculares y las innovaciones educativas institucionales en su globalidad.

REFERENCIAS

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88.
- Aguirre, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Albarrán, F. (2015). *El liderazgo pedagógico del Director y su influencia en los procesos de gestión para la mejora de la escuela primaria*. Tesis Doctoral.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice*. Routledge.
- Chreim, S. (2015). The (non) distribution of leadership roles: Considering leadership practices and configurations. *Human relations*, 68(4), 517-543.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258.
- Endres, S., & Weibler, J. (2016). Towards a Three-Component Model of Relational Social Constructionist Leadership: A Systematic Review and Critical Interpretive Synthesis. *International Journal of Management Reviews* (in press).
- Gairín, J. (2002). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas. En A. Medina y Cols (eds.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum en las Instituciones educativas*. Madrid, Universitas. pp. 117-176.
- Gento, S., Huber, G. L., González, R., Palomares, A., & Orden, V. J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by enhancing educational leadership. *US-China Education Review*, 5(4), 215-232.
- González, R., Gento, S. & Orden, V. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de educación*, (70), 131-144.
- Gronn, P. (2015). The view from inside leadership configurations. *Human Relations*, 68(4), 545-560.
- Hargreaves, A. (2016). Leadership direction. *European Conference on Educational Research (ECER)*, Dublín, 24 de agosto.
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2015). High performance leadership in unusually challenging educational circumstances. *Estonian Journal of Education*, 3(1), 28-49.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Harris, A. (2015). Uplifting leadership: Leading futures. *Australian Educational Leader*, 37(1), 19.
- Harris, A., & Jones, M. S. (Eds.). (2015). *Leading futures: Global perspectives on educational leadership*. London: SAGE.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., Hammonds, H. L., & Buskey, F. C. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: a post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137.
- Kruse, S. (2014). Sucesful problem solving, sucesful leadership: problem solving strategies for school lesders, pp.17-33. En A. Medina, C. Rodríguez y D. Ansoleaga (coords.). *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Madrid: Universitas.
- Laloux, F. (2016). *Reinventar las organizaciones*. Barcelona: Arpa editores.
- Lorenzo, M. (2000). La dirección en la estructura organizativa de los centros educativos de calidad. En Pérez, M. y Torres J.A. (Coord). *La calidad en los procesos Educativos*. Barcelona. Oikos-tau.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113.
- Medina, M. C. (2016). *Formación de líderes en inteligencia emocional y gestión del talento*. Madrid: Universitas.
- Raelin, J. A. (ed.). (2016). *Leadership-as-practice*. New York: Routledge.
- Storey, J. Hartley, J.-L. Denis, P. 't Hart, & D. Ulrich (2016). (eds.), *The Routledge companion to leadership*. London: Routledge. forthcoming.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders*. Dordrecht: Springer.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013 Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143214558576.

SIMPOSIO 2º

FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Coordinador:

Teixidó Saballs, Joan. Universidad de Girona

Autores:

- **Teixidó Saballs, Joan. Universidad de Girona**
Formación para la dirección escolar: el ¿qué? y el ¿cómo? Visión de los profesionales
- **Rodríguez Pulido, Josefa. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**
Identidad y apreciaciones de los directivos: el pasaje presente
- **Alvarez Alvarez, Carmen. Universidad de Cantabria**
Retos en la formación de directivos de Educación Secundaria en Cantabria
- **Oria Segura, Mª Rosa. Universidad de Extremadura**
Incidencia del perfil laboral en el desempeño de la función directiva. Estudio de Contextos
- **D. Torres Martín, César. Universidad de Granada**
Liderazgo y coaching directivo

Presentación del Simposio

La formación para el ejercicio de la dirección de un centro educativo constituye un objeto de atención permanente para la Organización Escolar. Los directivos escolares parecen los destinatarios naturales del conocimiento generado por una comunidad científica que centra su interés en la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

Ello condujo a postular la necesidad de una formación específica, aspecto al cual se dedicaron diversos estudios de ámbito nacional (Gairín y oros, 1995; Gimeno, 1995; INCE, 2000) y autonómico (Armas, 1995; Bujan, 1999; Caballero, 2003; Vázquez y Bernal, 2008). Más allá de los estudios, se ha avanzado en los planteamientos (se ha postulado la necesidad de una formación profesionalizadora, orientada a la adquisición y desarrollo de competencias directivas -Teixido, 2008) y se ha diseñado propuestas de diversa índole (Fernández Serrat, 2002; Fortín y Gélinas, 2003; Campo, 2007; Rodríguez y Teixidó, 2015).

La concreción de tales planteamientos en realidades prácticas debería conducir a una confluencia de intereses entre las administraciones educativas, los investigadores, los formadores y los prácticos de la dirección escolar conducente a establecer un modelo formativo adecuado a las características y necesidades de los directivos en formación con el objetivo de contar con directivos preparados y competentes.

Ello no obstante, tras algunos inicios prometedores e iniciativas destacables, debe reconocerse que la tendencia predominante en los últimos treinta años se ha caracterizado por la bipolaridad entre la formación burocrática gestionada y ofrecida por las administraciones educativas y la formación academicista, gestionada y ofrecida por las universidades. Existen ejemplos de colaboración y de planteamientos mixtos pero son excepcionales. También se observan intentos de colaboración pero esporádicos y, a menudo, con carácter simbólico.

Puede aducirse que los adjetivos elegidos (“burocrática” y “academicista”) son capciosos y conducen a valoraciones sesgadas. Puede que así sea. En cualquier caso, responden a un lenguaje y a un sentir popular: se trata de expresiones que oímos y utilizamos a menudo. Por un lado, asignamos la etiqueta “burocrática” a la formación diseñada y ofrecida por la administración, legalista, centrada en la transmisión de contenidos conceptuales de manera unidireccional, con un marcado sesgo ideológico, con ausencia de planteamientos críticos. Por otro lado, el “academicismo” se identifica con formatos estandarizados (màsters, postgrados...), la teorización, el desconocimiento de la realidad educativa, la baja adecuación a las necesidades y posibilidades de los destinatarios, la realización de trabajos con escasa o nula conexión con el ejercicio directivo... Podemos plantearnos por qué se ha generado esta situación, lo cual nos conduciría a análisis complejos, multicausales que, necesariamente deben ser situacionales.

Sea como fuere, la prescripción de “haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva” establecida en el artículo 134 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y desarrollada en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, en el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, plantea posibilidades y retos en la superación de la disyuntiva tradicional. El avance hacia modelos integrados, orientados al desarrollo profesional inicial de los docentes que desean acceder a la dirección y, también, de quienes se encuentran en el ejercicio del cargo y desean permanecer en él, constituye un reto y un estímulo.

El Simposio supone la continuidad y el avance del que se planteó en los anteriores CIOIEs de Cuenca (Teixidó, Aramendi, Barnal y Fernandez, 2010) y Madrid (Teixidó, Bernal, Manzanares, Alvarez, Rodríguez, 2014). En la ciudad manchega planteámos diversas hipótesis ante el cambio de modelo en la dirección escolar, en el que consideramos “luces y sombras en un camino tortuoso” (Teixidó, 2011). Posteriormente, en Madrid, cuando la LOMCE ya era una realidad, consideramos los principales aspectos que iban a determinar el nuevo modelo directivo, entre los cuales otorgamos especial relevancia a la formación (Teixidó, 2014). Ahora se trata de analizar cómo va a articularse para lo cual lo participantes en el simposio nos hemos planteado reflexionar sobre los aspectos siguientes:

- a) **Entidad.** ¿Cómo debe ser la formación de directivos de centros educativos?, ¿Que formación se necesita?, ¿Qué modalidad formativa es más adecuada?, ¿Cómo han de tenerse en cuenta las necesidades y posibilidades de los destinatarios?
- b) **Diseño formativo.** ¿Debe existir un diseño formativo básico? ¿Quién debe fijarlo? ¿Qué riesgos comporta? ¿Qué posibilidades de flexibilización o adaptación al contexto debe contemplar?
- c) **Orientación a la profesionalización.** ¿En qué grado la formación puede contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales? Posibilidades y límites. ¿Cómo se va a integrar la dimensión técnica (experto en organización), la dimensión relacional (dinamización y cohesión del equipo profesional y de la comunidad) y la dimensión personal (desarrollo profesional y construcción de liderazgo)?
- d) **Organización y desarrollo.** ¿Quién debe organizar y desarrollar la formación para la dirección? ¿Cuál debe ser la contribución de la Administración Educativa, de las Universidades y estudiosos y de los profesionales en ejercicio en la formación para la dirección? Es posible avanzar hacia modelos integradores?

Se trata de aglutinar a personas de diversa procedencia, interesadas por el tema de estudio, en torno a una mesa para que efectúen sus análisis en torno a una temática relevante y de actualidad y, también para que debatan entre ellos y con los asistentes.

El simposio se plantea los siguientes objetivos:

- 1.- Analizar y valorar los rasgos distintivos de la regulación para la formación escolar en la normativa vigente
- 2.- Analizar posibilidades y alternativas en la concreción de la formación para la dirección escolar. A saber:
 - 2.1. Entidad
 - 2.2. Diseño formativo
 - 2.3. Orientación a la profesionalización
 - 2.4. Organización y desarrollo
- 3.- Fomentar el debate y el intercambio de planteamientos y valoraciones entre los participantes y los asistentes.
- 4.- Recoger y sistematizar las aportaciones de los asistentes, posibilitando la construcción conjunta de conocimiento

En primer lugar, se efectuará una presentación de la temática, del proceso de preparación seguido y de la estructura a partir de la cual se va a desarrollar. A continuación, los diversos participantes efectuarán una breve presentación de sus trabajos. La parte final se destinará a interpelaciones entre los participantes y aportaciones de los asistentes, para acabar con un resumen y conclusión de cuanto se haya tratado

FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR: EL ¿QUÉ? Y EL ¿CÓMO? VISIÓN DE LOS PROFESIONALES.

Joan Teixidó Saballs
Universitat de Girona
joan.teixido@udg.edu

Resumen

La formación inicial y permanente de los directivos escolares constituye un objeto de atención permanente de la Organización Escolar que en los últimos tiempos se ha actualizado a raíz de las disposiciones legales que determinan su obligatoriedad.

La comunicación pone de manifiesto la importancia de avanzar hacia una formación profesionalizadora, contextualizada y permeable a las demandas y necesidades de los directivos en ejercicio. Para ello se aportan resultados de una indagación reciente relativos a la orientación de la formación (¿qué directivo se pretende formar?) y a la percepción de diversas modalidades formativa

La historia moderna de la dirección escolar en el estado español se caracteriza por la tensión entre la necesidad de profesionalizar la función directiva y la dificultad para encontrar la fórmula administrativa y el estatus profesional que lo posibiliten y, a la vez, no menoscaben la participación y el protagonismo del claustro y de la comunidad en la construcción de un proyecto de escuela (Antúnez, 2007; Gairín, 2003; Cantón y Arias, 2008;). En este punto, existen diversas visiones en relación al modelo directivo. En cambio, existe un acuerdo generalizado ante la necesidad de contar con una formación especializada. (Fortin, R y Gélinas, A., 2003; Escamilla, 2006; Vazquez, S. y Bernal, J.L., 2008) aspecto que ya habíamos planteado anteriormente (Teixidó, 2011 y 2014)

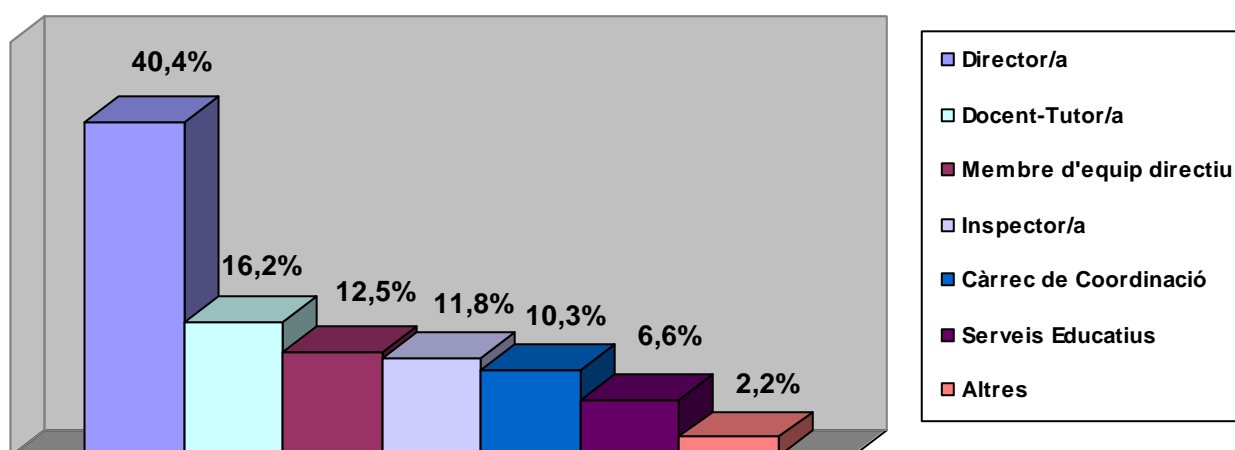
El artículo 134 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) establece que, entre los requisitos para acceder a la dirección de un centro público, los candidatos deberán estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Ante esta realidad, parece lógico pensar que la formación para el ejercicio de la dirección escolar va a ser uno de los temas a los que se va a dedicar una atención preferente en los años venideros (organización de cursos, elaboración de materiales, actividad en las redes sociales...); va a acaparar esfuerzos (formación de formadores, diseño de actividades, preparación de las sesiones formativas...) y dedicación de un colectivo amplio y disperso de personas: universitarios, autoridades educativas, inspección, directores en ejercicio, estudiantes, etc. (Rodríguez y Teixidó, 2015)

En el presente texto vamos a prestar atención a dos aspectos directamente relacionados con la formación de directivos:

a) La identificación de los rasgos distintivos del directivo que se pretende a formar

b) La contribución de las diversas modalidades de formación al desarrollo profesional.

Para ello aportamos un avance de los resultados obtenidos en el workshop “¿Cómo se llega a ser un/a buen/a directivo/a escolar?” celebrado en Les Franqueses del Vallès, el 30 de agosto de 2016. El diseño del seminario comportó un trabajo previo de 140 informantes cualificados, vinculados al ejercicio, el estudio y la formación para la dirección, durante tres meses a lo largo de los cuales se dio respuesta a un cuestionario electrónico, se efectuaron aportaciones focalizadas recogidas mediante un protocolo, se cruzó la información entre los participantes y, finalmente, como culminación del trabajo realizado, se llevó a cabo la discusión presencial entre los participantes.



Cuadro I. Procedencia de los participantes. Workshop “Como se llega a ser un/a buen/a director/a”

1.- ¿Qué es un/a directivo/a competente? Objeto de la formación.

En los últimos tiempos, en consonancia con la tónica dominante en la educación básica, media y superior, la formación para el ejercicio de la dirección escolar se contempla desde una perspectiva competencial. Se pone énfasis en la necesidad de formar y de seleccionar directivos que sean capaces de afrontar una gran diversidad de situaciones en contextos dispares y cambiantes. Ello ha conducido al uso (y al abuso) de expresiones como “directivo competente”, “directivo profesional” o “liderazgo educativo”, “directivo innovador”, “directivo eficaz”... que acudiendo a la denominación tradicional con mayor arraigo en el arco latino, se aglutinan bajo la idea de “buen director” o “buena directora”.

“Es accesible y se muestra cercano a su gente; sabe dar confianza y generar trabajo en equipo. No se trata, por tanto, de alguien distante, alejado del día a día. Es capaz de crear caminos propios de resolución de conflictos velando por la participación y la complicidad plena de todos los integrantes del equipo y de la comunidad educativa” (3 A)

Resulta más compleja la caracterización del término *liderazgo*. Se trata de un neologismo que, al no contar con una tradición cultural propia, se ha convertido en un término-paraguas que abriga ideas y concepciones diversas y se aplica a contextos y situaciones dispares.

De la lectura del conjunto de aportaciones se desprende que la concepción mayoritaria corresponde a la idea del conductor, en el sentido de la persona que influye en otras con la intención de conducir las hacia la meta o destino preestablecido. Así se refleja en expresiones como “persona de ideas claras”, “sabe hacia dónde va y persevera”, “con criterio claro”, “firmeza”, “segura de sí misma” o en las aportaciones

“El liderazgo se ejerce desde la toma de decisiones informadas, reflexivas y medidas” (20 A)

lo cual, en ocasiones, puede entrar en colisión con uno de los rasgos que se consideran distintivos de la dirección como es la flexibilidad o la capacidad de adaptación a las circunstancias

“Ha de ser una persona flexible; no cuadrada” (15 A)

Pero no se trata de una identificación nítida, absoluta. Coexiste con otras concepciones o ideas que, aun presentando puntos de contacto con la anterior, plantean matices dignos de consideración

a) El liderazgo visionario plantea la idea del directivo prospectivo, con una idea clara de la meta (el tipo de escuela, el método de trabajo, el clima de centro...) que desea alcanzar (“I have a dream...”) aunque quizá no tenga tan claro el camino a seguir o no evalúe su factibilidad

“Un buen director es alguien que tiene un ideario, una imagen proyectada y viva hacia la consecución de una escuela para el cambio social” (3 A)

b) El liderazgo ético, es decir, la coherencia entre los valores que se propugnan y la actuación cotidiana

“El director debe velar por la transparencia, la objetividad y la discreción de la información (que no debe confundirse con el secretismo). Son valores básicos que se resumen en la honestidad. Debe actuar, decidir y hacer honestamente. (14 A)

c) La presencia física en el centro. Para influir en los demás es necesaria la interacción, el contacto, el diálogo... Ello exige, entre otras cuestiones, la presencia física, lo cual plantea conflictos con la función de representación y el incremento de reuniones y encuentros externos.

“El liderazgo se ejerce desde el contacto y la presencia regular” (20 A)

d) El altruismo y la actitud de servicio a la comunidad como contrapuestas al aprovechamiento del cargo

“Lo peor que le puede suceder a un directivo es “anclarse” al cargo. En el momento en que uno no es capaz de desprenderse de una circunstancia ya no se puede dirigir bien, dado que la motivación principal ya no será el servicio a las personas sino el mantenimiento de la posición. El director debe ser un ejemplo de trabajo y de servicio a los alumnos y a las familias” (14 A)

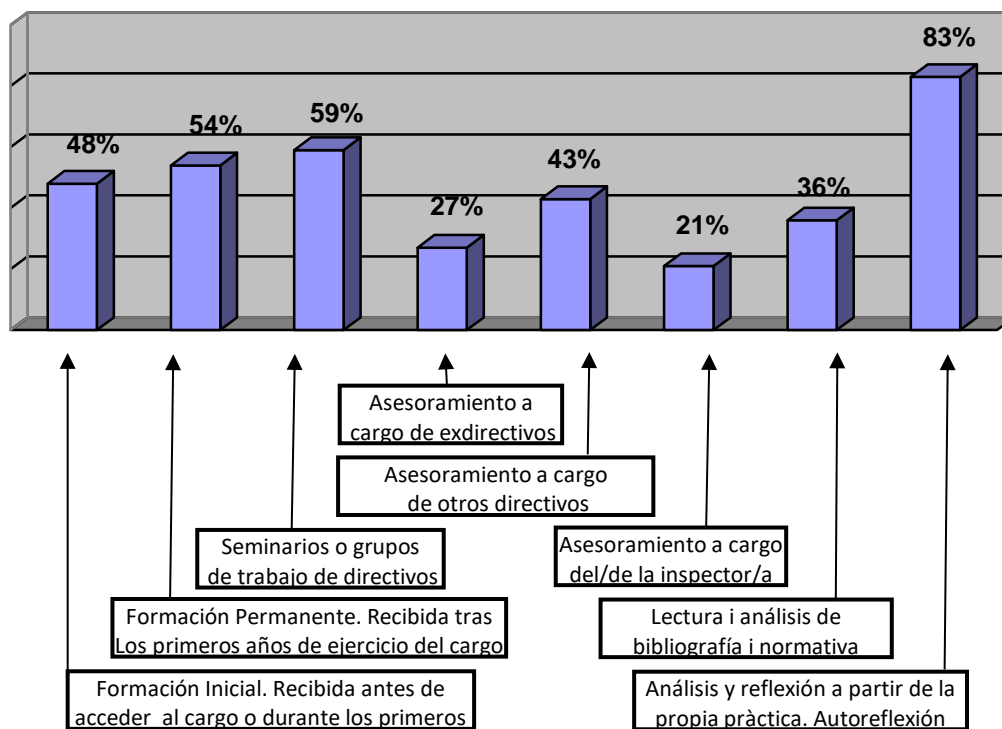
En síntesis, si bien se alude al liderazgo (entendido como capacidad de influir en los demás para el logro de un objetivo) como un rasgo relevante del “buen directivo” cuando no adentramos en su caracterización aparecen múltiples zonas de controversia que deben clarificarse.

Además de la “empatía” y el “liderazgo”, otros ámbitos o dimensiones de la acción directiva que se consideran relevantes en la identificación, selección y formación de directivos escolares son “la capacidad de trabajo”, “las relaciones”, “la capacidad intelectual”, “el conocimiento de la realidad educativa”, “la capacidad de organización y gestión”, “la toma de decisiones”, “la implicación-compromiso” y las “cualidades personales” que desarrollaremos en futuras aportaciones

2.- De la formación al desarrollo profesional

Los términos formación y desarrollo a menudo se usan de manera indiscriminada aunque, en realidad, ponen el acento en aspectos complementarios. La formación, en su sentido tradicional, se centra en la transmisión de conocimientos pero no comporta un seguimiento o una tutorización que permita comprobar su relevancia o utilidad. El desarrollo, en cambio, pone énfasis en la mejora continua de los comportamientos, realizaciones y actitudes de la persona para lo cual resulta indispensable el seguimiento del nivel de avance, el conocimiento de las dificultades y las particularidades que se desprenden del paso a la acción. Implica el acompañamiento a cargo de otra persona que puede ser un formador, un asesor o un directivo experto.

Cuando se persigue el crecimiento de los directivos en formación en las competencias profesionales establecidas (es decir, se espera que hagan cosas que hasta el momento no hacían o que las hagan de una manera diferente a como las venían haciendo) no basta con formar en conocimientos, habilidades e, incluso, actitudes y valores. Es necesario, además, favorecer el crecimiento continuado de estos aspectos subyacentes para lo cual debe colocarse a los directivos en formación ante situaciones similares a las que se encontrarán en el desempeño del cargo. No tiene mucho sentido una formación académica en torno al “trabajo en equipo”, la “resolución de conflictos” o el “pensamiento crítico” (por tomar tres aspectos habituales en los programas de formación) que se desarrolle al margen del afrontamiento de los retos concretos del trabajo directivo. Son las situaciones las que demandan el despliegue de determinadas competencias y no al contrario.



Cuadro 2. Percepción de la contribución de las diversas modalidades de desarrollo profesional de los directivos escolares (Teixidó, 2016)

En relación a esta cuestión, solicitamos a los participantes en el workshop que señalaran, entre ocho opciones posibles, las que cuatro consideraban que habían contribuido en mayor medida a su desarrollo profesional. La opción que obtuvo un mayor índice de respuestas fue el “Análisis y reflexión a partir de la propia práctica. Autodesarrollo” que fue elegida en un 83% de los casos. La que obtuvo un menor índice de respuestas fue el “Asesoramiento a cargo del/la inspector/a” con un 21%.

IDENTIDAD Y APRECIACIONES DE LOS DIRECTIVOS: EL PASAJE PRESENTE

Josefa Rodríguez Pulido

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

josefa.rodriguez@ulpgc.es

Resumen

Indagamos en la forma de pensar y en la valoración objetiva o subjetiva que hacen los directores y directoras de los centros educativos de una comunidad autónoma respecto a su acceso, selección y nombramiento. Utilizamos un cuestionario donde indagamos en dieciocho dimensiones relacionadas con tres categorías (acceso, selección y nombramiento). En el estudio han participado 60 directores y directoras de centros de educación infantil y primaria. Detectamos que no se descarta que el Consejo Escolar adopte su protagonismo en igualdad de relevancia con la posibilidad de una comisión mixta (administración-centro). La selección de director, recae en la experiencia docente, en la valoración de la labor docente, en el proyecto de dirección, la valoración del trabajo desarrollado como cargo directivo, los méritos académicos y los méritos profesionales. El período de cuatro años es un tiempo idóneo para el ejercicio directivo. La renovación del cargo debe realizarse una vez superada la evaluación positiva del trabajo desarrollado al final del mandato.

Introducción

Identidad y apreciaciones de los directivos es el título que hemos escogido para la presentación del presente trabajo. Identidad del latín *identitas*, es el conjunto de los rasgos propios de un individuo que caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a los demás. Ello hace que la identidad del director o directora de un centro también sea la que configure su forma de pensar, respecto de sí mismo. Por otro lado, entendemos que las apreciaciones son la valoración objetiva o subjetiva que los directivos, objeto de estudio, realizan respecto de algo, en este caso, respecto a la LOMCE (2013). Conociendo el valor o importancia facilitada por el colectivo de gestores, cualquier toma de decisiones realizada al respecto, tendría más razón de ser. Intentamos exponer que opinan los directivos de centros de infantil y primaria, sobre dieciocho dimensiones en torno a las categorías de acceso, selección y nombramiento.

La LOMCE (2013) deposita la gestión del centro en la figura del director y le otorga el rol de representante de la administración, y además, le dota de responsabilidades encaminadas hacia el desarrollo del proyecto educativo del centro y hacia el ejercicio de liderazgo pedagógico y de gestión. Otro aspecto clave es el cambio en el acceso a la gestión directiva, al establecer un nuevo sistema de certificación previo al acceso y exigir a los directivos, un rendimiento de cuentas ante las decisiones tomadas con respecto a las acciones de calidad y de los resultados obtenidos.

Las competencias directivas recogidas en el marco legal de la LOMCE (2013) es otra de las dimensiones que abordamos. Nuevas competencias para el reciente modelo de gestión directiva. El rol del directivo requiere de un conjunto de actividades que son propias del trabajo que desarrolla en la institución educativa (Bernal y Teixidó, 2012). Destacar que una competencia importante del director es la del compromiso que ha de adquirir con la comunidad educativa (Valle y Martínez, 2010).

Es importante el reconocimiento social, el grado de prestigio que le puede aportar al directivo su procedencia cultural, el género o la edad cronológica. Nos ocupamos del nivel de importancia que le concede el gestor a la formación.

Todo ello podría determinar la posibilidad de generar un estatus profesional del director. Enmarcamos dicho significado en la actividad que constituye la profesión, en la manera de ganarse la vida un docente, en la adquisición de unas condiciones determinadas, e incluso, en poseer más poder en el centro. La dimensión destinada a la necesidad de distinguos entre los profesionales del centro, la designamos estatus diferenciado dentro del centro. Indagamos que opinan los directores o directoras sobre los diferentes tipos de status, tales como los que son propios del director o directora de un centro de educación infantil, primaria, es decir, los atribuidos al directivo con independencia de su voluntad (género, edad, etc.) y los adquiridos, los conseguidos a través de su dedicación, (formación, capacidades), que en la mayoría de los casos vienen establecidos por las leyes, órdenes o decretos y que varían en el tiempo e incluso en los espacios geográficos, como es el caso de las comunidades autónomas españolas. El estatus y sus condiciones es otra dimensión abordada en el presente estudio. El grado de importancia que le conceden a las condiciones laborales (sueldo); a las condiciones docentes (liberalización de horas de docencia, disminución de horas de docencia); a las condiciones espaciales (lugar de trabajo); a las condiciones temporales (permanencia en el cargo); y otras como la toma de decisiones, contar con un equipo de gestión a su servicio y la capacidad de decisión. También nos preocupamos averiguar cómo perciben los directores/as la dirección de los centros y roles a jugar con la administración; el tener que ostentar la representación del centro; el representar a la administración educativa en el centro y en trasladar a la administración los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

En este caso, los requisitos para el acceso a la selección del director, son indagados a través del valor que se le concede a la experiencia docente de los directores, a la experiencia acumulada en la gestión organizativa de los centros y a la experiencia docente en el centro. La elección del director, ¿dónde se considera que debe estar el peso de la toma de decisiones en el centro?, es otra de nuestras preocupaciones. La selección del director y su valor con respecto a los méritos académicos, los méritos profesionales, la valoración del proyecto de dirección, la experiencia docente, la valoración del trabajo desarrollado como cargo directivo, la valoración de la labor docente realizada como profesor y de la participación en el desarrollo de las acciones de calidad educativa o experiencias similares, es otro de los aspectos objeto del estudio. Cuestiones como la duración del mandato, la renovación del mismo y la evaluación de éste, configuran otra dimensión.

Para tal fin, hemos utilizado un cuestionario como instrumento de recogida de información. El estudio lo realizamos con 60 directores y directoras (20 mujeres y 40 hombres), con una media de edad entre 40 y 50 años. Los directivos participantes

pertencen a centros de educación infantil y de primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

A modo de síntesis

En relación a la identidad y apreciaciones de los directivos, es decir el conjunto de los rasgos propios de los directores y directoras de los centros estudiados, nos evidencian que la gestión directiva de los centros, debe recaer en el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Pérez, 2016). Resaltar el interés otorgado al desarrollo del proyecto educativo y el que éstos sean considerados como representantes de la administración. El perfil directivo actual, responde a docentes con al menos diez años de experiencia docente, y una media de edad de 45 años. La experiencia directiva es de cinco años.

El cambio de la gestión directiva en los tiempos actuales, opinan que debe orientarse hacia la rendición de cuentas por las decisiones tomadas para las acciones de calidad y de los resultados obtenidos. Llama la atención el reclamo que se le otorga al sistema de certificación previa de acceso al cargo.

Tienen asumidas que las competencias directivas deben estar orientadas hacia la mejora de los resultados del centro, siendo necesario mejorar la oferta educativa y metodológica del centro y tener capacidad para identificar cuáles son las fortalezas y las necesidades de cada centro. Ello significa y así es manifestado, que el código ético es el que debe utilizarse para gestionar los recursos públicos de forma eficiente, contemplar la atención a la diversidad y establecer cooperación entre centros y además, crear redes de apoyo y aprendizaje compartido.

En relación al estatus profesional del director, el sentido real detectado, nos orientan hacia el desarrollo de un trabajo en unas condiciones determinadas y que constituya una profesión, que al mismo tiempo, les dote de más poder en el centro y les permita cristalizar un medio para ganarse la vida.

Con respecto al reconocimiento social o grado de prestigio, los participantes consideran que viene dado por el género y la edad. Los aspectos relevantes para el desempeño directivo, radican en la formación y en las capacidades de los mismos, sin olvidar la dedicación al centro.

Creer necesario que el directivo del centro adopte un estatus diferenciado del profesorado, de ahí, la necesidad de establecer distinciones profesionales entre el profesorado y los directores. Los aspectos que deben estar asociados al estatus directivo, en opinión de los directores, vienen determinados por contar con un equipo de gestión a su servicio, seguido de la permanencia en el cargo. Otros aspectos señalados están relacionados con el lugar de trabajo y la liberalización de horas de docencia, seguido de la remuneración económica.

El grado de importancia de la dirección de centros y los roles con la administración, destacar que viene determinado por la necesidad de trasladar a la administración los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa, frente a ostentar la representación del centro o representar a la Administración educativa.

Se contempla la experiencia docente y la experiencia en gestión como requisitos para la selección del director. El haber impartido docencia en alguna de las enseñanzas de las

que ofrece el centro y presentar el proyecto de dirección con los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo es avalado por los participantes, como requisito exigible. Aunque además, se considera la necesidad de estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

En la actualidad el peso mayor en la selección del director de los centros, consideran que recae en la administración, aunque no se descarta que el Consejo Escolar adopte su protagonismo en igualdad de relevancia con la posibilidad de una comisión mixta (administración-centro).

La importancia que se le otorga en los centros a la selección de director, se declina en la experiencia docente y en la valoración de la labor docente realizada como profesor en el centro. La valoración del proyecto de dirección, la valoración del trabajo desarrollado como cargo directivo, los méritos académicos y los méritos profesionales, son también aspectos de gran relevancia.

Los participantes piensan que el período de cuatro años es un tiempo idóneo para el ejercicio directivo. Renovar el periodo directivo, por tramos de 4 años, es considerada una buena medida, y además, piensan que dicha renovación debe realizarse una vez superada la evaluación positiva del trabajo desarrollado al final del mandato. También consideran que las administraciones educativas deben fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos y debe seleccionar y evaluar al director. Importante es la publicación de los criterios y procedimientos de la evaluación de los directivos.

La figura del director en los centros educativos es cada vez más dinámica. Probablemente, la dirección escolar en España, está en proceso de cambio y de equiparación al resto de los países europeos. En definitiva, un director profesional exige una cultura distinta que se fundamenta en la confianza por parte de la Administración en sus profesionales; en la cultura de incentivación personal de carácter institucional y económico vinculada a los resultados y en la capacidad para intervenir en su proyecto de dirección personal (Alvarez, 2013).

Las leyes educativas existentes en España en los últimos años, han ido recortando la participación de la comunidad escolar en pro de la “profesionalización” de la figura del directivo, dotándole de más autonomía y nuevas competencias (Murillo y Gómez, 2006). Toledo y Orús (2015) establecen dos posicionamientos encontrados en relación a la profesionalización directiva. De un lado, la profesionalización, entendida como un cuerpo distinto, buroprofesional, representante de la Administración en el centro y más cercano a la figura de gestor o gerente. Por otro lado, la profesionalización, concebida desde un enfoque de dirección buroparticipativa, con una integración compleja de elementos administrativos y pedagógicos, selección por comisiones de selección en los propios centros donde la Administración forma parte del nombramiento y acreditación de los mismos.

RETOS EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CANTABRIA

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria
alvarezmc@unican.es

Introducción

Ser directivo en un centro educativo es una tarea compleja y que requiere un plus de formación. Las competencias que necesita un directivo difieren notablemente de las del profesorado que no asume responsabilidades de gestión. La formación inicial universitaria del profesorado de Educación Secundaria en pocos casos puede ser de ayuda para las tareas diarias de gestión de un centro escolar.

La mayor parte de los directivos escolares han aprendido a desarrollar su trabajo a través de la experiencia, ya que su formación ha sido escasa y puntual. No obstante, con compromiso, muchos han ido creciendo, se han ido autoformando y pueden ser considerados profesionales de la dirección escolar.

Hay asociaciones de directivos que están suponiendo un estímulo para la formación de noveles y veteranos. En Cantabria, existe una Asociación de directivos de Secundaria (ADIESCAN), que aglutina prácticamente a todos los directivos de centros públicos de la comunidad autónoma (67 directores, de los cuales 46 están en institutos y el resto en todos los demás centros de Secundaria, Centros Integrados de Formación Profesional, Escuelas de Adultos, Conservatorios, Escuelas de Idiomas y Escuela de Artes). Asimismo, a nivel nacional, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), aglutina a representantes de las 16 asociaciones autonómicas.

Marco metodológico

Este estudio pretende dar respuestas a estas preguntas: ¿qué formación se requiere para ser directivo escolar? ¿Qué dimensiones debe abordar? ¿Qué diseño debe tener esa formación? Para responderlas se ha entrevistado a: cinco directores de centros educativos públicos (buscando su diversidad en experiencia, tamaño del centro, niveles impartidos y ubicación) y una persona responsable de la formación de directivos.

Persona entrevistada	Años de experiencia	Tamaño del centro (en alumnado)	Niveles impartidos (ESO-Bachillerato y/o FP) y ubicación	Clave de transcripción
Director	4	+700	1 (urbano)	Director.4.+700.1
Directora	12	+500	2 (rural)	Directora.12.+500.2
Director	36	+700	3 (semiurbano)	Director.36.+700.3
Directora	5	+700	3 (urbano)	Directora.5.+700.3

Director	6	+500	3 (rural)	Director.6.+500.3
----------	---	------	-----------	-------------------

Tabla 1. Directivos entrevistados.

Resultados

Aquí se da cuenta de los resultados obtenidos a las tres preguntas anteriormente formuladas y una cuarta que no estaba prevista, pero por su relevancia, es preciso abordar.

¿Qué formación se requiere?

Todas las personas entrevistadas coinciden en que **es necesaria mucha más formación** para la dirección de la que existe en estos momentos y que **debe ser obligatoria**. *“Damos muchos palos de ciego. No debe ser sólo una formación general. Es necesario profundizar. La formación para la dirección tiene que ser obligatoria”*. (Directora.5.+700.3). Para muchos de ellos haber estado en la secretaría o la jefatura de estudios con anterioridad ha sido una experiencia formativa introductoria relevante.

En estos momentos en Cantabria la formación de directivos escolares se limita al **curso de acreditación para el desarrollo de la función directiva** y los directivos **critican la ausencia de un programa de formación continua**. La formación inicial en estos momentos en Cantabria es de 30 horas (en el pasado había llegado a ser de 100 horas y ha ido sufriendo numerosos recortes). Este curso, pese a sus limitaciones es bastante bien valorado por los directivos. *“No eran demasiadas horas, 30h. El curso abarca a un nivel básico la teoría y no es mala, pero luego te encuentras con una realidad completamente diferente. Lo que menos me gusta es que no hay ningún programa de formación continua”* (Director.4.+700.1).

La formación continua existente en Cantabria se desarrolla a través de ADIESCAN, que organiza cada año unas jornadas de formación de dos días y reúne periódicamente prácticamente a la totalidad de los directores escolares de la red de centros públicos de la comunidad. *“Yo decidí asociarme a ADIESCAN, donde estamos el 90% de los directores y esa es realmente la formación, ese es el foro donde se aprende a través del intercambio con otros compañeros. Estando con otros directores con experiencia aprendes cómo haces tú esto, cómo orientas tú esto... En reuniones, en ese foro, llamas por teléfono... así es cómo realmente aprendes. Eso es todo”* (Director.6.+500.3).

FEDADI y ADIESCAN llevan años reclamando una medida formativa a la Administración que no ha sido atendida y desde la perspectiva de los directivos, sería la más relevante de entre el abanico de posibles actuaciones: **tutorizar al directivo en su primer año**. *“Es absolutamente imprescindible tener un año de prácticas de la mano de un director experimentado como tutor. No se hace, ni hay nada. No estamos pidiendo algo difícil, es completamente razonable, viable, normal, lógico. Pues no, haces ese curso, no tienes ningún tipo de experiencia práctica y te puedes poner a dirigir un centro con más de setecientos alumnos de lo que sea con unas dificultades enormes”* (Director.36.+700.3).

Otro aspecto que resaltan es la importancia de **haber trabajado en otros cargos directivos** (secretarías, jefaturas de estudio, jefaturas de departamento,..) con anterioridad al desempeño de la dirección.

¿Qué dimensiones debe abordar?

En las entrevistas realizadas han aparecido numerosos temas necesarios en la formación de los futuros directivos de centros escolares. Para dar cuenta de ellos de manera organizada y en un formato sintético, se presentan en una tabla los temas propuestos ordenados en torno a ocho dimensiones.-

Dimensión	Temas
Pedagógica	Innovación y liderazgo pedagógico Metodologías innovadoras Técnicas de dinámica de grupos
Organizativa	Evaluación del centro Relación con las familias Delegar trabajo
Relaciones con el entorno	Ayuntamiento, Consejería, Asociaciones, Empresas, Universidad...
Normativa	Leyes educativas y cambios legislativos Ley de Procedimiento Administrativo Ley de contratos del sector público Convenio colectivo Normativa de otras Consejerías/Ministerios que afectan a los Centros Educativos El proyecto de dirección
Convivencial	Conflictos entre el alumnado Mediación de conflictos Habilidades comunicativas
Gestión	Gestión de grupos Gestión de tiempos: que lo urgente no sustituya lo importante Gestión del clima escolar Gestión económica y de recursos Proyectos europeos

	Evaluación de procesos
Personal	Educación emocional Gestión de conflictos Coaching y relaciones personales Formación del personal
Otras	Salidas profesionales en FP Seguridad y Salud Laboral: Prevención de riesgos laborales Idiomas TICs

Tabla 2. Dimensiones y temas relevantes en la formación de directivos escolares.

¿Qué diseño debe tener esa formación?

En relación a la modalidad formativa más adecuada todas las personas entrevistadas coinciden en que **es necesaria la presencialidad**. *“La formación inicial de directivos si de mí dependiera, sin lugar a dudas, sería exclusivamente presencial. Así sirve para tener un “desahogo psicológico” con compañeros que están en las mismas situaciones que tú y para que los ponentes y nosotros podamos intercambiar nuestras experiencias personales”* (Director.4.+700.1).

En esos momentos estamos a la espera de que se desarrolle el Real Decreto 894/2014 y se disponga de un curso de formación para directivos de 120 horas en el que nuestra Consejería de Educación está comenzando a trabajar. Sin embargo, todo parece apuntar a que éste será on-line. *“Para el año que viene saldrá el primer curso que tiene que desarrollar el Real Decreto 894/2014, de formación para directores de 120 horas y gran parte serán a distancia, unas dos terceras partes”* (Responsable de la formación de directivos).

Por otro lado, todas las personas entrevistadas coinciden en que **debe existir un diseño básico** y que **debe ofrecerlo la Administración**, pero que **debe gestionarse a varias bandas** y debe **tenerse en cuenta la opinión experta de los directivos en ejercicio**. *“La nueva formación debería tener tres patas que necesariamente se tendrían que combinar: la universidad, la Administración y las asociaciones de directores, que tienen mucho que decir ahora. Ese triángulo trabajando de manera conjunta creo que podría ser el núcleo fundamental para elaborar una formación bien diseñada. El eje transversal debe ser la Administración, pero contando con la universidad y apoyándose en las asociaciones de directores. Dejaría fuera a los sindicatos porque defienden intereses distintos, del trabajador, pero la dirección debe pensar en el colectivo. En el diseño de la formación de directores es fundamental escuchar a los directores en ejercicio”* (Director.6.+500.3).

Un aspecto también señalado por todos los entrevistados es la relevancia de **contar con profesorado experimentado en el campo de la dirección escolar en las futuras acciones**

formativas que se emprendan. *“Con directores hablas el mismo lenguaje y eso es importantísimo”* (Directora.12.+500.2).

¿Se selecciona al candidato mejor formado?

En el momento en que se realizó este estudio (mayo-junio de 2016) en Cantabria se estaba produciendo la selección de directivos de centros públicos. Este proceso selectivo se efectúa mediante un concurso de méritos y tiene dos fases de carácter eliminatorio: en la primera se valora el Proyecto de Dirección y en la segunda los méritos académicos y profesionales. Si se diese relevancia a la formación de los directivos, parece lógico que aquellos más formados sean quienes tengan más oportunidades para ejercer. Sin embargo, en nuestra región, la aplicación de la Orden ECD/36/2015 ha desatado la polémica entre el colectivo de directivos y la Administración, llegando a interponerse 5 alegaciones relativas, fundamentalmente, a la composición y funcionamiento de la comisión de selección:

- a) Los directivos experimentados consideran que **en ningún caso una persona que desconozca cómo se organiza y gestiona un Centro Educativo puede juzgar un Proyecto de Dirección.** *“Un proyecto de dirección lo tiene que evaluar gente que sepa de qué se está hablando porque el proyecto de dirección es vinculante. Quien evalúa tiene que saber que lo que tú propones sea viable y tenga sentido. No puede hacerlo cualquiera. No se trata de una elección asamblearia, es un proceso de selección por méritos”* (Directora.12.+500.2). Sin embargo, así ha sucedido. Los directores insisten en la importancia de poder formar parte de estas comisiones.
- b) Algunos candidatos han sido evaluados en base a **juicios subjetivos sobre la persona y no sobre su profesionalidad como directivo.** *“Una madre evaluó bien al director alegando que parecía buena persona y le inspiraba confianza. Esto no es serio. Esto hay que valorarlo con arreglo a criterios profesionales”* (Director.6.+500.3).
- c) En la valoración de los Proyectos de Dirección si los miembros de la comisión quieren **perjudicar a un candidato, basta con que le ponga un cero.** *“Hay directores que llevan muchos años y que han sido evaluados cada 4 años positivamente y se han encontrado con que en esa comisión les han puesto 2 o 3 ceros. Así ya no levantas aunque el resto de la comisión te puntúe con 20. Es una auténtica atrocidad”* (Director.36.+700.3).
- d) Los **procedimientos seguidos por cada comisión han podido ser arbitrarios.** *“Hubo centros en los que el inspector ha tenido más criterio y ha pedido a cada miembro razonar el voto y hubo centros en los que otro inspector puso allí una urna y a votar. En cada centro cada uno ha hecho de su capa un sayo”* (Director.36.+700.3).

Conclusiones

La formación de directivos en Cantabria está plagada de retos, ya que se demanda una formación inicial y continua, obligatoria, más amplia, presencial, que responda a un

diseño, que lo ofrezca la Administración, que se gesté con la participación de la Asociación de Directivos, la Universidad y la Administración y que tenga en cuenta la opinión experta de los directivos en ejercicio en su diseño y en su desarrollo, así como un primer año de experimentación bajo la tutoría de un directivo veterano. Esta formación debe atender a ocho dimensiones y alrededor de una treintena de temas. Además, es preciso solicitar un cambio de normativa de selección de directivos para que la composición de las comisiones sea adecuada, se aclaren los criterios en base a los que evaluar los Proyectos de Dirección, no sea posible evaluar en base a subjetividades y se exijan puntuaciones mínimas razonables, lo que haría que pudiesen salir elegidos los directivos mejor formados y que el procedimiento fuera más justo y eficaz para ir avanzando hacia la profesionalización de la dirección escolar.

INCIDENCIA DEL PERFIL LABORAL EN EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. ESTUDIO DE CONTEXTOS

M^a Rosa Oria Segura

Universidad de Extremadura

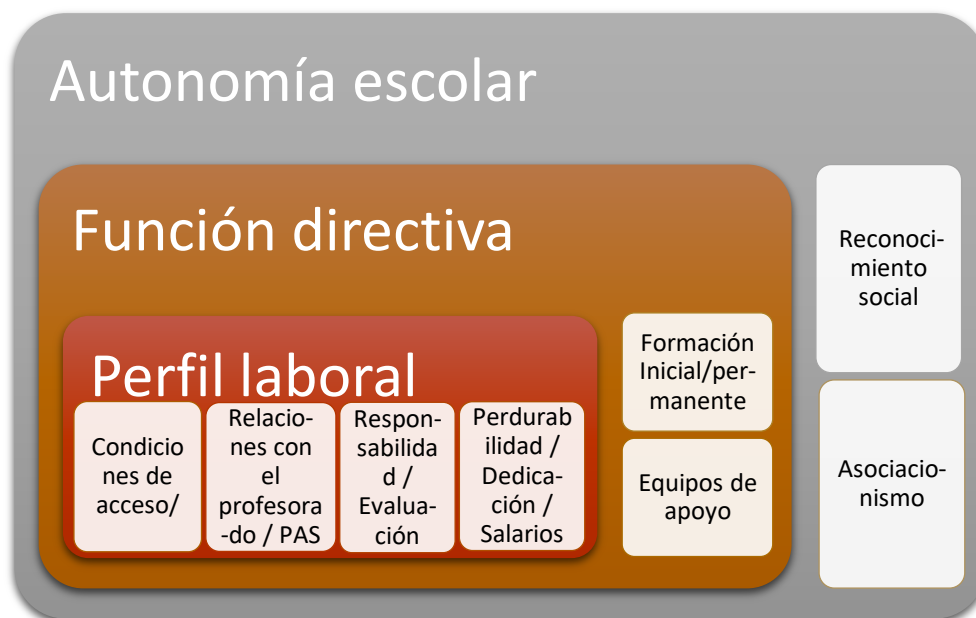
mros@unex.es

En este texto se analiza el perfil laboral de la dirección escolar (en cuanto a condiciones laborales, formas de acceso y finalización del cargo, de ascendencia respecto a sus posibles "subordinados", las normas a las que debe someterse el Director -incluyendo responsabilidad civil y penal-, la evaluación y sus consecuencias) en un intento de ofrecer a cualquier miembro de la comunidad educativa elementos de reflexión sobre qué implican unas características u otras y cómo se relacionan entre sí, pues a veces se piensa en una sola característica sin tener en cuenta que forma parte de un entramado más complejo.

El perfil laboral de la Dirección escolar a menudo se pasa por alto al considerar el ejercicio de la función directiva, como si el liderazgo fuera independiente de los condicionantes habidos entre dirigentes y dirigidos. Es un asunto estrechamente relacionado con elementos contextuales del sistema educativo: autonomía de los centros en general; funciones de la dirección escolar; existencia de un equipo (escogido o no directamente por la dirección); formación inicial o permanente; reconocimiento social que llega a obtener; y formación asociaciones profesionales específicas.

El perfil laboral *sensu strictu* implica conocer las **condiciones de acceso** al puesto -requisitos y formas de acceso-, **perdurabilidad** en el cargo, **dedicación** y **condiciones salariales** ofrecidas, la **responsabilidad** que se le exige ante actos propios, resultados escolares o la gestión de los recursos –en su doble vertiente de responsabilidad administrativa o penal-, las **relaciones con el resto del personal** docente o no docente (el papel que desempeña respecto a ellos, y hasta qué punto deben subordinarse a los dictados de la Dirección), así como las **formas de evaluación** en las que se ve involucrado y cómo le afectan. Todos estos elementos, junto con los contextualizadores, se podrían articular como se ve en la Figura 1.

Figura 1 Elementos que conforman el Perfil laboral de la Dirección escolar



Fuente: Elaboración Propia

En todas esas condiciones subyace la concepción de si la escuela deba ser un servicio público o un bien de consumo: hablar de “sistema educativo” o “mercado educativo” serían ejemplos, respectivamente, de ambas tendencias. Por eso al tipificar el perfil de la Dirección es importante saber: en qué sistema se encuadra; las dinámicas en el interior de la escuela concreta y su relación con un contexto social que acepta ciertas formas de ejercer el poder, de rendir cuentas ante la sociedad, etc. Aquí se comentará la realidad de cuatro países: Reino Unido (UK), Italia, Francia y, España para contrastar realidades que no dependen sólo de que el sistema se configure desde un funcionariado público o no: Italia es muestra de cómo combinar características que dan pie a reflexionar sobre el caso español.

En el marco de la autonomía concedida a las escuelas los ámbitos de autonomía escolar clásicos son: pedagógico-didáctico; de gestión y económico. En España, Francia e Italia aún es muy marcado el carácter centralizador: aunque se descentralicen aspectos de la educación, en la práctica se debe responder a un Curriculum y formas organizativas establecidas por la Administración reduciéndose las capacidades de gestión y económicas. En UK el director goza tradicionalmente de una amplia libertad en los tres ámbitos (llegando a ser paradigmáticas las *Grant Maintained Schools* o la creación de *Trust* educativos a comienzos de dos mil). En Italia Dapa y Viola (2015) señalan que se ha pasado de entender, en la Dictadura de Mussolini, al Director como superior jerárquico del personal docente pero subordinado a la Administración a un contexto democrático que propugna la gestión social de la escuela, con la participación de todos los estamentos implicados. La crisis de la cultura de participación, sentida en toda Europa, junto a la eficiencia y a modelos de gestión privada en la Administración modifican, a juicio de estos autores, el modelo directivo de *primus inter pares* a una figura más tipificada a nivel de cualificación y reglamentación de sus funciones, de carácter regional a la hora de contratarla y evaluarla. La LOMCE 2013 en España lo

convierte en representante de la Administración en el centro, algo que sucede también en Francia. Sólo UK queda como ejemplo de menor peso de la Administración, aunque se mantiene solapadamente con mecanismos de “garantía de calidad” determinantes de la financiación escolar.

Una aproximación a las distintas condiciones laborales y formas de acceso a la función directiva se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.: Rasgos generales del acceso a la función Directiva

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> ·Gestión (+económica). ·Docencia (una o dos clases). 	<ul style="list-style-type: none"> ·Dirección. ·Docencia (sólo en Educación Primaria). ·Económicas (solo Secundaria) 	<ul style="list-style-type: none"> ·Administrativas ·Educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Coordinación. ·Docencia (liberación parcial).
Titulación	·Licenciatura o equivalente.	·Licenciatura o equivalente.	·Licenciatura ·Grado+Master	·Licenciatura, ·Diplomatura ·Grado.
Requisitos profesionales exigidos	<ul style="list-style-type: none"> ·Experiencia docente. ·Curso de cualificación específico. ·Experiencia en cuadros medios de mando. (*) 	<ul style="list-style-type: none"> ·Ser funcionario de carrera. ·Antigüedad. ·Formación inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Ser funcionario de carrera. ·Antigüedad de 5 años como docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Ser funcionario de carrera. ·Antigüedad de 5 años. ·Experiencia docente en ese centro.
Debe tener una edad mínima	No	Sí	Sí	No
Procedimiento de Selección	<ul style="list-style-type: none"> ·Baremación de méritos alegados. ·Entrevista con <i>Autoridades</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ·Oposición nacional. ·Fase de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Oposición. ·Se forma parte de una lista. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Sistema de acreditación nacional previo + Concurso de Méritos

	<i>Educativas Locales.</i>	·Contrato ministerial.	·Contrato regional desde 2015.	·Elección en el centro. ·Nombramiento o por la Administración correspondiente.
Responsable de la selección	· <i>Autoridades</i> o ·Consejo de Administración	·Tribunal <i>ex profeso.</i>	·Tribunal <i>ex profeso.</i>	·Comisión mixta: Administración + representantes del Consejo Escolar.
Procedencia de los candidatos en cuanto a profesión y territorio	·Director de otra escuela. ·Profesorado (preferible no del centro). ·Sin relación con Educación.	·Docente. ·Funcionario otros cuerpos. ·Docente universitario. (para todos, de todo el territorio nacional).	·Docente	·Docente del mismo o distinto centro.

(*)No imprescindible ninguno de los tres: se puede contratar si presenta otras cualidades “más útiles” para el puesto concreto.

Fuente: elaboración propia

En las relaciones con el resto del personal, la tendencia es que la Dirección escolar, de algún modo, influya en la contratación (en UK ampliamente, en Italia y España, con restricciones) o en la redistribución de recursos humanos dentro del centro en aras de mejorar la calidad (Italia, Francia y España). Esto es clave para entender los discursos sobre liderazgo, pues no ejerce el mismo liderazgo un “superior jerárquico” que quien tiene que convencer a “sus compañeros”.

Más poder a la dirección escolar levanta suspicacias entre los potenciales dirigidos, especialmente si no hay una cultura de control social de abusos de poder. La solución no es privar a quien dirige de capacidad de acción, sino establecer adecuados controles sobre esas atribuciones. O sea, si la Dirección Escolar tiene mayor poder (UK) la persona debe llegar a responder con su cargo de una mala gestión que le sea directamente achacable. En todos los sistemas educativos los directores son responsables, pero la responsabilidad que se les asigna varía mucho. Con la LOMCE 2013, se le ha dado a la Dirección en España funciones reservadas antes al Consejo

Escolar; también se ha introducido el tener que rendir cuentas según un protocolo respecto a: decisiones adoptadas; medidas de calidad y resultado conseguidos. El problema es que quede en una mera rendición de cuentas burocrática pudiendo llegar al efecto perverso de trabajar para generar evidencias en vez de para mejorar la realidad educativa.

En cualquier caso, nunca se delega por completo en otros miembros la responsabilidad -sea cual sea-, a no ser que renuncie por completo a ejercer el cargo. El Director también se encuentra sujeto a la responsabilidad civil y penal de cada país: en todos deben someterse a las leyes vigentes y al reglamento del centro en que ejercen, habiendo países, como Italia o UK, con más tradición de que pueda prosperar un litigio jurídico educativo.

En España, la aparente ausencia de responsabilidad última pudiera venir por ser un cargo eventual. Si el cargo fuera estable podría asumir más responsabilidad, pero también influye cómo percibe el profesorado ese mantenerse en el puesto. La cultura de responsabilidad personal idiosincrática de cada sociedad contribuye, también, a esa diferente consideración. Tampoco puede desligarse de que haya una evaluación con consecuencias más o menos palpables (mejora salarial, ser promocionado o removido del puesto, etc).

Junto a poder perdurar en el cargo (incluso una carrera profesional, como en Francia o Italia), las retribuciones son un aliciente para aspirar a la Dirección escolar; pero si se convierten en el “único” acicate pueden ser el peor incentivo. En todo caso, un reciente estudio de Eurydice (2015) sobre el tema manifiesta que el salario de la Dirección siempre es superior al del profesorado de su mismo nivel, y suele haber diferencias por el tamaño de las escuelas y/o la complejidad de la gestión. El salarial es uno de los incentivos más evidentes que influyen en prestigio de una ocupación, y está relacionado con si se considera un trabajo a tiempo completo (como sucede en UK, Italia y Francia) o si es un complemento de la tarea docente parcialmente liberada, como es el caso español.

La forma de acceso al cuerpo y que el Director pueda ser destinado a cualquier parte o deba pertenecer al centro que quiere dirigir marcan el rol de la Dirección como autoridad formal, mediador cultural, líder, etc.

Sobre las condiciones laborales es difícil establecer pautas comunes como movilidad y promoción, pues dependen de factores extraeducativos. La promoción se entiende diversamente: mientras en UK promocionar es cambiar de trabajo, en Francia e Italia existe un sistema de promoción por concurso. Las medida de promoción corresponden a un ascenso en la carrera profesional, por tanto, como en España la dirección escolar no se constituye en profesión, no debe extrañar que no se contemplen medidas para promocionar.

Una característica común es que donde se profesionaliza la figura directiva esta adquiere una superioridad jerárquica que no se produce en España. También hay disparidad de criterios en cuanto a la pertenencia al centro: mientras que en España, es Italia se tiende a un puesto de trabajo vitalicio en un mismo centro, en Francia se exige como condición indispensable la rotación previa de los directores por varios centros.

Se puede discutir si conviene más un Director estable, experimentado, conocedor de la comunidad educativa, o si es estar demasiado “asentado” puede llevar al riesgo de limitación de perspectivas. En todo caso, requiere conocer de forma directa el funcionamiento general de las escuelas y de la que regirá en particular, y también el funcionamiento de otros tipos de instituciones.

En cuanto al ámbito territorial a cubrir, las escuelas no deberían perder la oportunidad de contar con un buen profesional de la dirección sólo porque no pertenezca a una determinada zona. La formación inicial y continua es indispensable, pero se debería exigir no tanto una serie de cursos como la demostración palpable de sus capacidades de gestión, pues la realidad difiere a veces de lo teóricamente aprendido, y a veces, personas con gran curriculum teórico tienen dificultad para descender a las nimias cuestiones cotidianas que configuran parte de la tarea directiva.

Resumen

Breve repaso por el liderazgo, tema que no parece quedar claro, seguido de otra sucinta revisión de aspectos formativos destacados al respecto, para terminar destacando el coaching directivo como interés personal y profesional, vivenciado desde mi formación en el ámbito no formal, y que podría extrapolarse a los centros educativos como sugerencia para valorarla.

1. Concepto del liderazgo

Sigue de actualidad el tema del liderazgo, con marcada constancia en la literatura científica relacionada con la dirección y su formación. Pero, como decían Bolman y Deal (1995), todavía no parece quedar claro. Su variedad viene determinada por las muchas características que determinan su función, con sustantivos, calificativos, frases expresivas o metáforas que la destaque. Así lo señaló Lorenzo (2005), citando y conceptualizando los múltiples tipos de liderazgo.

Últimamente se ha destacado el liderazgo como competencia, como conductas y capacidades personales, sociales y emocionales necesarias para influir desde la práctica e involucrando a los agentes (Lorenzo, 2004; Mendoza y Ortiz, 2006; Bennetts, 2007; García, Romerosa y Llorens, 2007; Cantón y Arias, 2008; Elmore, 2010; Muñoz y Marfán, 2011; Robertson y Timperley, 2011).

Más recientemente como cualidad que brota del grupo. Como las comunidades de aprendizaje, se alude a las comunidades de liderazgo como aspecto dinámico y propio de trabajo colaborativo y proceso social donde desarrollar las tareas intragrupalas de modo colectivo y en confianza (Leithwood, 2009; López, 2010; Bolden, 2011; Krichesky y Murillo, 2011; Lorenzo, 2012). El liderazgo no es una atribución individual o ambiental, el líder se hace, no nace (Lorenzo, 2005). Una función, atributo, competencia y propiedad que radica en el grupo, que dinamiza a la institución para su desarrollo meditando la meta o proyecto compartido.

Atendiendo otras reflexiones (Sánchez y Rodríguez, 2010; Roca, 2011; Hué, 2012; Gros et al., 2013; NMAC, 2016), hay dos claves en el ejercicio del liderazgo: confianza, que se consigna en un liderazgo sólido, siendo un indicador fiable del agrado y satisfacción de los miembros de la organización; y desarrollo de la comunicación efectiva, centrada en comunicar el propósito global de la institución a sus miembros, hacer saber cómo pueden sus integrantes contribuir a alcanzar los objetivos, y compartir la información de la situación de la organización con sus miembros.

El liderazgo está influenciado desde su práctica, concretamente con una mayor responsabilidad por los resultados académicos (Barroso, 2004; Elmore, 2005; Eurydice, 2008; Stoll y Temperley, 2009). Se une la autonomía del centro con un liderazgo

centrado en la mejora del aprendizaje del alumnado, y así en una mejora docente, ayudando a cimentar las condiciones ecosistémicas favorables para lograr un desarrollo académico de calidad. Es el liderazgo pedagógico (Leithwood et. al., 2006; Day et. al., 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Fernández, 2010; Horn y Marfán, 2010; Marfán, Muñozy Weinstein, 2012; González, 2013), considerando como influyente en los éxitos académicos y práctica docente.

2. Formación del liderazgo

La formación del líder refleja dos aspectos complementarios (Lorenzo, 2011): las habilidades centradas en el desarrollo práctico o experiencia social, basadas en orientaciones filosóficas que definen sus propuestas formativas, y fundamentadas en recursos materiales que también lo determinan, como la persuasión, motivación o comunicación, entre otros; y la misma práctica del liderazgo, conociendo la forma de actuar, preocupación por el grupo, saber anticiparse al futuro del conjunto, influencias ejercidas para conseguir las metas del colectivo, preocupación por las relaciones, entre otras.

Se destacan diversas variables personales, como las subrayadas por Villa (2013), proponiendo que las formas personales inciden en el liderazgo. Se alude al estilo de aprendizaje personal y su contribución al aprendizaje de los miembros de la agrupación; la propia inclinación filosófica y su efecto influyente en la operatividad del colectivo; el carácter como esencia de la personalidad y su derivación temperamental determinante en la orientación del equipo; y las competencias socioemocionales y su peso en los sentimientos del conjunto.

La formación del liderazgo basado en valores se destaca últimamente, incidiendo en las necesidades de los miembros del colectivo, basado en principios que dictaminan el comportamiento de cada uno al realizarse como persona y, por ende, relacionándose con los demás como grupo. Un ejemplo de liderazgo basado en valores lo ilustran Cerro y Mañú (2013), matizando veinticuatro habilidades a adquirir en diversos niveles, por ejemplo: Asumir compromisos, Búsqueda de la verdad, Educar la mirada, Gratitude, Perdonar y pedir perdón... La importancia y dimensión del liderazgo no está en los resultados, sino en las personas que lo hacen posible (Corporate Excellence, 2015).

El liderazgo se expresa mejor en el conjunto social donde el líder muestra los valores que ejercita. Castiñeira y Lozano (2012) aluden a rasgos comunes de un liderazgo social sustentados en: Principios y valores; Cualidades personales; Cualidades interpersonales; y Construcción de sentido.

El liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa, cuya exigencia no resulta uniforme (OCDE, 2008), depende del momento en el que se encuentre el directivo escolar desempeñando su labor: formación inicial, iniciación de su desempeño o en servicio para reciclarse.

Campos et. al. (2014) realizan un análisis de objetivos y resultados de aprendizaje sobre la formación y liderazgo de directores, destacando los propósitos: Establecer la dirección; Desarrollar las personas; Diseñar la organización escolar; y Gestionar el programa de enseñanza. También Lorenzo (2004) recalcó atributos centrándose en: Conciencia de uno mismo; Autogestión; Conciencia social; y Gestión de las relaciones.

3. Coaching directivo

He preferido usar el término *coaching* por la variedad y discusión de sus acepciones al traducirlo (orientación, entrenamiento, formación; también adiestramiento, preparación, asesoría, tutoría, mentorización). Para mí sería el liderazgo y entrenamiento directivo (por su origen, *coach*: entrenador). Es decir, un experto (líder-coach), siempre centrado en el individuo, plantea a otra persona la posibilidad de cambiar/mejorar comportamientos y pensamientos que limitan alcanzar sus metas ejerciendo del liderazgo como directivo.

La Escuela Europea de Coaching (2016) lo define como el arte de formular preguntas (herramienta más potente) para ayudar a otros en la exploración y descubrimiento de nuevas creencias cuya consecuencia es conseguir sus objetivos a través del aprendizaje.

La relación entre líder-coach y directivo es colaborativa. La Asociación Española de Coaching (2016) lo detalla como una relación continuada que requiere entrega, un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial, para cubrir el vacío entre donde está y hasta dónde le gustaría llegar, incide en su zona de desarrollo potencial personal y profesional, o coaching vital y ejecutivo, como dicen Villa y Caperán (2010).

En cuanto al desarrollo del liderazgo (Dilts, 2004), un objetivo relevante en el centro educativo es buscar un mayor rendimiento de su población, considerando los hitos institucionales, proyectos a desarrollar, situación organizativa del momento, cambios esperados a realizar y evaluación de la situación actual y la deseada.

Habría que diferenciar las modalidades de formación del liderazgo y coaching directivo: *Informal*, experiencias vivenciadas e involuntarias influyentes; *Inicial*, previa al ejercicio; *Novel*, se es principiante tras tomar posesión; y *Permanente*, capacitando al directivo experimentado.

Considerando la propuesta del profesor Lorenzo de la escuela como ecosistema, la formación al respecto giraría en torno a: Medio Ambiente, Población, Organización de las Relaciones y Tecnología.

Como expresan García-Naveira y Ruiz (2014), es fundamental aludir a las distintas habilidades que debería tener ese líder-coach, siendo consciente de cuáles se tienen o se mejoren, como las citadas por la Federación Internacional de Coach (2016).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M. (2013). *La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional. Avances en Supervisión educativa*. ISSN: 1885-0286. Madrid.
- ANTÚNEZ, S. (2007). Dirección de centros escolares y habilidades sociales. Temáticos Escuela, 19,4-5. Extraído el 15 de enero de 2009, desde <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/>
- ARAMENDI, P.; Buján, K. y Sola, J. (2008). «El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado entre Galicia y Euskadi». Bordón, 60 (3), 7-19.
- ASESCO (2016). *El coaching*. Asociación Española de Coaching. Recuperado de: <http://www.asescoaching.org/el-coaching>.

- BARROSO, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, pp. 117-140.
- BENNETTS, M. D. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *Educar*, 40, pp. 163-189.
- BERNAL, J. L., Y TEIXIDÓ, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado. *Madrid: Síntesis*.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, pp. 251-269.
- BOLMAN, C. Y DEAL, T. (1995). *Organización y liderazgo*. Wilmington, Delaware: Addison-Wesley.
- CAMPOS, F.; BOLBARÁN, J.; BUSTOS, C. Y GONZÁLEZ, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Junio 2014, Vol. 53(2), Pp. 91-111.
- CAMPO, A. (2007). Asesoramiento entre iguales, tutorización (mentoring), entrenamiento (coaching)...Estrategias eficaces para el desarrollo de los directivos escolares. *Organización y Gestión educativa* (15) 1, Dossier de herramientas, I-VIII
- CANTÓN, I., ARIAS, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación*, 345, 229-254.
- CARAMÉS, R. (2001). Formación para la dirección de centros educativos: comunicación y eficacia negociadora. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- CASTIÑEIRA, A. Y LOZANO, J. M. (2012). *El poliedro del liderazgo. Una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*. Barcelona: Libros de cabecera.
- CERRO, S. Y MAÑÚ, J. M. (2013). Un liderazgo basado en valores. Materiales para tutores de Secundaria. Madrid: CCS.
- CORPORATEEXCELLENCE (2015). *Por un liderazgo basado en valores y en la calidad humana: cuando ética y eficacia avanzan juntos*. Madrid: CorporateExcellence–Centre for Reputation Leadership. Recuperado de: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Compartimos-conocimiento/Por-un-liderazgo-basado-en-valores-y-en-la-calidad-humana-cuando-etica-y-eficacia-avanzan-juntos>.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D. et al. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes final report*. National College for School Leadership. Department for children, schools and families. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>.
- DAPAS, A. Y VIOLA, L. (2015) Il Dirigente scolastico nell'era della 'Buona Scuola'. *Federalismi – Rivista di Diritto pubblico italiano, comparato, europeo*. N 16/2015. Pp 1-41.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2015): *National standards of excellence for headteachers*. Recuperado de:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf

- DIRECTION GÉNÉRALE DES RESSOURCES HUMAINES-SERVICE DE L'ENCADREMENT (2016): *Bilan Social 2015-Personnels de direction*. Paris: MEN
- DILTS, R (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.
- EEC (2016). *Líderes entrenando a líderes*. Escuela Europea de Coaching. Recuperado de: <http://www.escuelacoaching.com>.
- ELMORE, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), pp. 134-142.
- ELMORE, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- ESCAMILLA, S. (2006). *El Director escolar: necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0412107>
- EURYDICE (2008). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. Madrid, MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- EURYDICE (2013) *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Bruselas: EACEA. DOI:10.2797/15913
- EURYDICE (2015): *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/15*. Bruselas: EACEA. DOI:10.2797/499323
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE COACH (2016). *Competencias clave del coaching*. Recuperado de: <http://www.icf-es.com/mwsicf/component/content/category/50>
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2000). La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Siglo XXI,
- FERNÁNDEZ, M. L. (2010). El liderazgo pedagógico. En A. Manzanares (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad*. Instituciones educativas en evolución. Madrid: WoltersKluwer, pp. 98-103.
- FORTIN, R Y GÉLINAS, A. (2003). Fundamentos y prácticas de formación inicial y continua de las directoras y los directores de escuelas. En G. Pelletier (Coord.) *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción (2ª ed.)* (pp. 57-84). Madrid: La Muralla
- GAGO, F. M. (2007). La difícil travesía de la formación directiva (cuaderno de bitácora). *Organización y Gestión Educativa* 15 (3), 26-29
- GAIRÍN, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución?. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (2), 22-27
- GARCÍA-NAVEIRA, A. Y RUIZ, R. (2014). *Liderazgo y coaching deportivo*. Madrid: Síntesis
- GARCÍA, V.; ROMEROSA, M. M. Y LLORENS, F. J. (2007). Liderazgo transformacional: Influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16, 4, pp. 25-46.

- GOMEZ, A.M. (2010): *La formación para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva
- GONZÁLEZ, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 113-143.
- GROS, B.; FERNÁNDEZ, C.; MARTÍNEZ, M. Y ROCA, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.). *Liderazgo y educación*. Universidad de Cantabria: Servicio de publicaciones, pp. 173-192.
- HORN, A. Y MARFÁN, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 82-104.
- HUÉ, C. (2012). Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: Una metodología para la formación. *ForumAragon*, 4, pp. 7-11.
- INCE (2000): *Evaluación de la función directiva: formación y motivación de los directores*. <http://www.ince.mec.es/ri/ri01-14.pdf> > [Consulta: 10 Julio 2006]
- KRICHESKY, G. J. Y MURILLO, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, pp. 65-83.
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.;SAMMONS, O.; HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2006). *SuccessfulSchoolLeadership: WhatItIs and HowItInfluencesPupilLearning*. London, DfES. ResearchReport 800. Recuperado de: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- LÓPEZ, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 85-106 LOMCE-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE n. 295, de 10 de diciembre
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO M. (1996). Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica . En AA. VV. *Dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto
- LORENZO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, pp. 193-211.
- LORENZO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 267-388.
- LORENZO, M. (2011). *El liderazgo organizacional: una pasión académica*. Red de Apoyo

- a la Gestión Educativa. Recuperado de: <http://www.redage.org/opinion/la-opinion-manuel-lorenzo-delgado-universidad-de-granada>.
- LORENZO, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48, pp. 9-21.
- MARFÁN, J.; MUÑOZ, G. Y WEINSTEIN, J. (2012). *Liderazgo educativo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno*. Chile: Fundación Chile. Recuperado de: http://www.academia.edu/3579234/Liderazgo_directivo_y_pr%C3%A1cticas_docentes_Evidencia_a_partir_del_caso_chileno.
- MENDOZA, M. R. Y ORTIZ, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, Volumen X IV, nº 1, junio, pp. 118-134.
- MUÑOZ, G. Y MARFÁN, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), pp. 63-80.
- MURILLO, F. J. Y GÓMEZ, J. C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 85-98.
- NATIONAL MINORITY AIDS COUNCIL (NMAC) (2016). Desarrollo de liderazgo. Washington: Technicalassistance, training and treatmentdivision. Recuperado de <https://careacttarget.org/sites/default/files/file-upload/resources/desarrollo-de-liderazgo.pdf>
- OCDE (2008). *ImprovingSchoolLeadership*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://www.oecd.org>
- Orden ECD/36/2015, de 3 de marzo, que regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese de directores de los centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria
- REAL DECRETO 894/2014, de 17 de octubre por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la LOMCE
- ROBERTSON, J. Y TIMPERLEY, H. (2011). *Leadership and learning*. ThousandsOaks, CA: Sagepubl.
- ROBINSON, V.;HOHEPA, M. Y LLOYD, C. (2009). *Schoolleadership and studentoutcomes: Identifyingwhatworks and why: Bestevidencesynthesisiteration (BES)*.New Zealand, Minis.
- ROCA, E. (2011). El lideratge a l'aula. *Escola Catalana*, 468, pp. 28-32.
- RODRIGUEZ, J. Y TEIXIDO, J. (2015): *Mejora de la dirección y progreso de la escuela: un binomio incierto*. Ed. Mercurio. Las Palmas de Gran Canaria

- PÉREZ FERRA, M. (2016). Autonomía y liderazgo en los centros escolares en Mejora de la dirección y progreso de la escuela. Un binomio complejo. Rodríguez Pulido y Teixidó Saballs (directores). Educación (Colección Universidad, 9). 1 Edición. 2015. ISBN: 978-84-944637-5-4
- SÁNCHEZ, E. Y RODRÍGUEZ, A.(2010). 40 años de la Teoría del liderazgo situacional. Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), pp. 25-39.
- SANTOS, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.
- STOLL, L. Y TEMPERLEY, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (edición traducida). Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- TEIXIDÓ, J. (2011): "Lapiceros: un modelo de formación de directivos escolares" en Organización y Gestión Educativa: revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Núm 19,pp. 20 - 24. http://www.ioanteixido.org/doc/form_dir/lapiceros.pdf
- TEIXIDÓ, J. (2008) *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos*, en Fernández, R. y García, J. (Coord) Competencias profesionales para la dirección de los centros educativos. Ed. FEAEC Castilla-La Mancha. Albacete
- TEIXIDÓ, J. (2011):"El futuro de la dirección escolar. El arte de avanzar mirando por el retrovisor" en *Escuela*, núm 3926, 8-12-2011
- TEIXIDÓ, J; (2014): "Formación para el ejercicio de la dirección escolar", en Medina, Rodríguez y Ansoleaga (Coord): *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Ed. Universitas, Madrid, pp. 416-418
- TEIXIDÓ, J; (2016): "Cómo se llega a ser un/a buen/a directivo/a escolar". Iª Jornada de Reflexión sobre la Dirección Escolar. Fundación Universitaria Martí l'Humà. Les Franqueses del Vallès. <http://www.fordires.org/index.php/jornades-de-direccio>
- TOLEDO, S. V., Y ORÚS, M. L. (2015). Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- VALLE, J. Y MARTÍNEZ, C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un "meta-modelo" supranacional? Nº1, ISSN 1853-3744.
- VÁZQUEZ TOLEDO, S. y BERNAL, J. L. (2008). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la comunidad Autónoma de Aragón. Antúnez, S. y Gairín, J. (Coords.), Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- VÁZQUEZ, R (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar: Relato de una experiencia*. Archidona: Aljibe.
- VILLA, A. (2013). Competencias de liderazgo en equipos directivos. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. VI Congreso Internacional sobre Dirección

de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 329-366.

VILLA, J. P. Y CAPERÁN, J. A. (2010). Manual de coaching. Cómo mejorar el rendimiento de las personas. Barcelona: Profit editorial.

ZAITEGI, N. Y MUÑOZ, M. (2007). Formación de los equipos directivos. *Organización y Gestión Educativa*, 15 (3), 1.

SIMPOSIO 3º

INVESTIGANDO SOBRE INCLUSIÓN HOY

Coordinador:

Vigo Arrazola, Begoña. Universidad de Zaragoza (mbvigo@unizar.es)

Autores:

- **Vigo Arrazola, Begoña, Soriano Bozalongo, Juana, Dieste Gracia, Belén y Carmen Julve Moreno. Universidad de Zaragoza**
Inclusión e investigación etnográfica en espacios educativos.
- **Forteza Forteza, Dolors. Universidad de las Islas Baleares**
La investigación sobre inclusión desde la propia práctica: desarrollo profesional y mejora de la escuela.
- **Moliner García, Oder, Sales Ciges, Auxiliadora. Universidad Jaume I, Castellón**
Escuela incluida: investigación inclusiva desde la investigación-acción participativa.
- **Susinos, Teresa, Rojas Susana y Haya Ignacio. Universidad de Cantabria**
Investigar la inclusión desde la frontera de las nuevas necesidades.

Presentación

En un contexto en el que la inclusión constituye un referente desde el punto de vista social y educativo es interesado profundizar en cómo la investigación podría contribuir a su desarrollo. Cuando la inclusión se entiende como una cuestión de derecho, atender a las conexiones con la democracia, la justicia y la equidad (Beach y Dyson, 2016; Escudero, 2012) constituye un doble desafío en nuestro sistema educativo y más concretamente en nuestras escuelas. De una parte, se trata de contribuir a la transformación de un sistema educativo que refuerza la homogeneización y la diferenciación de grupos de población y, de otra parte, se trata de ir más allá de la 'moda' de prácticas 'alternativas' que lejos de entrar en verdaderos procesos de cambio, corren el riesgo de ser cambios superficiales que subrayan y mantienen la reproducción de las diferencias frente a la inclusión (Dovemark, 2004).

El propósito de este simposio es subrayar el sentido de la investigación en el desarrollo de la inclusión como posible dinamizadora del proceso de inclusión desde el desarrollo profesional de los implicados, profesionales y políticos, y desde el cambio en las instituciones educativas implicadas. Las líneas temáticas y las líneas metodológicas de investigación que se presentan a continuación muestran cómo es llevada a cabo la inclusión.

La investigación sobre inclusión hoy se presenta como un espacio de estudio y desarrollo del conocimiento pero igualmente como un instrumento que podría contribuir a entender a los profesionales de la educación en una escuela para todos. Se presenta desde una perspectiva crítica del conocimiento, que se basa en la interacción y en el constante feedback para que los investigadores interpreten lo que asumen y observan (Hymes, 1993) y los investigados tomen conciencia de la realidades en las que participan.

Un enfoque crítico, como señalan Denzin and Lincoln (1985), implica colaborar con los participantes en el proceso de investigación. Desde esta perspectiva crítica lo más importante es el valor de la investigación para la transformación de las situaciones investigadas (Barton, 2001; Beach, 2005). Eso significa que los investigadores están implicados en el estudio y que se atiende a su punto de vista desde una perspectiva que los apoya, sea a través de preguntas, recogiendo y analizando información o estando implicados en la redacción de los informes. Esta interacción con los implicados en la investigación proporciona una oportunidad de desarrollar conocimiento y tratar con las situaciones investigadas. Esta interacción se interpreta como esperanza para el cambio en educación y para el desarrollo de la inclusión.

La tensión que surge entre las perspectivas de los participantes y los análisis de los investigadores podrían ser de especial interés (Rockwell, 1988) para un proceso de intercambio que promueve el desarrollo de los investigadores y de los investigados (Morente, 2014). Es una construcción intersubjetiva que contribuye a la creación de un escenario colaborativo (Rivas and Leite, 2011). Desde esta perspectiva el 'campo' y la 'academia' podrían entrar en un proceso de cooperación haciendo posible la transformación de la situaciones investigadas (Morente, 2014). En este simposio se presentan diferentes trabajos que ejemplifican la interacción entre investigadores e investigados.

El simposio se plantea los siguientes objetivos:

- 1.- Identificar las líneas temáticas que son objeto de interés en los estudios de inclusión en España.
- 2.- Conocer cómo se concretan los estudios en los escenarios investigados.
- 3.- Subrayar cuál es el sentido de la interacción entre investigadores e investigados.
- 4.- Sistematizar las aportaciones de los participantes en torno al sentido de la investigación para el desarrollo del conocimiento y de las situaciones investigadas en torno a la inclusión.

Inclusión e investigación etnográfica en diferentes espacios educativos

Begoña Vigo Arrazola, Juana Soriano Bozalongo, Belén Dieste Gracia y Carmen Julve
Moreno

Universidad de Zaragoza.

Correo-e: mbvigot@unizar.es

En esta presentación se atiende al desarrollo de la inclusión desde la investigación etnográfica llevada a cabo en distintas escuelas de Educación Primaria. En el contexto global que tiende a excluir interesa subrayar el interés de una comprensión en profundidad de las prácticas que promueven la inclusión. Con el propósito de explorar prácticas de inclusión en diferentes escuelas objetivos como identificar estrategias que promueven la inclusión y conocer cómo se experimentan dichas estrategias han guiado diferentes investigaciones. La observación participante, entrevistas y la participación en sitios web han permitido conocer las aportaciones de la investigación etnográfica al desarrollo de la propia inclusión. Se toma la etnografía como contribución a la educación y se hace hincapié en el sentido de la investigación etnográfica para beneficio del propio investigador y de las situaciones investigadas, atendiendo a las implicaciones de las mismas para el cambio de las realidades educativas. Así, se subraya un enfoque crítico que refuerza la reflexión y la revisión de las prácticas de los implicados para avanzar hacia el desarrollo de una escuela inclusiva.

En esta presentación se consideran las investigaciones etnográficas en el marco de la escuela y de la formación inicial del profesorado. Proyectos centrados en 'la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela rural desde una perspectiva inclusiva creativa', 'Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria'.o Proyectos de innovación basados 'en la formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva' han permitido profundizar en el sentido de la investigación para el cambio de las prácticas en una escuela inclusiva.

A través de las investigaciones llevadas a cabo desde la etnografía se destacan, de una parte, cuestiones no resueltas en las escuelas y en la formación del profesorado. De otra parte, se destacan prácticas y estrategias que contribuyen a la inclusión.

Igualmente se subraya la importancia de vincular la investigación en la escuela con la investigación en la formación inicial y permanente del profesorado para avanzar desde y hacia el desarrollo profesional.

La investigación sobre inclusión desde la propia práctica: desarrollo profesional y mejora de la escuela

Dolors Forteza-Forteza

Universidad de la Islas Baleares.

Correo-e: dolorsforteza@uib.es

La investigación es una herramienta potente de cambio e innovación cuando el profesorado asume el papel de investigador; un proceso eminentemente formativo por el hecho de que requiere vincular la reflexión y el análisis en la propia práctica. Reflexión y análisis que, en el marco de la inclusión educativa, conlleva remover las barreras que limitan el éxito de todos los alumnos en la escolarización obligatoria, visibilizando, al mismo tiempo, los facilitadores que pueden impulsar prácticas más inclusivas. La investigación, en este sentido, es una línea de acción que brinda la posibilidad de desarrollo profesional para la transformación de la escuela como organización, a partir del cuestionamiento individual y colectivo, poniendo en tela de juicio el quehacer rutinario, lo que se dice y lo que se hace, en síntesis: “el ser como docente”. Un tipo de investigación desde la práctica educativa, contextualizada, considerando la realidad compleja y singular para comprenderla y transformarla en ambientes enriquecedores del aprendizaje para todos los alumnos, a través del diálogo.

En esta ponencia se presentan diferentes líneas de investigación que tienen en común, como objetivos ineludibles, la búsqueda de alternativas a prácticas que excluyen y de compromisos compartidos con los valores que sustentan la inclusión.

Los usos del libro de texto y la evaluación del aprendizaje, elementos determinantes de prácticas homogeneizadoras, son dos de las investigaciones que arrojan evidencias en torno a dilemas que enfrenta el profesorado en esa tarea siempre inacabada del cambio hacia escuelas inclusivas. Por otra parte, las voces de familias y estudiantes, investigación en proceso inicial, se conforman como auténticas denuncias de la exclusión; experiencias que nos alertan del rechazo escolar que sufren niños y jóvenes con efectos negativos duraderos en su bienestar emocional.

Escuela incluida: investigación inclusiva desde la investigación-acción participativa.

Odet Moliner García y Auxiliadora Sales Ciges

Universidad Jaume I, Castellón.

Correo-e: molgar@edu.uji.es

El grupo de investigación MEICRI hemos desarrollado procesos de investigación-acción en las escuelas que quieren transformarse en escuelas interculturales e inclusivas. En los últimos años hemos avanzado hacia un enfoque más participativo y sociocomunitario desde la idea de escuela incluida.

El objetivo de esta contribución es revisar cómo estos procesos de investigación acción participativa (IAP) favorecen que la propia investigación sea más inclusiva. Pretende señalar también los dilemas y retos que supone un proceso de indagación participativa que tiene en cuenta la diversidad de la comunidad educativa, la cultura colaborativa y el liderazgo compartido en los procesos de democratización escolar y vinculación al territorio.

El equipo de investigación, que a su vez, realiza tareas de acompañamiento y de formación del profesorado en diferentes escuelas de la Comunidad Valenciana, propicia procesos de investigación-acción participativa a través de ciclos de acción-reflexión sobre las transformaciones que se van produciendo a lo largo del curso en las escuelas con las que colaboramos. Esta metodología de formación y transformación escolar, es analizada por el propio equipo de investigación tanto en sus aspectos técnicos como éticos para establecer la relación entre la transformación escolar y el tipo de investigación que generamos y desarrollamos en la escuela.

El proceso de IAP permite desarrollar estrategias democratizadoras, espacios y tiempos para la reflexión sobre la acción que son compartidos por miembros de los distintos colectivos de la comunidad escolar. Se toma conciencia de la diversidad y la necesidad de diálogo intercultural ante distintas visiones sobre el proceso educativo y las funciones de la escuela. Se hacen visibles los problemas de comunicación y los retos para mejorar los canales y las estrategias comunicativas de cara a difundir el proyecto de la escuela y favorecer la participación comunitaria. La posición del equipo de investigación ante estos procesos de cambio escolar es discutida desde un enfoque ético y la necesidad de compromiso social que conlleva la investigación inclusiva.

Investigar la inclusión desde la frontera de las nuevas necesidades

Teresa Susinos, Susana Rojas e Ignacio Haya

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria.

Correo-e: susinost@unican.es

Esta aportación pretende compartir las principales reflexiones, dilemas y hallazgos motivados a lo largo de un proyecto de investigación implementado durante los últimos cinco años y cuya finalidad ha sido la de promover procesos de cambio y de mejora escolar en nueve centros educativos (de E. Infantil, Primaria y Secundaria) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Precisamente, dichos procesos de mejora pivotan sobre dos pilares básicos que otorgan al trabajo de investigación un cariz inclusivo. En primer lugar, la adopción de un enfoque metodológico en la investigación de marcado carácter cualitativo-colaborativo (Cochram-Smith, 2009). En este sentido, se crean equipos mixtos de trabajo en los que los objetivos, ámbitos y propuestas de mejora emergen de las necesidades y anhelos particulares que plantean los centros educativos y quienes los habitan. Las dinámicas relacionales se basan en la horizontalidad entre todos los implicados –miembros de la comunidad educativa e investigadores–. En segundo lugar, la investigación se reconoce en los planteamientos teóricos del movimiento de Voz del Alumnado (Fielding, 2011). De este modo, todos los intentos por animar cambios en las escuelas comparten la preocupación de asegurar unas condiciones mínimas de “acústica escolar”.

En consecuencia, las mejoras en la escuela vienen precedidas de una indagación sobre las condiciones –organizativas y curriculares– adecuadas para escuchar atentamente al alumnado. Con todo ello, sus preocupaciones, propuestas y necesidades, también las de aquellos que tradicionalmente han sido silenciados, se configuran como una de las palancas de cambio en la construcción de escuelas democráticas, que interrogan sobre los posibles obstáculos que dificultan la participación y el aprendizaje de todos sus miembros.

REFERENCIAS

- Barton, C.A. (2001). Science Education in Urban Settings: Seeking New Ways of Praxis through Critical Ethnography. *Journal of research in science teaching* 38 (8), 899-917.
- Beach, D. y Dyson, A. (2016). *Equity and education in cold climates*. London: The Tufnell Press
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6 (4), 473-489.
- Dovemarck, M. (2004). Pupil Responsibility in the Context of School Changes in Sweden: market constraints on state policies for a creative education. *European Educational Research Journal*, 3 (3), 657- 672.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía?. En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz De Rada, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Lincoln, & Guba, E.(1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morente, M. (2014). Etnografía educativa en diálogo y construcción con los márgenes. Estudio de caso sobre una investigación y método consensuado en comunidades indígenas de Chiapas. En C. Osuna y P. Mata-Benito, *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación. Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados. Traficantes de sueños*, pp 61-68
- Rivas, I. y Leite, A. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En F. Hernández, J.M. Sancho J.I. Rivas. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina. 75-81. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

SIMPOSIO 4º
EL LIDERAZGO EN LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN PARA INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN ESPAÑA E IBEROAMÉRICA

Coordinador:

Dr. Mario Martín Bris. Universidad de Alcalá, Madrid-España (mario.martin@uah.es)

Autores:

- **Dr. Mario Martín Bris (Coordinador) Universidad de Alcalá, Madrid-España**
mario.martin@uah.es
- **Dr. Eladio Sebastián Heredero (España/Brasil)** eladio.sebastian@uah.es
- **Dr. Juan Pablo Catalán Cueto (Chile)** jpcatalan@gmail.com
- **Dr. Fernando Herrera (Chile)** fdohermar@gmail.com
- **D. Carlos Utrera Infantes (España)** Carlos.utrera@uah.es
- **D. Jairo S. Acosta Vargas (Colombia)** Jacosta407@unab.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las sociedades avanzan conforme avanza el nivel de educación de sus habitantes, tal es el caso de Corea del Sur, una nación destruida por la guerra que finalizó en la segunda mitad del siglo XX y hoy día es una de las potencias económicas más consolidadas del mundo. ¿Cómo sucedió? Seguramente es que le apostaron a su único recurso “*su gente*”, se dieron cuenta del valor de la educación e invirtieron extraordinariamente en ello, con recursos de diversa índole, resultando un vivo ejemplo de éxito en que la educación ha logrado transformaciones sociales de todo tipo, coincidiendo con la definición de educación planteada por el filósofo *Immanuel Kant* “*La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo*”, entendiendo a la educación como un proceso planificado, sistematizado y por tanto consciente e intencionado, lo que nos obliga a repensar los procesos educativos que se establecen desde la dirección y planificación institucional al interior de las instituciones educativas.

La importancia de la dirección en la buena organización y funcionamiento de los centros docentes, nadie duda; sobre la repercusión que la dirección tiene con los resultados de los centros, tomados en términos de eficacia, casi nadie duda; sobre la incidencia de la dirección escolar en la calidad del sistema, cada vez se escribe más. Desde el grupo IDE de

Investigación y Difusión Educativa de la UAH, afirmamos que existe una relación directa entre una buena dirección y un buen centro, también afirmamos que si los centros educativos cumplen adecuadamente con sus funciones, el sistema mejorará; por tanto, Dirección, Eficacia de los centros y Calidad del sistema están directamente relacionados, eso sí, en un contexto educativo que es determinante y en el que el factor “profesorado” constituye la clave de todos los procesos y del propio sistema. Álvarez Fernández, M., et al. (2010).

RETOS DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN ESCOLAR

Actualmente nos encontramos con un contexto educativo muy heterogéneo, donde el papel pedagógico se confunde con las responsabilidades administrativas y de gestión, siendo estas de carácter obligatorio y total cumplimiento por toda la comunidad educativa. Esta situación convierte a la dirección y gestión escolar, en una actividad de alta complejidad, más inclinada hacia la gestión administrativa que al ámbito pedagógico. De la misma manera encontramos una cierta “burocracia” entendiendo esta como un conjunto de normas, documentos y trámites necesarios para gestionar una actividad administrativa, ocasionando en muchos casos lentitud excesiva en la realización de estas actividades. Esta situación genera un descontento y poco apoyo a la gestión por parte de diversos ámbitos y sectores de la comunidad educativa, lo que obligaría, como ya lo hemos mencionado, a replantear las actividades que se deben orientar y liderar desde la dirección y gestión educativa con base a un proyecto de dirección, y no limitarlas a simples actividades administrativas, con el fin de recuperar el sentido profesional que esto implica y hacerla más atractiva para los profesionales de la educación.

Como es conocido, la situación real al interior de las instituciones educativas desde la perspectiva de la gestión y dirección educativa es poco atractiva y alentadora para un buen profesional. El verdadero sentido de un excelente proyecto de dirección no es consecuente con los verdaderos fines pedagógicos, tal como lo menciona Federico Mayor Zaragoza en su documento *Convivencia y Ciudadanía*; “Es cierto que la escuela, en cuanto comunidad educativa, no tiene todas las respuestas, pero sí tiene algunas respuestas y necesita otras...” Esto supone en la práctica que la misión de las instituciones educativas es lograr que sus estudiantes construyan un sin número de conocimientos significativos e interdisciplinarios que le permitan enfrentarse a una realidad dinámica y en continuo cambio, en un contexto formal poco favorable en numerosas ocasiones.

Una referencia puede ser el informe de la OCDE, desarrollado durante 2007-2008, denominado proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey), traducido al español como “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje” donde entre sus conclusiones señala que en muchos países la educación está todavía lejos de convertirse en una “industria del conocimiento”, para la cual se necesitan directores y profesores que

actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir.

LA DIRECCIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) “Ningún sistema educativo es mejor que sus profesores”, pero también es claro afirmar que “Ninguna organización educativa es exitosa sin una buena dirección” (Ciril Poster). Con estos supuestos, podemos deducir que en todo proyecto de dirección, debe existir una correlación directa entre los profesores y el sistema educativo, donde el uno funciona en favor del otro y viceversa, no debe existir por tanto una dicotomía entre estos dos factores, siendo esta la verdadera esencia y misión de la gestión y dirección educativa, como lo demuestran diversos estudios que relacionan el éxito escolar con la eficiencia de la dirección.

A continuación mencionamos algunas características que deben estar asociadas con el perfil del directivo como líder y agente de cambio, según el foro de líderes futuros realizada en Davos 2002, que se planteo el perfil del líder del 2010;

- Comunicador.
- Visionario.
- Fiable.
- Capaz de elegir el equipo adecuado.
- Modelo a seguir.
- Amante del arte.
- Experto en tecnologías.
- Versátil.
- Creativo.
- Multicultural.
- Preocupado por los problemas fuera de su ámbito cercano.
- Talento Directivo
- Competitivo
- Emprendedor
- Innovador

- Generador de Confianza
- Imparcial y Justo
- Con proyección
- Con capacidad de aprender
- Comprometido y capaz de generar compromiso.

En este sentido, podemos asumir que el verdadero sentido y compromiso del director como líder según Shearson Lehman, consiste fundamentalmente en “Trabajo bien hecho, servicio y compromiso” con la educación. “Compromiso es lo que transforma una promesa en realidad. Es la acción que habla más alto que las palabras, Compromiso es la materia con la que se forja el carácter para poder cambiar las cosas”

FUNCIONES, COMPETENCIAS Y ACTITUDES DE LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

FUNCIÓN	COMPETENCIAS Y ACTITUDES
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificación ➤ Pensamiento Crítico ➤ Toma de Decisiones ➤ Comunicación ➤ Orientación al Aprendizaje ➤ Resistencia al Estrés ➤ Relaciones Interpersonales ➤ Trabajo en Equipo ➤ Negociación ➤ Innovación ➤ Espíritu Emprendedor ➤ Liderazgo ➤ Orientación al Logro
Coordinación	
Evaluación	
Administración de Recursos	
Relaciones Humanas	
Innovación y Mejora	

¿CÓMO ORIENTARIAMOS EL LIDERAZGO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Algunas consideraciones a tener en cuenta;

- Transformador: Capaz de generar espacios colaborativos de acción.
- Propositivo: estrategias oportunas.
- Generador de oportunidades de desarrollo profesional.
- Distribuido; En un contexto de cambio organizacional, aprovechando las competencias de sus miembros.
- Pedagógico; Capaz de apoyar la práctica educativa.
- Técnico; Capaz de Plantear estrategias, proponer acciones y producir resultados.
- Sostenible, para poder ser Transformador.

CARACTERÍSTICAS DE UN LÍDER TRANSFORMADOR

Un buen líder transformador al interior de una institución educativa debe contar con algunas de las siguientes características;

- Educación amplia.
- Curiosidad.
- Entusiasmo.
- Fe en la gente y en el trabajo en equipo.
- Voluntad de arriesgarse.
- Dedicación al crecimiento a largo plazo más que a corto plazo.
- Orientación a la excelencia.
- Preparación técnica y profesional.
- Virtuoso.
- Visionario

“El Liderazgo constituye un factor crítico para el éxito de las organizaciones, particularmente debido a los cambios y transformaciones que deben implantar por la turbulencia de sus contextos”. José Luis Flores Pérez es Director Editorial de TenStep Latinoamérica.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En una comunidad profesional de aprendizaje, deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea. Murillo, J., (2006) REICE.

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo, supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN UN CONTEXTO DE CAMBIO ORGANIZACIONAL

El director, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Fullan, en “Los significados del Cambio”, dice: “Es un proceso complejo, incierto, lleno de riesgos que genera incertidumbres, y que se parece más al vuelo de una mariposa, que a la trayectoria de una bala”.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Es importante que no solo exista un líder con características netamente admirativas y de gestión escolar, también debe contar con ciertas características de líder pedagógico que ubique la intención pedagógica en todo el eje estructural del proyecto directivo, una de las características que debe contar este líder pedagógico son las siguientes;

- Gestiona el currículum y acompaña las prácticas pedagógicas: mejorar aprendizajes.
- Genera espacios para la innovación.
- Motiva al profesorado y forma equipos.
- Se apoya en la planificación, que comparte.
- Crea las condiciones adecuadas en el centro y las aulas.
- Apoya al profesorado en lo personal, profesional y emocional.
- Propicia el desarrollo profesional docente.
- Acompaña, supervisa y evalúa.

LA ESCUELA QUE VISUALIZAMOS

Es este el objetivo de la gestión y dirección escolar, el horizonte al cual se inclina toda su intencionalidad, en muchos casos podrá considerarse como un realismo utópico, pero es esa intención la que nos permitirá seguir avanzando, descubriendo y replanteando los procesos directivos y pedagógicos. En este sentido, a continuación nombramos algunas de las nociones de la escuela ideal que de alguna manera nos permita visualizar hacia donde debemos reorientar los procesos tanto de dirección y gestión, como pedagógicos;

- Abierta y comprometida
- Integrada con un Proyecto Educativo propio
- Creativa e innovadora
- Comprometida con el cambio
- Tecnológicamente avanzada
- Participativa y democrática
- Autónoma y de calidad
- Capaz de garantizar la igualdad de oportunidades
- Capaz de liderar el sistema educativo

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EUROPA

Intentaremos contrastar las distintas opciones que países de nuestro entorno como Francia, Alemania y el Reino Unido adoptan con respecto a los parámetros que marcan el eje profesional de la dirección de centros escolares y los compararemos con la situación en España. Si nos referimos al sistema de selección de directores, encontramos diferentes alternativas: Mientras que en España, Alemania y el Reino Unido esa elección se produce siempre dentro del entorno escolar, en Francia la selección se produce en sede de la Inspección de Educación (L'academied'inspeccion).

La forma que adopta el sistema de selección también es variable: En España se hace a través de una comisión de selección bajo el formato de concurso, en el Reino Unido adopta el formato de entrevista y es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación. En Alemania los directores alemanes son funcionarios que acceden a la dirección mediante un concurso público convocado por el Länder correspondiente, de quien depende el sistema educativo, y son seleccionados por una comisión del Ministerio de Educación del Länder que valora sobre todo la experiencia docente y la formación específica en administración y dirección escolar.

Respecto a los requisitos de titulación, en la mayoría de los países son los mismos que los exigidos al resto de los docentes de su nivel educativo, menos en el Reino Unido donde todos los candidatos deben tener formación superior, también en este país los directores tienen mucha más autonomía y responsabilidad profesional que el director francés, y la opinión del colectivo de "*Principals*" es tomada en cuenta en todas las decisiones políticas que afecten a la educación.

Por otra parte, si bien es cierto que en todos los casos hay un proceso de selección de directores, no está tan generalizada la evaluación de los directores. En el caso del Reino Unido, si bien formalmente están exentos de evaluación, los resultados académicos y las evaluaciones externas conforman la propia evaluación del Director, mientras en España se da una pseudoevaluación a través de la Inspección Educativa mediante la emisión de un informe que en el 99% de los casos es siempre favorable, ese informe de evaluación tiene como referencia la ausencia de conflictos en el centro, cuando el referente debiera ser el grado de cumplimiento del proyecto presentado en el proceso de selección. Y todos los países, excepto el Reino Unido, requieren de un proceso de formación inicial de los directores.

En todos los países, los directores imparten docencia dependiendo de la complejidad y tamaño del centro, en España, fijado por normativa, los directores tanto de CEIP como de IES deben impartir las horas lectivas correspondientes dependiendo de la magnitud del centro.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES.

Hay países, como Alemania, donde el cargo de Director es considerado como un peldaño en la carrera docente, de tal manera que muchos directores acaban como Inspectores o en cargos de responsabilidad de la Administración Educativa. En España, actualmente las Comunidades Autónomas pueden reservar para los Directores escolares un tercio de las plazas que se ofrecen en concurso-oposición para el acceso a Inspección Educativa, por lo que también se podría afirmar, con cierta prudencia que la dirección escolar forma parte de la carrera docente en España. Pero centrémonos en cuál es la relación que existe entre Inspección de Educación y Dirección de centros. Tal y como se recoge en el Título VII, art. 151, 152 y 153 de la LOE, las funciones de la Inspección Educativa son las siguientes (seleccionando las que pueden afectar directamente a los directores escolares):

- Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Como se puede observar, la tarea inspectora incide frontalmente en el ejercicio de la dirección de centros al supervisar y controlar el funcionamiento de éstos y de sus programas. Sin embargo, lejos de provocar un conflicto de competencia, en la práctica totalidad de los casos la Inspección es un potentísimo elemento de referencia para el abordaje de los problemas que van surgiendo en los centros escolares.

Dado que la Inspección de Educación es la encargada de supervisar los documentos institucionales: Propuesta Curricular, Plan de atención a la diversidad, Programa lector, Programación General Anual, Memoria, así como la documentación académica, entre otras dedicaciones, el contacto entre Directores e Inspectores es directo y fluido, siempre desde el statu quo de autoridad que ostenta el Inspector.

Las sesiones de trabajo conjunto desde la supervisión tanto de la PGA como de la Memoria Anual generan un clima de cooperación y colaboración que fortalece el trabajo de los Directores y Directoras y abre nuevas perspectivas de profundización en la calidad educativa.

El referente del centro para el Inspector es la dirección y al mismo tiempo que se abordan aspectos de supervisión y control, por otra parte se transitan itinerarios de acompañamiento, dinamización y asesoramiento. En gran medida se ha pasado de un modelo de supervisión basado en el convencer más que en el disuadir.

PAÍS	COMPETENCIAS				
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Representante del centro ante la Administración Educativa • Dirigir y coordinar todas las actividades del centro • Ejercer la dirección pedagógica. • Impulsar las evaluaciones internas y cooperar con las externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el cumplimiento de las leyes y disposiciones vigentes. Y promover la innovación educativa • Presidir y convocar actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y el Claustro de Profesores • Disposición de medidas disciplinarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer la jefatura de personal adscrito. • Favorecer la convivencia en el Centro Y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos. • Proponer nombramiento, cese de los miembros del Equipo Directivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la colaboración con las familias, instituciones y con organismos que faciliten la relación del entorno. • Favorecer la creación de un clima escolar que favorezca el estudio y desarrollo de actuaciones que propicien la formación integral en valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las contrataciones de Obras, Servicios y Suministros. • Autorizar los gastos del presupuesto del centro. • Visar las certificaciones oficiales y documentos del centro para la Administración educativa.
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de iniciativas y éxito. • Canal de comunicación con los representantes del personal de la escuela. • Organiza los programas de enseñanza • Regula los métodos de evaluación del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantiza la buena integración de los alumnos en los siguientes programas educativos. • Establece políticas educativas y de orientación que fomenten el éxito del alumnado • Gestiona la contabilidad del centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los servicios médicos y sociales. • Gestión, organización y planificación de recursos humanos. • Asegurar el buen funcionamiento del centro (E. Primaria) • Representar al estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda al nuevo personal. • Desarrolla redes de participación con la comunidad • Maneja contactos con la administración local para mantener y modernizar la escuela • Asegurar el cumplimiento de reglas y 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de desarrollo del personal a través de un plan de formación • Canal abierto de comunicación con los padres, y otras escuelas culturales o deportivas • Preside los consejos escolares

				regulaciones. (E. Primaria).	
ALEMANIA	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable de la educación de la escuela • Cumplidor de la Ley de Educación • Adoptar, aplicar y evaluar programas que desarrollen la escuela y la hagan crecer. • Garantizar la calidad de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el resto del profesorado y el consejo escolar • Supervisar la labor de los maestros y del resto del personal del centro. • Organización y planificación de los recursos humanos. • Gestión del presupuesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de las horas de docencia. • Coordina la concesión de las notas • Supervisa el trabajo realizado en las clases. • Evaluación de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. • Asegurar el cumplimiento de las normas de la escuela. • Asegurar el cumplimiento de los reglamentos para la salud escolar y prevención de accidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar la escuela hacia el exterior, especialmente contra las autoridades educativas y el público • Adquirir materiales educativos en cooperación con las juntas escolares.
REINO UNIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del centro junto con los Órganos de Gobierno • Determinar, organizar y ejecutar un plan de estudios apropiado para la escuela. • Tener en cuenta las necesidades, experiencias, intereses, aptitudes y nivel de desarrollo de los alumnos y los recursos disponibles a la escuela. • Asegurar que el nivel de comportamiento de los alumnos es aceptable • Formular los objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendición de cuentas al Consejo de Administración de la escuela. • Revisión de la escuela teniendo en cuenta el trabajo realizado y la organización de la escuela. • Llevar a cabo la evaluación de los estándares de enseñanza y aprendizaje en el la escuela. • Promover las buenas relaciones: entre la escuela y los padres aportando periódicamente informes sobre el progreso del alumno y la información sobre el plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de los objetivos generales y objetivos de la escuela y las políticas para su puesta en práctica. • Asegurar que las normas adecuadas de actuación profesional se establecen y se mantienen. • Determinar y garantizar la aplicación de una política para el cuidado pastoral de los alumnos. • Control y 	<ul style="list-style-type: none"> • Designación y gestión del personal. • Supervisión y participación en la evaluación o revisión del desempeño de los docentes en la escuela. • Garantizar que todo el personal de la escuela tienen acceso a asesoramiento, formación y oportunidades de desarrollo adecuados a sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contactos con sindicatos y asociaciones. • Apoyar al nuevo profesorado. • Garantizar que el progreso de los alumnos de la escuela es monitoreado y grabado. • Organización del Jefe de Estudios para que haga sus labores si él no está. • Colaborar con el administrador para gestionar mejor los

	generales de la escuela y las políticas para su aplicación	de estudios, organización y otros asuntos que afectan a la escuela.	contabilidad del presupuesto de la escuela. • Control de recursos de la escuela.	Docencia en la medida de sus posibilidades. • Responsables de la organización interna, gestión y control de la escuela.	recursos y medios disponibles
--	--	---	--	---	-------------------------------

Fuente: La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? Javier M. Valle y Cynthia A. Martínez. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año1, nº 1. 2010

LA SELECCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA.

Los procedimientos de selección y nombramiento de los directores de centros educativos de Infantil y Primaria y de Secundaria actualmente están legislados por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Esta ley tiene entre sus principios fundamentales el fomento de la calidad educativa basado en dos pilares el refuerzo de la autonomía de los centros educativos y la potenciación de la figura de la dirección escolar con nuevas y más amplias funciones.

La LOMCE organiza la selección y nombramiento de los directores escolares a partir de la modificación de la redacción de los artículos 127, 132, 133, 134, 135 y 136 que hacían referencia a esto en la anterior ley de educación la Ley Orgánica de Educación (LOE) y así propone:

- Art. 127. Competencias del consejo escolar.
- Art. 132. Competencias del director.
- Arts.133-136 Procedimiento de selección y nombramiento del director.
- Disposición Adicional 2ª. Validez de las acreditaciones anteriores a la LOMCE.
- Disposición Transitoria 1ª. Durante los cinco primeros años no será requisito imprescindible la acreditación de haber superado el curso de formación. Se valorará.

Uno de los aspectos más destacados, y no exento de críticas, es el referido a la intervención de la administración, con un gran peso en el proceso de elección, distanciando al candidato del claustro y el consejo escolar, lo que supone un cambio en el modelo democrático hasta la fecha utilizada.

El siguiente gráfico puede ilustrarnos sobre este proceso lento pero claro desde la Ley General de Educación (LGE) hasta ahora.

1970 LGE	1985 LODE	1996 LOPEGCE	2002 y 2006 LOCE/LOE	2013 LOMCE
Modelo corporativo	Modelo social participativo	Modelo pre-profesional	Modelo administrativo	Modelo Gerencial

Interviene el claustro a través de una terna	Lo elige el consejo escolar	Consejo escolar acreditación. Requisito Proyecto Dirección	Interviene la administración	Interviene la administración y perfil previo
--	-----------------------------	--	------------------------------	--

Cuadro 1: Esquema del proceso de selección de la dirección en España. Álvarez (2013)

De la misma forma se apuesta por otro modelo de dirección más centrado en la gestión, lo que no necesariamente implica que haya una aproximación a la gerencia pedagógica del mismo.

A este respecto podemos añadir que este modelo impuesto de dirección escolar pretende hacer de él un gestor al estilo francés o italiano y no un líder pedagógico, algo que no es lo que recomiendan los informes internacionales como el Leader Ship Improvement For Student Achievement –LISA.

Cuando las metas y esfuerzos se dirigen a que se produzca una mejora en los aprendizajes de los alumnos estamos hablando de liderazgo educativo. En el ámbito internacional el informe McKinsey e Cols. (2007), hace un análisis de los elementos que impactan en la adquisición de aprendizajes, destacando que las investigaciones actuales sugieren que “solo la enseñanza en sala de aula tiene mayor influencia sobre los aprendizajes que el liderazgo educativo” (p. 32).

Para entender este modelo traemos unas palabras de Stoll y Temperly (2009), quienes al respecto conjugan resultados con autonomía, pero al mismo tiempo con la responsabilidad directiva concentrada en la mejora de los aprendizajes y así afirman que:

“Los líderes escolares solo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con la autonomía suficiente para tomar decisiones importantes sobre el currículo y la selección y formación de profesores; además, sus principales áreas de responsabilidad deben estar concentradas en la mejora de los aprendizajes por parte de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar esa con una mayor centralización de los sistemas de rendimiento de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p. 13)”

En otro orden de cosas esta nueva ley exige de partida una formación específica, que consiste concretamente en una certificación acreditativa de haber superado un curso de formación impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Mantiene la propuesta de presentación de un proyecto de dirección para la candidatura que incluya sus objetivos, sus líneas de actuación y la evaluación del

mismo y, preferiblemente, tener cierta experiencia profesional en algún puesto de dirección.

Esta nueva legislación añade algunas competencias a la figura del director de los centros educativos, que como veremos la resta de las anteriormente fijadas para el Consejo Escolar.

Sorprendentemente la LOMCE hace más hincapié en la educación secundaria con todas las consecuencias que ello tiene en materia de itinerarios; lo que de alguna manera trasciende en la nueva propuesta de dirección escolar con la posibilidad de crear centros educativos singulares y especializados.

PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

El Artículo 133 de la LOE, modificado por la LOMCE, describe que el procedimiento de selección se configura a partir de tres principios básicos, algo que en principio se mantiene, y así los concreta en:

- Proceso en el que participan la comunidad educativa y la Administración educativa.
- Concurso de méritos.
- Principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

Para ello se fijan las competencias en la selección de directores a tres niveles administración, consejo escolar y claustro de profesores:

- De la Administración: (Artículo 133 y siguientes de la LOE, modificados por la LOMCE):
 - Convocar concurso de méritos.
 - Establecer los criterios objetivos y el procedimiento de selección.
 - Establecer los criterios de valoración de los méritos académicos y profesionales del candidato y del proyecto presentado.
 - Determinar el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.
 - Designar a sus representantes en las comisiones de selección.

- Del Consejo Escolar. (Artículo 127 de la LOE, modificado por la LOMCE):

- Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
 - Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- Del claustro de profesores. (Artículo 129 de la LOE):
- Elegir a sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos que establece la presente Ley.
 - Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

COMISIÓN DE SELECCIÓN.

Uno de los cambios más significativos y más criticados a este modelo de selección de directores está en lo referente a la comisión de selección donde se da la mayoría a la Administración, lo que implícitamente significa que toda la responsabilidad del nombramiento queda en manos de esta, lo que elimina de facto la democratización del proceso y así se dice explícitamente:

- La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, por representantes del centro correspondiente y cuya composición (Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE) estará determinada por los siguientes porcentajes:
- Representantes de la Administración educativa con más del 50% de los miembros de la Comisión.
 - Representantes del Centro Escolar menos del 50 % y más del 30%. Del Consejo Escolar número mayor del 30% y menor del 50% de los miembros representantes del centro y del Claustro de profesores al menos el 50 de los representantes del centro.

- Las Funciones de esta Comisión están definidas por el Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE:
 - Valorar los méritos académicos y profesionales de los candidatos.
 - Valorar el proyecto de dirección de los candidatos.
 - Valorar la experiencia previa en un equipo directivo.
 - Valorar el trabajo previo y la labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita.
 - Valorar la participación positiva en el desarrollo de acciones de calidad.
 - Proponer el nombramiento de director del candidato seleccionado.
 - Valoración positiva de la participación en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en el *apartado 4 del artículo 122 de esta Ley Orgánica*, o en experiencias similares.

NOMBRAMIENTO DE LOS CANDIDATOS.

Una novedad que, todavía no ha entrado en vigor a fecha de hoy (2006) es la necesidad de presentación de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. En estos momentos esto se suple por la realización de un curso a posteriori del nombramiento.

El nombramiento de directores se regula por el artículo 136 de la LOE, que lo modifica la LOMCE y que determina sus condiciones:

- Nombramiento de director por un período de cuatro años.
- El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos.
- Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

FUNCIONES DEL DIRECTOR.

El director LOMCE que quiera responder a los desafíos profesionales que le presenta la nueva ley deberá desarrollar un conjunto de competencias que hacen referencia al

conocimiento exhaustivo de la ley sobre todo en lo que se refiere a las novedades del currículo.

En el preámbulo de la LOMCE se le considera responsable del Proyecto Educativo y como tal, con capacidad para ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión, aunque en la realidad la primera parte no aparece desarrollada.

Las nuevas competencias del director (Artículo 132 de la LOE modificado por la LOMCE) son:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.

- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el Capítulo II del Título V de la presente Ley Orgánica.
- m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Una crítica a estas nuevas competencias que viene tanto de las instituciones educativas como de los sindicatos y la propia sociedad está en que de alguna manera esto supone que los directores y directoras asumirán ahora competencias anteriormente fijadas para el Consejo Escolar tornando este un órgano consultivo y no con capacidad de decisión. En aras de la calidad y de la excelencia, la reforma educativa propuesta con la LOMCE priva de capacidad gestora y decisiva a un órgano de participación en los centros educativos.

SELECCIÓN EN CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

La elección del director en los centros privados concertados no varía con respecto a lo que se decía en la LOE y así dependerá su nombramiento directamente del titular del mismo, previo informe del Consejo Escolar del centro, que será adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros.

Sólo a modo de recordatorio el Consejo Escolar de estos centros está constituido mayoritariamente por el personal del centro sus responsables y personal, quedando en minoría la representación de padres y alumnos.

El siguiente cuadro muestra en forma de resumen los procedimientos de selección de la dirección de los centros escolares públicos españoles con la actual configuración de la LOMCE.

Selección dirección de centros educativos en España

Composición Comisión de Selección	Administración Educativa : más del 50% Representantes del Centro –profesores e consejo escolar- más del 30% y menos del 50 %.
Requisitos Candidatos	5 años antigüedad. 5 años de docencia. Concurso de méritos. (Valoración especial de experiencia, docente y en acciones de calidad). Superar curso función directiva
Proyecto de dirección	Proyecto de dirección con objetivos, líneas de actuación y evaluación. Propuesta del Equipo Directivo con destino en el centro, previa comunicación al C.E. y a Claustro
Nombramiento	4 años. Renovación por periodos iguales con evaluación positiva. Límite de una renovación, máximo 8 años. Complemento retributivo al cesar. Valoración positiva en provisión de vacantes

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar se puede concluir que el procedimiento basado en la autonomía de los centros educativos tiene como fondo la especialización de los mismos y para ello el diseño del procedimiento está basado en la búsqueda de ese objetivo a través de una dirección comprometida. La intervención de la administración en la selección de los mismos puede ser una forma de atender esa determinación. Si a ello añadimos que el perfil previo de los mismos requerido con un componente decisivo de innovación y experiencia es un requisito para los nuevos directores y de otro la formación específica en dirección que la propia administración les proporciona, eso puede incidir en la misma línea de pensamiento.

En este sentido se puede pensar que ni la formación propuesta ni la experiencia previa presuponen las competencias necesarias para dirigir un centro educativo ni en lo referente a la gestión escolar ni en el de la planificación educativa.

A partir de esta propuesta parece evidente que los cambios propuestos en este modelo tienen una implicación directa en la forma de actuar y en los objetivos del mismo.

- Modelo directivo gerencial.
- Débil articulación de las atribuciones de liderazgo educativo.
- Funciones más específicas y decisorias en detrimento del Consejo Escolar.

Con referencia a las funciones, un análisis crítico de las mismas parece destacar el excesivo foco en la gestión y control del centro donde se destaca, por ejemplo, lo relativo a la convivencia y o a la aprobación de los documentos programáticos de la institución.

En resumen podríamos decir que el modelo de selección de los directores y directoras de los centros educativos establece cambios significativos en referencia a los modelos anteriormente propuestos y que conducen a una otorgación de funciones con un mayor poder de decisión que deja a los consejos escolares como órganos consultivos y busca una especialización de los centros educativos a través de una autonomía gestionada por una dirección seleccionada con un perfil determinado.

MODELOS Y MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN AMÉRICA LATINA

Con mucha frecuencia hablamos de cambio y sin duda, el mundo está cambiando. Después de vivir 500 años a la sombra de Colón y su descubrimiento de que la Tierra era redonda, ahora nos dicen que, en realidad, ¡es plana!

Algunas de las principales fuerzas sociales que han hecho de este mundo un lugar plano, tienen influencia directa sobre la educación superior. Las más importantes tienen relación con la creciente necesidad de contar con trabajadores capacitados y el reconocimiento generalizado del vínculo entre desarrollo económico y mano de obra con buena educación (Gibbons, 1998); la expansión de los sistemas de educación secundaria; la necesidad cada vez mayor de crear vínculos con el sistema internacional donde la movilidad y la externalización de servicios, son importantes factores en el atractivo percibido de niveles crecientes de educación superior (Friedman, 2008), y los cambios globales institucionales relacionados con un nuevo modelo de sociedad: el surgimiento de la democratización y los derechos humanos, la cientización y la llegada de la planificación a favor del desarrollo (Schofer y Meyer, 2005).

Desde una perspectiva social, la educación superior ha sufrido cambios importantes. De una situación relativamente encapsulada, centrada en las universidades y con un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje teóricos y conceptuales en arte, ciencia y humanidades, y en la investigación y erudición tempranas, se trasladó a un lugar central en la mayoría de los países. Son muchos los proveedores que la ofrecen a una población amplia y diversificada de estudiantes, en un variado rango de funciones de enseñanza, investigación, consultoría y servicios.

MODELOS Y MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Como se señaló más arriba, América Latina está entre las regiones pioneras en el campo del aseguramiento de la calidad, considerando que con excepción de Estados Unidos, se trata de procesos relativamente jóvenes. En efecto, ya durante la década de los noventa, al menos Chile, Colombia y Argentina contaban con procesos en diversas etapas de

consolidación. En Europa, en cambio, si bien en esos años existían procesos de evaluación, la acreditación comenzó a desarrollarse después del 2000, el mismo periodo en que comenzaron a desarrollarse procesos en Australia y varios países del Asia. En el Medio Oriente está recién comenzando, de la misma manera que algunos países africanos.

Así, como lo señala el informe sobre la educación superior ya citado, «cada país iberoamericano ha ido trazando su propio rumbo y explorando qué modalidades de evaluación y acreditación de instituciones y programas se acomoda mejor a sus necesidades y tradiciones, ordenamiento legal y prácticas académicas. El resultado es que existe ahora una enorme variedad de experiencias nacionales, las cuales sirven como base para múltiples procesos de aprendizaje y de intercambio» (CINDA, 2007, p 296).

TENDENCIAS Y DESAFÍOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Es imposible analizar los procesos de aseguramiento de la calidad educativa de la realidad de la educación superior en América Latina, sin analizar los procesos de aseguramiento de la calidad sin tomar en consideración las características de la educación superior, por cuanto los primeros no tienen sentido si no se hacen en función de las necesidades de desarrollo de la segunda. El aseguramiento de la calidad no es un fin, sino un medio, y por consiguiente, debe organizarse y definirse de tal manera que permita a las instituciones optimizar los procesos de toma de decisiones, efectuar los cambios que resulten necesarios y mejorar sus mecanismos de gestión.

La consecuencia principal de este enfoque es la necesidad de que las agencias tengan claridad acerca de los desafíos que enfrenta la educación superior, y se hagan cargo de ellos al momento de diseñar sus propios criterios y procedimientos de evaluación. Si los mecanismos se rigidizan, son demasiado conservadores, o no consideran los cambios en el contexto social y en las demandas que se formulan a la educación superior pueden hacer que la calidad, entendida como una respuesta pertinente a los requerimientos de la comunidad académica, disciplinaria o profesional por una parte, y a las necesidades sociales por otra, sea imposible.

En consecuencia, es preciso revisar brevemente algunos de los principales desafíos que enfrenta la educación superior en la región, para poder analizar aquellos correspondientes a las agencias u organismos de aseguramiento de la calidad.

Entre estos, de acuerdo a las conclusiones del Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica, publicado por CINDA (Brunner y Ferrada, 2011), se destacan los siguientes:

- La región presenta un cuadro de baja cohesión social, caracterizado por niveles agudos de exclusión, pobreza y desigualdad y por un insuficiente desarrollo de la educación fundamental. Sociedades con desequilibrios básicos de equidad, como varias en América Latina, tienden a acentuar el carácter selectivo de la educación superior, y producen efectos indeseados sobre la distribución de capital humano. La educación superior se ve obligada a abordar el acceso de los sectores, grupos y regiones postergados de la sociedad, y a otorgar una alta prioridad a la preparación de profesores para el sistema escolar.

- En segundo lugar, y a pesar del mejor desempeño reciente de algunas economías latinoamericanas, el crecimiento promedio de la región ha sido mediocre en comparación con el resto del mundo y con los países en desarrollo, y su competitividad sigue siendo limitada. A la educación superior corresponde expandir significativamente la capacidad para incorporar productivamente el conocimiento disponible e innovar, particularmente a través de la formación de personal profesional y técnico y de la producción y transferencia de conocimientos necesarios para la innovación y el incremento de la productividad en todos los ámbitos de la sociedad y la economía.
- En tercer lugar, el diagnóstico de la gobernabilidad revela debilidades estructurales y grados variables de inestabilidad e ineffectividad de las políticas y regulaciones necesarias para el buen funcionamiento de la sociedad. La educación superior – responsable de la formación de los grupos dirigentes de la sociedad y la creación de las bases de conocimiento para el diseño de políticas públicas deberá ser evaluada no sólo por su contribución a la reflexividad crítica de la sociedad, sino por su aporte a la solución de los problemas de la gobernanza.
- Brunner y Ferrada concluyen señalando que «en las tres direcciones aquí señaladas esto es, cohesión e integración sociales, crecimiento y competitividad, e institucionalidad para la gobernanza – las instituciones de educación superior están llamada a jugar un rol fundamental» (Brunner y Ferrada, 2011:50).
- Los desafíos señalados sólo pueden enfrentarse asumiendo a fondo la necesidad de diversificar los sistemas de educación superior. En efecto, se pide a las instituciones hacerse cargo de los estudiantes más calificados y brillantes de una generación, con el objeto de formar a los profesionales, investigadores y científicos que la sociedad necesita. Y si bien esto no es fácil, y es preciso hacer ajustes a la organización del currículo, la pedagogía o los recursos de aprendizaje, eso es lo que las universidades vienen haciendo desde hace mucho tiempo, y saben hacer. Pero al mismo tiempo, se le pide acoger y formar a una población mucho mayor y más diversa de estudiantes, que traen experiencias de vida distintas, nuevas aspiraciones, menores calificaciones académicas y necesidades de desarrollo en áreas y habilidades que no forman parte del currículo universitario habitual.

Esto significa que las instituciones de educación superior tienen que dar una mirada nueva a los procesos de diseño curricular, para incorporar elementos que, si bien en un mundo ideal corresponderían a la educación secundaria, hoy tienen que incluirse en el curriculum de la educación superior. Al mismo tiempo, hay que pensar en competencias y habilidades transversales y transferibles, en aprender a seguir aprendiendo durante toda la vida, a resolver problemas, a trabajar en equipo... y esas habilidades, que se daban por descontado, y que se suponía se aprendían sin necesidad de enseñarlas, hoy tienen que estar incorporadas en los planes de estudio.

La ciencia y la tecnología también generan nuevos desafíos. Por años, las universidades han sido las proveedoras de nuevo conocimiento, organizándolo de acuerdo a líneas disciplinarias. Los nuevos modos de producción de conocimiento suelen estar asociados a contextos determinados, a la solución de problemas complejos y a enfoques multidisciplinarios, lo cual obliga a revisar en profundidad la forma en que una institución se organiza para responder a estas demandas. La organización por facultades

o departamentos disciplinarios puede dificultar la capacidad de respuesta; las necesidades de obtención de recursos pueden restringir la autonomía en las decisiones y las formas de evaluación de las actividades de investigación pueden no ser ya eficaces para dar cuenta de su impacto real.

La mayoría de estos cambios y desafíos eventualmente inciden en los mecanismos de gestión institucional. La necesidad de identificar los propósitos y prioridades de la institución, de encontrar nuevas fuentes de financiamiento y al mismo tiempo, proteger los espacios necesarios de autonomía institucional, la exigencia permanente de dar cuenta acerca del uso de los recursos y el impacto de la globalización son elementos que plantean exigencias fuertes a la capacidad de gestión y a menudo obligan a revisar las prácticas y procedimientos habituales.

Los procesos de aseguramiento de la calidad pueden contribuir a mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior para responder a estos desafíos; sin embargo, como ya se señaló, también pueden dificultarla, y por ello es esencial mostrar algunas tendencias, y también algunos riesgos en la definición de criterios y procedimientos.

Tendencias observadas

Una mirada a los sistemas de aseguramiento de la calidad muestra que hay algunos aspectos recurrentes, que pudieran considerarse tendencias importantes. Pero antes de entrar al análisis del contexto latinoamericano, parece conveniente hacer una reflexión acerca de una tendencia interesante, referida al cambio observado en las grandes regiones del mundo desarrollado. En efecto, Estados Unidos durante años mantuvo un sistema prescriptivo de acreditación y evaluación, centrado en el cumplimiento de estándares de calidad para la acreditación institucional. Europa, por su parte, se negaba a desarrollar procesos de acreditación, centrando toda su experiencia en mecanismos de evaluación o auditoría, sin que ningún organismo emitiera un juicio acerca del cumplimiento de criterios, en muchos casos implícitos. En la actualidad, Estados Unidos está modificando sus procesos de acreditación institucional hacia una mirada más cercana a la auditoría, basando sus procesos de evaluación y acreditación en la verificación de los propósitos. Europa, por su parte, está desarrollando procesos de acreditación, que permitan a los distintos países dar garantía pública de la calidad de la formación, en el contexto de movilidad de nido para la Unión Europea.

En ambas regiones hay un desarrollo claro hacia mecanismos que combinan el reconocimiento de que la calidad es responsabilidad de las instituciones de educación superior con la conciencia de que no es posible mejorarla sin un proceso de verificación externa que dé cuenta pública de los resultados obtenidos.

En ese contexto, por tanto, es posible mirar a la región latinoamericana y las tendencias observadas:

- La primera de ellas es el desarrollo de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, en un proceso progresivo. En efecto, la mayoría de los sistemas inició su operación con la evaluación y/o acreditación de programas o carreras. Sin embargo, en el proceso se observa la necesidad de ampliar las funciones desarrolladas, y se van agregando mecanismos de control de calidad, licenciamiento o autorización inicial de funcionamiento, o de verificación de existencia de condiciones mínimas de operación. Junto con eso, se inician procesos de apoyo al mejoramiento continuo,

sobre todo para acoger y fortalecer el trabajo de las instituciones más consolidadas en el país.

- Estos sistemas pueden encomendarse a una misma agencia o a varias, como se señaló más arriba. En general, se encuentran separados, con un involucramiento más directo del Estado en el caso del licenciamiento, y de organismos autónomos en el caso de la acreditación o la auditoría.

Una segunda tendencia es la que se percibe hacia el desarrollo prioritario de sistemas de acreditación institucional. Hace pocos años, sólo había procesos de acreditación institucional en los Estados Unidos, con excepción de algunas iniciativas de evaluación para el mejoramiento en los países escandinavos. Hoy, el grueso de los países está instalando procesos de acreditación o evaluación institucional, por varias razones: En primer lugar, hay un argumento de costo. Llevar a cabo procesos de acreditación de carreras, al menos en el sistema tradicional de procesos uno a uno, con auto evaluación, y evaluación externa de comités de pares de dos a cuatro personas, durante dos o tres días, resulta extremadamente costoso. Hacer lo mismo a nivel institucional reduce significativamente el costo aún sin alterar los procedimientos, simplemente porque el número de instituciones es mucho menor que el de programas o carreras. Una segunda razón tiene relación con el hecho, innegable por cierto, de que muchos de los factores que inciden en la calidad de una carrera o programa son, en verdad, de carácter institucional: las políticas de gestión de los recursos humanos, la organización presupuestaria, las políticas de selección y admisión de alumnos, los criterios de inversión en infraestructura y equipamiento; por tanto, muchos de los elementos de la evaluación pueden apreciarse mejor a nivel institucional, aunque su impacto sobre los programas sea diferente. Por último, porque desde el punto de vista de la definición de políticas a nivel de sistema de educación superior, contar con información acerca de la acreditación o no de una institución facilita la toma de decisiones en diversos campos relativos al financiamiento, la regulación u otros aspectos. Sin embargo, aun cuando hay argumentos poderosos a favor de este cambio (desde la acreditación de programas o carreras hacia la acreditación institucional) no puede ignorarse que es en el nivel de la evaluación de carreras donde se producen efectos importantes, que podrían perderse si se abandona en función de la acreditación institucional. En efecto, el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación de programas o carreras pone la preocupación por la calidad en la base del sistema de educación superior y asegura el involucramiento de los actores principales (docentes, estudiantes, administrativos), facilitando así la generación de una en un nivel en que la acción de mejoramiento es más directa, concreta y visible. Por otra parte, lo que muchos de los usuarios necesitan es información sobre la calidad de los programas: estudiantes, padres de familia, empleadores, quieren conocer qué programas son contables, y cuáles no, y la información a nivel institucional no agrega mucho al conocimiento intuitivo disponible a ese nivel. Para las instancias que promueven la movilidad de estudiantes, de académicos, de profesionales, la información más significativa nuevamente se encuentra a nivel de programas o carreras, más que de instituciones.

Lo anterior conduce a una tarea, todavía incipiente, relativa al análisis de la factibilidad de desarrollar procesos de evaluación y acreditación de carreras o programas que sean menos costosos en términos de personal, de tiempo o de recursos financieros. Al respecto, es interesante explorar la experiencia de la acreditación de carreras de grado

de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), en Argentina, que al evaluar de manera transversal todos los programas de un área determinada puede obtener ahorros significativos en el número de evaluadores, mejorando de paso la consistencia de las decisiones mediante reuniones 'ad hoc' de los que participaron en los procesos evaluativos. Estas y otras experiencias debieran sistematizarse y analizarse precisamente desde el punto de vista de la necesidad de mejorar la sustentabilidad de los procesos de evaluación de carreras.

Un requerimiento persistente a los procesos de evaluación y acreditación es su contribución al reconocimiento mutuo de estudios y de títulos. En efecto, hay una demanda creciente por facilitar la movilidad de estudiantes, de académicos y de profesionales, lo cual obliga a verificar la calidad y compatibilidad de los procesos evaluativos. Uno de los aspectos en que esto se expresa es el desarrollo de mecanismos de armonización de criterios y procedimientos, que permiten mejorar por una parte la legibilidad de los títulos obtenidos en distintos países, y por otra, avanzar hacia una mayor comparabilidad de los mismos. La experiencia del MERCOSUR y su ampliación a través de los esfuerzos de RIACE (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) muestran que existe una necesidad real de armonización, que los países y los sistemas de educación superior están dispuestos a trabajar para lograrlo.

En este medio en que los procesos comienzan a generalizarse, y que las decisiones de acreditación adquieren una importancia creciente, comienza también a observarse una tendencia innegable hacia la definición y verificación de criterios de calidad para las agencias de aseguramiento de la calidad. En la actualidad, existen criterios, estándares, principios u orientaciones de buenas prácticas definidas por ENQA (European Association for Quality Assurance), el órgano de la Unión Europea para asegurar la calidad de las agencias que operan en la región, por ECA (European Consortium for Accreditation), que busca operacionalizar y concretar en plazos más reducidos los criterios definidos por INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de las agencias de acreditación, y también porque pretende trasladar estas experiencias al contexto iberoamericano. Varias agencias europeas han sido ya evaluadas por ENQA; en América Latina, SI-NAES en Costa Rica, CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) en Argentina y CNA (Consejo Nacional de acreditación) de Colombia han desarrollado procesos de autoevaluación, externamente verificados por alguna de las instancias mencionadas.

Por último, ante la necesidad de avanzar en el desarrollo de procedimientos ágiles y eficaces para el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, varios países están explorando la posibilidad de utilizar los resultados de la acreditación como una "vía rápida" que evite la necesidad de pasar por engorrosos procesos de análisis de registros académicos, transcripción de programas cursados y comparación de planes de estudio, que rigidizan la formación y en muchos casos, sólo aportan una cierta tranquilidad formal, sin un verdadero compromiso con la calidad. En la actualidad, hay acuerdos bilaterales vigentes sobre el particular que involucran a Argentina, Chile, Colombia y México.

Desde esta perspectiva, resulta esencial que los organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen una buena capacidad de reflexión y aprendizaje, con el fin de revisar

sus criterios y procedimientos para ajustarlos a las necesidades de la educación superior en los respectivos países.

Entre los principales aspectos que es preciso tener en consideración se destacan los siguientes:

La importancia de recordar siempre que el aseguramiento de la calidad es un medio, y no un fin. Esto permite poner en primer lugar las necesidades de desarrollo de las instituciones de educación superior y de sus programas, en función de los requerimientos de la vida en sociedad. Lo anterior pasa por una constante revisión del concepto de calidad y su operacionalización en un sistema determinado; por el reconocimiento de que puede haber distintas formas de definirla, sin ser por ello menos riguroso; por la apertura a nuevos arreglos institucionales o curriculares, insistiendo en los aspectos sustantivos asociados con la calidad; por una mirada transversal al sistema de educación superior, para tomar en consideración sus distintos elementos y necesidades.

Lo anterior implica que suele ser necesario definir y aplicar estándares diferentes a distintos programas o instituciones. La aplicación de los mismos indicadores puede dar una engañosa sensación de objetividad, pero claramente no es posible aplicar la misma medida a programas cuyos objetivos y condiciones de operación son diferentes. La definición de criterios prescriptivos también puede facilitar el trabajo y la verificación del cumplimiento, pero limita la capacidad de una institución para definir y descubrir sus propios arreglos, y por tanto, reduce su compromiso con la calidad. En tiempos de cambio, lo que hacen las instituciones tradicionales puede ser enteramente inadecuado para las nuevas, que atienden otro tipo de necesidades y demandas.

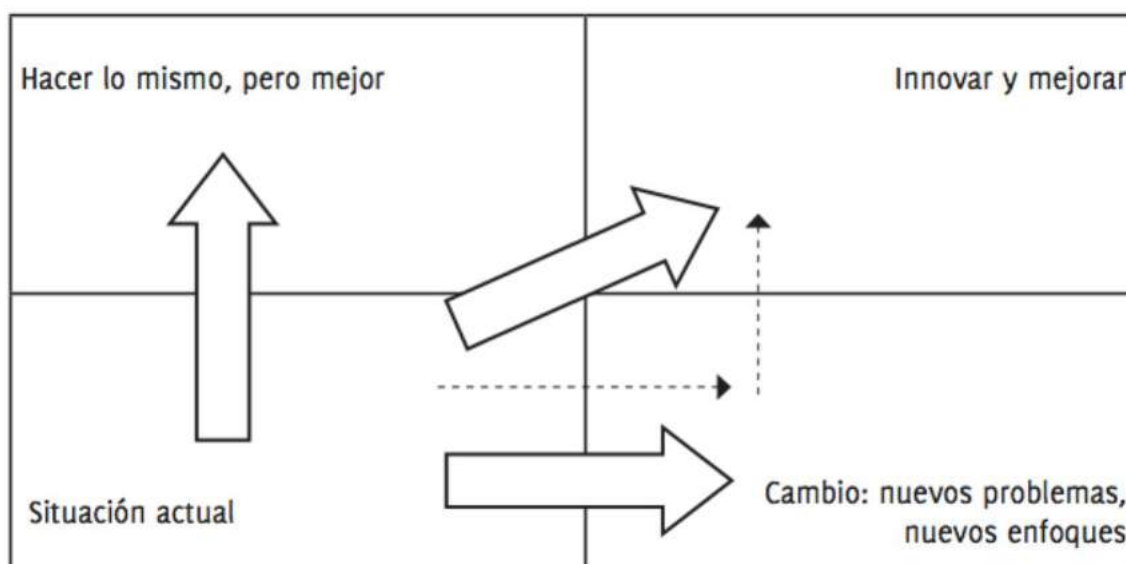
- Una tentación recurrente es la de definir indicadores formales o cuantitativos, que parecen más objetivos y verificables. Aquí el riesgo es de hacer importante lo medible, en lugar de buscar la forma de medir aquellos aspectos que son importantes – y que a veces, simplemente, no se pueden medir, aunque sí evaluar. Los indicadores formales pueden satisfacerse mediante respuestas formales, sin un compromiso real con los aspectos sustantivos que subyacen a la norma formal.
- Los criterios demasiado prescriptivos generan una cultura de la obediencia, que habitualmente genera ajustes superficiales, sin afectar la sustancia de la labor institucional. Nunca hay que confundir obediencia con calidad, y una de las tareas esenciales es precisamente dejar espacios para verificar que existe un compromiso real de la institución con la calidad aceptando que éste se va a ir desarrollando en el tiempo, si los procesos de evaluación y aseguramiento dejan espacios para ello.
- Finalmente, los organismos de aseguramiento de la calidad tienen que desarrollar una buena capacidad de aprendizaje, junto con la capacidad de ‘des- aprender’ aquello que hasta ayer era eficaz, pero que hoy dejó de serlo. Esto exige mantener siempre los ojos y oídos abiertos, atender a las opiniones de las instituciones, de los evaluadores, de los empleadores, a las definiciones de política y a las condiciones del medio social. Significa aceptar que es posible cometer errores, pedir disculpas y volver a empezar.

Como puede apreciarse de lo señalado más arriba, parece indispensable que las agencias y organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen un enfoque diferente para el análisis y la evaluación de ésta. En efecto, el aseguramiento suele operar,

explícita o implícitamente, en una lógica en la que identifica calidad con la forma de operar de las instituciones más consolidadas, más prestigiosas y, habitualmente, por lo mismo, más tradicionales. Por consiguiente, el foco ha estado en la necesidad de mejorar la forma en que se hacen las mismas cosas: más libros y suscripciones en la biblioteca, mayor porcentaje de académicos con grados de doctor, procedimientos más estrictos de selección de alumnos, laboratorios más actualizados y mejor equipados, mejores estrategias de enseñanza y evaluación.

Ha llegado el momento de identificar elementos diferentes, y desarrollarlos de otra manera: nuevas modalidades de enseñanza, nuevos tipos de programas, arreglos que se hagan cargo de una realidad en que docentes y estudiantes tienen una dedicación parcial a las actividades académicas, búsqueda de alianzas con socios externos, nuevos arreglos institucionales, que desarrollan otras funciones o las combinan de maneras nuevas ... es preciso innovar, lo que suele ser extremadamente difícil, tanto para las instituciones de educación superior como para las agencias de aseguramiento de la calidad.

El desafío puede sintetizarse en el gráfico siguiente.



Innovación en la educación Superior

La columna de la izquierda es la forma habitual en que las agencias y organismos de aseguramiento de la calidad organizan su quehacer, sus criterios de evaluación y la forma en que promueven la calidad. El problema es que esto tiende a homogenizar los criterios de evaluación y a reducir la capacidad de las instituciones para enfrentar desafíos diferentes a los habituales.

Entender y aceptar la inferior resulta difícil, precisamente porque su referente son las instituciones más tradicionales, y los evaluadores preferidos suelen también provenir de ellas. Los criterios de calidad tienden a privilegiar la forma tradicional de enfrentar las funciones de docencia, de investigación y de extensión o servicios a la comunidad, con escasos espacios abiertos a respuestas diferentes a demandas no tradicionales. Adicionalmente, pasar de la celda inferior izquierda a la inferior derecha implica inevitablemente un periodo de 'incompetencia (idealmente) transitoria', que es el resultado de hacer cosas nuevas, o las mismas de manera diferente, y para lo cual es

preciso prepararse. Los procesos actuales tienden a desconfiar de los cambios, y a requerir que las instituciones muestren resultados positivos para poder ser bien evaluadas – lo que en muchos casos reduce su disposición a hacer cambios que son claramente necesarios, pero que podrían redundar en un juicio negativo sobre la calidad.

El desafío real – y complejo – es, precisamente, el paso de la celda inferior izquierda a la celda superior derecha, que probablemente sólo puede hacerse por el camino más largo y más lento indicado por las flechas de puntos. Es éste el camino que los organismos de aseguramiento de la calidad deben promover, apoyando de este modo procesos responsables de innovación. Para ello es preciso definir criterios específicos, que se hagan cargo de los elementos de diagnóstico que justifican el cambio, de planificación, que permiten desarrollarlo de manera organizada, de capacitación y ajuste, que permiten generar las capacidades para implementarlo de manera eficaz, y de evaluación, para verificar su eficacia tanto durante el proceso como al término de éste.

En otras palabras, la acreditación debe ser capaz de acompañar el periodo de cambio, y no sólo evaluar su resultado final, mientras no logremos hacerlo, estaremos en deuda con la educación superior, y lo que es aún más grave, con los jóvenes y adultos que confían en que el sello de calidad efectivamente tiene sentido en el mundo de hoy.

LA SELECCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA.

En Colombia, los mecanismos por medio de los cuales se dan los procesos de selección y nombramiento de los directores de los centros educativos escolares tanto para básica primera como para secundaria, están regulados y legislados por la Ley 115 de 1994 del Ministerio de Nacional de Educación – MEN. El objeto de esta ley está basado en la concepción de la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Esta Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

La Ley 115 de 1994 del MEN, establece la selección y nombramiento de los directores escolares a partir de los artículos 126, 127, 128,129, 130, 131 y 132 contenidos en el capítulo 5 – Directivos docentes.

ARTICULO 126. Carácter de directivo docente. Los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría, son directivos docentes.

ARTICULO 127. Autoridad nominadora de los directivos docentes. Los rectores o directores, vicerrectores, coordinadores, supervisores, directores de núcleo y demás directivos docentes de las instituciones educativas estatales a que se refiere el Estatuto Docente, serán nombrados por los gobernadores, los alcaldes de distritos o municipios que hayan asumido dicha competencia, previo concurso convocado por el departamento distrito.

ARTICULO 128. Requisitos de los cargos de dirección del sector educativo. Los cargos de dirección del sector educativo en las entidades territoriales, serán ejercidos por licenciados o profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa.

El nominador que contravenga esta disposición será sancionado disciplinariamente de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.

ARTICULO 129. Cargos directivos docentes. Las entidades territoriales que asuman la prestación directa de los servicios educativos estatales podrán crear cargos directivos docentes, siempre y cuando las instituciones educativas lo requieran, con las siguientes denominaciones:

1. Rector o director de establecimiento educativo.
2. Vicerrector.
3. Coordinador.
4. Director de Núcleo de Desarrollo Educativo.
5. Supervisor de Educación.

PARAGRAFO. En las instituciones educativas del Estado, los cargos directivos docentes deben ser provistos con docentes escalonados y de reconocida trayectoria en materia educativa. Mientras ejerzan el cargo tendrán derecho a una remuneración adicional y cumplirán funciones, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

ARTICULO 130. Facultades sancionatorias. Los rectores o directores de las instituciones educativas del Estado tienen la facultad de sancionar disciplinariamente a los docentes de su institución de conformidad con el Estatuto Docente y la presente Ley y a los funcionarios administrativos de acuerdo con lo establecido en la carrera administrativa.

PARAGRAFO. Los gobernadores y los alcaldes que asuman el nombramiento de los educadores, tienen la facultad de sancionarlos cuando a ello hubiere lugar, de conformidad con el Estatuto Docente y la presente Ley.

ARTICULO 131. Encargo de funciones. En caso de ausencias temporales o definitivas de directivos docentes o de educadores en un establecimiento educativo estatal, el rector o director encargará de sus funciones a otra persona calificada vinculada a la institución, mientras la autoridad competente suple la ausencia o provee el cargo.

El rector o director informará inmediatamente por escrito a la autoridad competente para que dicte el acto administrativo necesario en un plazo no mayor de quince (15) días hábiles, momento a partir del cual se producen los efectos laborales correspondientes.

El funcionario que debe dictar el acto administrativo arriba señalado, incurrirá en causal de mala conducta si no lo hace oportunamente.

ARTICULO 132. Facultades del rector para sancionar y otorgar distinciones. El rector o director del establecimiento educativo podrá otorgar distinciones o imponer sanciones a los estudiantes según el reglamento o manual de convivencia de éste, en concordancia con lo que al respecto disponga el Ministerio de Educación Nacional.

PROCEDIMIENTOS DE SELECCIÓN

La Constitución Política de Colombia en su artículo 125 determina que los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera, es decir, "El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes". La Ley 115 de 1994 dispone que "únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales."

El Decreto Ley 1278 de 2002 "Estatuto de Profesionalización Docente" define el concurso para ingreso al servicio educativo estatal, y establece las etapas para su desarrollo.

Mediante los Decretos 3982 de 2006 el Gobierno Nacional establece el procedimiento de selección mediante concurso para ingreso a la Carrera Docente para población mayoritaria y a través de los Decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006, reglamentó el proceso de selección mediante concurso.

ETAPAS DEL CONCURSO

Convocatoria

- Inscripción y publicación de admitidos a las pruebas
- Aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas
- Publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas
- Recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista
- Valoración de antecedentes y entrevista
- Publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista
- Conformación y publicación de lista de elegibles
- Nombramiento en período de prueba
- Periodo de prueba.

Competencias frente al concurso

Comisión Nacional del Servicio Civil - CNSC - La corte Constitucional mediante sentencia C-175 de 2006 establece que la administración, organización y vigilancia de la carrera docente corresponde a la Comisión Nacional del Servicio Civil.

Ministerio de Educación Nacional: Ley 715 de 2001 en su Artículo 5° - le otorga las siguientes competencias a la Nación en materia de concursos:

- Reglamentar los concursos que rigen para la carrera docente.
- Vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales y las normas del sector en los distritos, departamentos, municipios, resguardos indígenas y/o entidades territoriales indígenas.

Audiencias públicas

Es el mecanismo utilizado durante el tiempo de vigencia de la lista de elegibles para que los integrantes de la misma, seleccionen la plaza en institución educativa oficial, de acuerdo con la oferta pública de empleos de carrera docente, cuando deba proveerse un número plural de cargos de directivo docente o de docente en un mismo nivel o área de conocimiento.

Las audiencias públicas podrán ser presenciales o virtuales, de conformidad con lo establecido en la presente Resolución.

Habrán audiencias conjuntas cuando una lista de elegibles tenga validez para un departamento y los nuevos municipios que se certifiquen en educación, después de haberse convocado el concurso. (Resolución 0207 de 2010)

Mediante la Resolución No. 1161 de 11 de marzo de 2010 la Comisión Nacional del Servicio Civil delegó en las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas, la programación, organización y realización de las audiencias públicas.

Periodo de Prueba

Tiempo durante el cual el docente o el directivo docente muestran su capacidad de apropiación del cargo para el cual fue nombrado, su eficiencia en el cumplimiento de sus funciones y su integración en la cultura de la institución educativa.

La evaluación del periodo de prueba es un proceso sistemático que se lleva a cabo durante todo el periodo (mínimo cuatro meses) y requiere al menos tres momentos:

- Socialización del proceso
- Primera valoración
- Evaluación final

REFERENCIAS

Álvarez Fernández, M., Hué García, C., López Martínez, J., Lorenzo Delgado, M., Pérez Bodeguero, D., & Pumares Puertas, L. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Ministerio de Educación.

Alvarez, M. La función directiva en la LOMCE, competencias y modo de acceso. Educaweb. 2014. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2014/09/22/funcion-directiva-lomce-competencias-modo-acceso-8422/>. Consultado en octubre de 2016.

Constitucional, C. (1991). Constitución Política de Colombia. Disponible en Consultado en Noviembre 5 de 2016.

Leadership Improvement for Student Achievement. Disponible en: <http://www.leadership-in-education.eu/index.php?id=235>. Consultado en octubre de 2016.

Ley 8/2013 de Mejora de la Calidad de la Educación de 9 de diciembre. BOE de 10/12/2013. Disponible en

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> .

Consultado en octubre de 2016.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de la Educación de Colombia. Ministerio de Nacional de Educación-MEN. Disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf. Consultado en Noviembre 5 de 2016.

Mckinsey y Cols. (2007). ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?. Disponible en:http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/2008/07/post_94.html.

Consultado en octubre de 2016.

Stoll,L. Y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>. Consultado en octubre de 2016.

SIMPOSIO 5º

LIDERAZGO EFICAZ EN CONTEXTOS DESAFIANTES

Coordinador:

Jesús Domingo Segovia

Autores:

- **Cristina Moral**
- **Marina García Garnica**
- **Inmaculada García Martínez**
- **Estefanía Martínez-Valdivia**
- **Ana Martín-Romera**
- **Lina Higuera**
- **Amelia Morales**
- **Marta Olmo**

Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada y RILME

1. Presentación y justificación

El liderazgo de la dirección escolar es clave en la mejora educativa. Así lo han puesto de manifiesto varias las lecciones aprendidas sobre el cambio educativo (Bolívar, 2012; Leithwood, 2011; Leithwood & Strauss, 2008; Louis *et al.*, 2010; OCDE, 2013), la mejora de los rendimientos escolares (Bolívar, 2010; Day *et al.*, 2011; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Harris, 2014; Spillane, 2013) y en la mejora de la inclusión (León, 2012; Ryan, 2006) o para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

El estudio del liderazgo exitoso y su caracterización es un tema clave hoy (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu & Brown, 2010; Leithwood, 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Moos, Johansson & Day, 2011). En este marco, el *International Successful School Principalship Project* (ISSPP) (Day & Gurr, 2014) se viene ocupando de estudiarlo en profundidad. Dentro del mismo, se considera necesario ampliar la comprensión de cómo son y se desarrollan estos liderazgos en contextos diferenciales, que tomen en consideración variables específicas derivadas de las particulares circunstancias geográficas, socioeconómicas y culturales o profesionales en donde trabajan. En particular en contextos especialmente desafiantes.

Dentro de esta variedad de entornos y circunstancias, también importan las de política educativa. Atento a esta circunstancia, el proyecto ISSPP ha venido desarrollándose desde 2001 implicando a investigadores de 15 países, con el propósito de identificar las características, atributos, cualidades, habilidades y estrategias de los directores exitosos escolares en un amplio rango de contextos sociales, económicos y culturales, así como en diferentes países.

De este modo, dado que el caso español en cuanto a dirección escolar encierra diversas particularidades (TALIS, 2013), interesa especialmente, existe un equipo específico dentro del marco del proyecto ISSPP, que se desarrolla a través de la Red de Excelencia RILME.

El subgrupo de la Universidad de Granada que forma parte del equipo de investigación Español que participa en el ISSPP contribuye a este proyecto llevando a cabo cuatro estudios de caso en distintos centros de Educación Secundaria de la provincia de Granada con un nivel socioeconómico y cultural bajo, que tienen reconocidas buenas prácticas y procesos de mejora educativa (aunque eso no siempre se traduce en mejora de los resultados escolares), y que podrían estar desarrollando procesos de liderazgo exitoso para los contextos en los que se encuentran.

De este modo, el propósito de este Simposio es contribuir proporcionando información acerca de los rasgos identificativos de los directores españoles que trabajan en contextos desafiantes, analizando sus rasgos, valores, creencias, estrategias y acciones que los caracterizan como directores más o menos exitosos. Y, confrontar este conocimiento con lo que ISSPP ha ido identificando como prácticas y rasgos básicos de los directores exitosos que trabajan en contextos desafiantes y son promotores de justicia social (Day & Leithwood, 2007; Murakami-Ramalho, E., Garza, E., & Merchant, B. 2010).

2. Metodología

Los trabajos que se presentan en este simposio son parte de un mismo proyecto de la red *International Successful School Principal Project* (ISSPP), por lo que utiliza el mismo planteamiento metodológico y las mismas técnicas de recogida de datos (Day, 2005).

Se ha utilizado el estudio de casos como marco metodológico de aproximación a la comprensión de la realidad del liderazgo escolar en los centros objeto de estudio. Utiliza un conjunto de entrevistas con la comunidad escolar y revisión de documentos. Las entrevistas realizadas a los directores y equipos directivos, a los equipos técnicos de coordinación pedagógica, a docentes, personal de servicios, padres y madres y a alumnado de los institutos seleccionados. A lo que se ha unido una observación participante en algunos casos para tener una mejor comprensión contextual.

Los casos estudiados ha sido seleccionados intencionadamente. Todos estos centros tienen características similares, pues todos están situados en contextos desafiantes, con una gran diversidad cultural entre sus estudiantes y en comunidades en riesgo de exclusión social y educativa, pero, a la vez, estos centros se diferencian en sus rendimientos académicos y en los procesos utilizados para dirigirse a la mejora educativa.

Se buscaban centros cuya realidad escolar aglutinase los siguientes aspectos, estar ubicados en contextos en riesgo de exclusión social por tener unos índices socioeconómicos y culturales (ISEC) bajos, y que, a pesar de ello obtengan resultados académicos mejores de lo que corresponden por este estrato social, o bien se encuentren –sin alcanzar mejoras aún significativas en resultados escolares- en una situación constatable de mejora educativa (con bajadas sostenidas de índices de conflictividad, de absentismo y abandono temprano). Para confrontar y precisar dicha selección se revisaron los resultados escolares y educativos del curso escolar 2013/2014, en base a los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria (AGAVE Junta de Andalucía, 2014).

Los datos obtenidos fueron analizados tanto verticalmente (caso a caso) como horizontalmente, en base a las categorías generadas desde las propias guías del proyecto ISSPP. Seguidamente, se realizaron nuevos cruces transversales de información y análisis en base a otros objetivos específicos.

3. Aportaciones

En las aportaciones se presentan los estudios de caso realizados a los largo de dos cursos académicos en cuatro centros de Educación Secundaria de la provincia de Granada, para ubicar y contextualizar.

Seguidamente, aplicando los protocolos de recogida y análisis de datos que proporciona el proyecto ISSPP. A continuación, desde una perspectiva integrada, se analizan las cuatro escuelas secundarias teniendo en cuenta los siguientes criterios: la mejora educativa, la mejora de los resultados académicos de los alumnos y el fomento de un liderazgo distribuido.

3.1. El caso del IES Ilíberis. “La Edad de Oro” del centro Ilíberis. Informa: *Estefanía Martínez Valdivia*

El centro IES Ilíberis se encuentra situado en la localidad de Atarfe (Granada), en un contexto socio-económico y cultural principalmente de clase baja donde existe un elevado porcentaje de familias de etnia gitana. Las mismas tienen un nivel educativo y

cultural medio-bajo lo que conlleva a la inestabilidad laboral y a la desestructuración de algunas de ellas. Aun teniendo tales características, el centro en la actualidad está en la “*Edad de Oro*” como justamente señalan tanto el director del centro como el profesorado. Entre las razones se encuentra el propio aniversario del centro, que cumple 50 años desde su inauguración y también la elevada reputación social que tiene, puesto que cuenta con largas listas de espera de estudiantes interesados en matricularse en el mismo.

Tal situación es provocada por el trabajo del equipo directivo, éste tiene como objetivo principal ofrecer una educación de calidad atendiendo a la diversidad del alumnado mediante el proyecto educativo. El director considera que el centro está en una buena situación donde ha visto alcanzado su objetivo, como indica: “*He visto hecho realidad el modelo de escuela que deseaba*”. Considera que el proceso ha sido lento pero a lo largo de los años ha conseguido el resultado que esperaba, de modo que el objetivo para los próximos años es lograr pequeñas metas como:

El salón de actos, el laboratorio de Biología y Geología que se ponga en el siglo XXI, ese Departamento de Biología también, ese taller de cocina para que aprendan unidades didácticas a través de...sobre todos los gitanillos, el Ciclo Formativo de Grado Superior de Actividades Físicas y Deportivas ¡Y ya está!.

El director apunta que una de las mayores fortalezas del centro cuando él llegó fue el equipo directivo que había, puesto que trabajaban muy bien, no obstante el observaba que faltaba un modelo que unificara. De modo, que por demanda de los profesores para poner solución a la situación que vivía apostaron por Antonio María como director y por el proyecto de centro que ya conocía de su experiencia en otro centro de características similares. Ello llevó a que todos trabajaran y colaboraran para integrar este modelo de escuela y es lo que marca que la mayoría de los alumnos, indiferentemente de la diversidad y del nivel educativo en el que se encuentren, obtengan el Graduado en Educación Secundaria y muchos de ellos continúen sus estudios en la enseñanza postobligatoria.

Esta situación es la gran fortaleza del centro, el que todos apoyen el proyecto educativo, trabajo que fomenta el equipo directivo, puesto que aprovecha las virtudes de los profesores, implicándolos y promoviendo su liderazgo para el desarrollo de la mejora de la escuela. Además cuentan con un ambiente de confianza entre los profesores, padres, alumnos y la dirección, aspecto que valoran sobre todo el profesorado.

En este centro, el objetivo principal es que la mayoría de los alumnos obtenga el Graduado de la ESO y, si es posible, que continúen su formación postsecundaria. Concretamente el porcentaje de alumnos de Educación Básica que aprueba es prácticamente del 90%; entre los alumnos de Bachillerato y de los Ciclos Formativos de

Grado Medio son aproximadamente un 80%, por lo que se considera que tienen un elevado éxito escolar a pesar de las características contextuales en las que se encuentra.

El tema del absentismo es una problemática que están en proceso de resolver, aunque desde que está la nueva dirección se ha visto reducido junto con el porcentaje de abandono escolar temprano, sobre todo con los alumnos de etnia gitana que suelen abandonar a los 14 y 15 años, principalmente las niñas.

La calidad educativa de este centro no se basa en que los alumnos obtengan las mejores notas de su promoción, sino en ofrecer una educación que atienda a las necesidades de cada alumno, a la diversidad, esa es la excelencia educativa que persiguen, por lo que su forma de entender el concepto de éxito escolar es diferente, no se basa únicamente en los resultados académicos.

En consecuencia se ha comprobado que los alumnos están muy satisfechos con la formación que ofrece el centro y con la atención a la diversidad que les proporciona. Hay un buen ambiente entre pares de diferentes niveles, se ayudan y apoyan unos a otros integrando a los estudiantes que llegan nuevos. La relación profesor-alumno también es grata para ambos, hay profesores muy preocupados por la formación de los alumnos pero también se implican en los aspectos más personales de sus estudiantes para conocerlos más allá y poder actuar en consecuencia.

En cuanto al grado de satisfacción del trabajo realizado y tipo de liderazgo, el director se encuentra muy satisfecho con el modelo de escuela que está llevando a cabo, puesto que ha visto hecho realidad en un contexto tan complicado como el de Atarfe, el tipo de escuela por el que él apuesta. Considera que es un modelo inclusivo-compensador donde se atiende desde la equidad a la diversidad. Aplicar este tipo de modelo supone que sea un proceso largo y lento, pero sin embargo progresivamente han ido percibiendo los resultados esperados. Son conscientes de que el 100% del alumnado no va a conseguir el objetivo mínimo que ellos se proponen, que es que obtengan Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero han conseguido que lo hagan el 90%.

Además cuentan con la apoyo de los profesores y de los padres quienes confían en el centro y en la formación que se les proporciona a sus hijos. No obstante siguen trabajando para conseguir más mejoras escolares y de convivencia.

Tras ser conscientes de la realidad del centro y de los logros obtenidos, consideran que se debe al desarrollo de un tipo de liderazgo participativo, colaborativo y democrático, como el mismo director expresa: *“el director, o directora 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 la finalidad que se pretende conseguir, pero nunca ser autoritario, dogmático, ni 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, las relaciones humanas tienen que estar por encima de todo. (...) porque es la base de la mejora... del trabajo”*.

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 a los demás. Y realmente mi empeño ha sido siempre eso”*. Lo consigue llevando a cabo múltiples planes, a través de las asociaciones y del AMPA y con los alumnos que más lo necesitan.

Entre sus funciones principales diarias se encuentra la relación con las familias, puesto que para él son un pilar fundamental. Tienen establecido un sistema de contacto familiar que consiste en que éstas hagan determinados compromisos educativos, curriculares y de convivencia, y mensualmente se reúnen para ver la evolución del hijo en el tema concreto a tratar: *“Aquí vienen del orden de 80 familias al mes de niños con dificultades y con problemas para hacer un seguimiento mensual de la evolución de sus niños, a través de compromisos educativos curriculares y de convivencia.”*

Además de las reuniones trimestrales con los delegados de padres de cada curso, también se preocupa de atender a la diversidad del profesorado mediante las reuniones, con los coordinadores de todos los planes y programas que llevan en el centro, reuniones de áreas de competencias, de equipos educativos, las reuniones semanales del equipo directivo y reuniones de tutorías semanales con el equipo de orientación.

Luego desarrolla tareas de atención al alumnado, como orientador del centro realiza tareas de orientación académica, profesional y de diagnóstico, además de impartir clase en Diversificación curricular. Tales tareas las compagina con la orientadora sustituta, puesto que sus principales funciones están relacionadas con la dirección. Las prioridades como líder es la mejora del funcionamiento del centro, puesto que como el mismo indica: *“un centro educativo es algo vivo. Y lo importante es que se optimice el tiempo, la organización del centro tiene que estar prevista”*. Se preocupa de que toda la organización del centro esté planificada a nivel trimestral para que tanto el equipo directivo como el profesorado, los alumnos y los padres sean conscientes en cada momento de qué se va hacer. Apunta que esa es una tarea muy importante, la buena planificación porque de lo contrario lleva a que surjan problemáticas y desacuerdos. De manera que sus prioridades como él mismo señala son: *“las personas, no son las cosas, no son los papeles, son las personas”*.

3.2. El caso del IES Montes Orientales: Compromiso y Justicia Social. Informa: Marina García Granica.

El instituto se encuentra ubicado en Granada, en la comarca de los Montes Orientales, concretamente en Iznalloz. Se trata de una zona desfavorecida a nivel social, económico y cultural. Estos aspectos inciden de manera negativa en el centro, acrecentando problemas como el absentismo, la ausencia de interés por el desarrollo escolar, y la falta de expectativas personales y de mejora.

El nivel curricular de buena parte del alumnado del centro está condicionado por estas circunstancias, presentando tasas elevadas de desfase curricular, que alcanzan en ocasiones situaciones de analfabetismo insalvables. La asistencia intermitente plantea, también, problemas en la convivencia y la integración a la vida escolar, agravados por las diferencias entre etnias. A esto hay que sumar la precaria situación de muchas de las familias, que se refleja en el centro en aspectos como la puntualidad, la higiene personal, el cuidado del material, la actitud ante la educación y el trabajo, y el respeto hacia la comunidad.

Además de este sector, más desfavorecido a nivel socio-económico, en el instituto están escolarizados alumnos que provienen de familias normalizadas y altamente implicadas en la educación, que obtienen buenos resultados académicos y continúan una educación superior o de grado medio.

El Montes Orientales es un centro grande, que ofrece además de la Educación Secundaria Obligatoria, enseñanzas no obligatorias que incluyen: el Bachillerato, tres Ciclos de Grado Medio, un Ciclo de Grado Superior y dos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El instituto, por tanto, tiene que hacer frente a una realidad compleja y diversa, que requiere una respuesta educativa adaptada a las distintas necesidades que plantea el alumnado.

En relación al clima, hay que destacar que, aunque existen problemas de igualdad entre payos y gitanos y sobre todo de género, el ambiente del centro se ha mejorado en el último tiempo con el desarrollo de proyectos específicos. La relación entre el profesorado es buena y su implicación en el centro es elevada, a pesar de que el claustro no es estable. Se intenta que el instituto esté abierto a la comarca y que las familias participen al máximo en las actividades que se llevan a cabo.

Por otra parte, el director del centro es una persona con experiencia y formación en el ámbito de la dirección. Su trabajo está motivado por el compromiso por mejorar la educación pública, por ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos del centro y por hacer del centro un referente cultural en la zona.

Sin embargo, en este centro no existe un liderazgo personal, y no se habla de director sino de dirección; pues prima una visión de equipo y se trabaja de forma coordinada, sin división de tareas. Se trata, además, de un equipo continuista, que mantiene una línea

de trabajo en el tiempo. Es, también, una dirección muy comprometida con la mejora del centro e implicada con toda la comunidad educativa, que cree en el trabajo que hace y desea continuarlo.

El equipo es quien marca, en líneas generales, la dirección del instituto, y tiene una visión muy clara de qué objetivos quiere alcanzar. Esta visión consiste en ofrecer una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades y características del alumnado, integrar todas las realidades presentes en la escuela, transmitir actitudes y valores ante la vida, luchar contra el absentismo escolar, abrir la escuela a la comunidad, ser el punto de referencia cultural de la zona y concienciar a las familias de la importancia que tiene la educación para conseguir una mejora social.

Sin embargo, la dirección es consciente de la relevancia que tienen involucrar al profesorado y hacerlo partícipe de esta visión; para ello ha estructurado el centro de modo que la información llegue a todo el mundo, y ha establecido un proceso de toma de decisiones consensuado. El objetivo final es que todos estén implicados y conozcan lo que se hace en el instituto; y en este sentido, el equipo directivo se ocupa de establecer reuniones, dirigirlas, llenarlas de contenido y hacerlas participativas.

La dirección es, sin duda, el motor de mejora del instituto, encabezando muchas de las propuestas y apoyando e impulsando las de los compañeros. También, influye en la motivación y el compromiso del profesorado, y favorece su desarrollo profesional, entendiendo que éste repercute positivamente en el cambio y la mejora del centro. Al tiempo que cuida el clima de la institución con estrategias como fomentar el entusiasmo del profesorado, escuchar sus necesidades, apoyar sus iniciativas y reconocer su labor en la escuela.

En definitiva, es una dirección que relega a un segundo plano las labores administrativas, para centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje: orientar y apoyar a los docentes en su labor, tratar con los alumnos y sus familias, establecer la dirección del centro y mantener la cultura de trabajo instaurada en el mismo. Tiene, por tanto, muy claras sus prioridades: atender a la diversidad del alumnado con el diseño de un currículo que dé respuestas educativas adecuadas a sus necesidades.

3.3. El caso del IES Fernando de los Ríos. Liderazgo en contextos desafiantes desde un proyecto educativo inclusivo. Informan: *Lina Higuera-Rodríguez y Ana Martín-Romera*

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, ...). 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.

El centro imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y desde los últimos años está trabajando para implantar enseñanzas de Formación Profesional Básica, como una medida para retener a estudiantes con un alto riesgo de abandono escolar. El centro cuenta con 24 profesores, dos personas de administración y servicios, y 180 alumnos y alumnas. Las señas de identidad del centro son la heterogeneidad (a nivel de competencia curricular del alumnado, familias y profesorado) y el proyecto de atención a la diversidad vigente desde la creación del centro.

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.

Con respecto al nivel de competencia curricular del alumnado, se puede decir que es heterogéneo y diverso, ya que para hacer frente a esta diversidad se establecen diversas medidas como la estructuras en grupo ordinario, grupo flexible y apoyo a grupo flexible, y se desarrollan proyectos dirigidos a la formación artística y en valores.

Dicho centro comienza su andadura en el año 2000, año en el que comienza a ejercer como profesor en actual director. Tras dos directivas anteriores, comprendidas desde el año 2000 hasta el 2011, éste toma posesión del cargo hasta la actualidad. Desde la toma

de posesión en el cargo, y durante los últimos tres cursos académicos, se introducen pequeños cambios al proyecto, como son el aula de derivación, crecimiento de proyectos educativos que eran muy incipientes cuando él ocupa el cargo de director y determinación de los procedimientos disciplinarios. Uno de los aspectos en el que se percibe un mayor cambio es el claustro. Considerado como una de las grandes fortalezas del centro, está compuesto por personas muy implicadas, trabajadoras y concienciadas con el proyecto del centro. Otras de las fortalezas destacadas por los entrevistados fueron la atención a la diversidad, las relaciones con la comunidad (ayuntamiento, AMPA, colegio, cooperativa) consideradas excelentes, y la apuesta por las enseñanzas artísticas.

El liderazgo en el centro es percibido como democrático e inclusivo. La toma de decisiones a nivel de profesorado, se produce de forma consensuada. Utilizan como vía para la coordinación y la información del profesorado la estructura de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica. Mediante la figura de los coordinadores de área se transmiten las decisiones a los departamentos de coordinación didáctica, en los que se discuten, consensan y surgen nuevas propuestas para llevar a la práctica. Todo ello llega al Equipo Directivo mediante el proceso inverso. Desde la dirección se favorecen el desarrollo de propuestas de arriba a abajo, por la implicación que suponen en el profesorado.

Entre los logros expresados por los entrevistados se encuentra el aumento del éxito en el programa de atención a la diversidad. Entre el alumnado que necesita alguna medida de atención a la diversidad – entre 56 y 65% del alumnado en los últimos cursos académicos– el 60-70% obtienen éxito. Además, se evidencia mejora con respecto a la convivencia escolar, la reducción del absentismo, implicación del profesorado y las familias, y su compromiso con el proyecto de centro, entre otras.

Las conclusiones a las que con los avances de este estudio, a pesar de que el centro está catalogado como “difícil desempeño” las estrategias y medidas de liderazgo para la atención a la realidad educativa del centro han contribuido a la mejora de los logros de los estudiantes, formar a mejores personas y atenderlos de forma integral. Conciben el éxito como la capacidad de atender a todo el alumnado, es decir, la atención a la diversidad.

3.4. El caso del IES Cerro de los Infantes. Liderazgo para la construcción de una comunidad educativa inclusiva. Informa: *Amelia Morales-Ocaña*

A lo largo de este documento se exponen los avances de un estudio de caso, que se ha llevado a cabo en dos fases en el IES Cerro de los Infantes. Este centro se encuentra en la localidad de Pinos Puente, un pueblo perteneciente al Área Metropolitana de Granada. Se trata de uno de los institutos más grandes de la zona, con 746 alumnos

matriculados y un equipo de 72 profesores/as. El centro ofrece Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional y Enseñanza Secundaria de Adultos.

Es el único instituto público de la localidad por lo que acoge a una población muy diversa, agrupando tanto a alumnado de clase media de Pinos Puente y de otros pueblos cercanos, como a un número importante de chicos/as con unas circunstancias socio-culturales desfavorecidas, que provienen principalmente de dos asentamientos de población cercanos al centro educativo. Dadas las características del instituto, éste está doblemente catalogado por la Delegación Territorial de Educación como centro de Educación Compensatoria y centro de Difícil Desempeño (siendo uno de los tres, que hay en total en la provincia de Granada).

Desde su inicio, en 1984, hasta 2005, el centro se dividía en dos edificios localizados en zonas diferentes del pueblo. Uno acogía a primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y otro, el espacio actual, a segundo ciclo de la ESO, Ciclos Formativos y Bachillerato. La unificación del instituto favoreció una mayor coordinación entre los profesionales.

La historia reciente del centro está ligada a la del actual director, puesto que él asumió dicho cargo en el mismo periodo en el que se unificó el instituto. El presente curso escolar corresponde al duodécimo año de su mandato. Su historia de liderazgo ha vivido una evolución muy significativa en lo que se refiere a un incremento paulatino de la motivación hacia su cargo, ya que en un inicio éste le vino impuesto desde la administración educativa a la vez que él carecía de experiencia en el ámbito de la educación compensatoria. No obstante, transcurridos diez años, durante la primera fase de entrevistas, el director se declaraba muy incentivado por su cargo.

Una de los aspectos clave resaltados por el director en ese proceso hacia una mayor satisfacción por su labor, ha sido saberse rodear de un buen equipo directivo, el cual define en claves de cooperación y de responsabilidad compartida; y desataca el apoyo que siempre recibe de él. El buen hacer del equipo directivo ha sido un rasgo también señalado por el profesorado, situándolo entre las fortalezas del centro.

Desde que el director comenzó su tarea, el centro ha dado un giro importante hacia una cultura inclusiva. Así, la educación en términos de inclusión es una máxima compartida por el profesorado y el equipo directivo, constituyendo la seña de identidad del instituto.

Los cambios promovidos por el director desde su llegada se han encaminado a proporcionar las estrategias necesarias para lograr que todos los y las estudiantes, independientemente de sus circunstancias, sientan que tienen cabida en el centro y logren sus metas educativas (ya sea la formación para un determinado oficio o el acceso a la Universidad). Se destaca la distribución del alumnado en grupos heterogéneos y la incorporación de doble profesorado en las aulas. De este modo, además del profesor/a

que lidera la clase, se encuentra otro/a cuya tarea es dedicar especial atención a aquellos/as alumnos/as que más desfase curricular presenten.

Otro de los logros conseguidos a lo largo de la trayectoria profesional del director ha sido el abrir el centro al entorno: retomar las relaciones con el Ayuntamiento, Servicios Sociales, el centro de salud y asociaciones. Ha mejorado la percepción social hacia el centro y disminuido significativamente la estigmatización que con anterioridad recibía, dado su contexto.

No obstante aparecen dos aspectos importantes que aún no se han conseguido limar en el instituto. El primero es la falta persistente de implicación por parte de las familias, en este sentido es llamativo el hecho de que no existe AMPA en el centro. En segundo lugar, existe un sector del profesorado que no se identifica con el estilo educativo que el equipo directivo promueve, se trata de un grupo de profesores/as al que no le agrada trabajar con el alumnado de compensatoria y que mantiene una alta desmotivación ante su tarea. El director muestra su preocupación ante estas dos problemáticas y declara que aún hay muchas personas a las que no consiguen llegar.

Por otra parte, el rendimiento académico del alumnado es muy diverso, siendo considerablemente mejor en los estudios de carácter no obligatorio (Ciclos Formativos y Bachillerato), mientras que se mantiene bajo en la Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo en el primer ciclo.

En la segunda fase de entrevistas llevada a cabo se constata que el sistema de valores del equipo directivo y sus prioridades para con la escuela permanecen intactos. Sin embargo, con respecto al año anterior, se aprecia una desmotivación generalizada. Todos los profesionales entrevistados señalan como factor determinante la situación política actual en lo que a educación se refiere. El centro se ha visto directamente afectado por los recortes: de cuatro grupos en primero de la ESO la administración educativa ha eliminado uno, con el consecuente incremento de la ratio, a la vez se ha aumentado el horario de permanencia del profesorado en el centro. Además, agentes externos como Secretariado Gitano, que hacían una labor muy importante en la reducción del absentismo, este año han minimizado su implicación en el centro detectándose un repunte del absentismo.

El director está próximo a dejar su mandato, lo hará para el curso 2017-2018 y, haciendo balance, concluye que deja aspectos sin solventar y se declara “frustrado y atado” por no ver “soluciones desde arriba”.

A modo de conclusión, la trayectoria que ha vivido el IES Cerro de los Infantes desde la llegada del actual director ha muy positiva habiéndose logrado importantes mejoras para toda la comunidad educativa. Sin embargo, en el presente, el centro se encuentra en momento más crítico con respecto a años anteriores: por un lado se ha visto afectado por los recortes en educación, lo que ha repercutido en la desmotivación de los y las

profesionales del instituto y por otro se aproxima un periodo de transición por el inminente cambio de director. No obstante, dado que la cultura inclusiva se ha arraigado de modo tan fuerte en el funcionamiento del centro, a priori podríamos inferir que ella seguirá liderando el futuro del instituto a pesar de las circunstancias.

3.5. Liderazgo en contextos desafiantes desde la perspectiva de la mejora educativa. Informan: *Jesús Domingo, Lina Higuera, Amelia Morales y Marta Olmo*

En función de estos resultados, se puede afirmar que todos los centros, en mayor o menor medida, caminan hacia el desarrollo de culturas, políticas institucionales y prácticas profesionales inclusivas, orientadas hacia el buen aprendizaje de todos y entre todos, mostrando rasgos de liderazgo inclusivo, distribuido y pedagógico.

Analizados los temas centrales que orientan el discurso de las entrevistas y verbalizaciones que describen el centro y el liderazgo del mismo, destacan las ideas colectivas y el sentido de centro (institución como cultura, entidad e identidad colectiva con un propósito común más allá de un espacio despersonalizado) y proyecto (proyecto educativo asumido y trabajado entre todos), para atender a todo el alumnado (desde una idea de inclusión para atender a la diversidad y las necesidades educativas) y entre todos (para atención, formar parte y ser). En ello, es clave el profesorado y su trabajo con el alumnado, así como el compromiso, entrega y visión de las personas que han liderado o dirigen estos centros educativos.

Resulta especialmente interesante que en los textos y discursos de estos centros se hable con profusión de mejora educativa y de mejores resultados, aunque siempre insistiendo en función de las especiales y particulares características de cada estudiante. Por lo que son focos temáticos, no tanto las medidas específicas de apoyo ni los consabidos retos de un contexto especialmente desafiante y poblaciones vulnerables, sino el necesario cambio metodológico y de evaluación para poder atender a la diversidad de manera cotidiana y en los contextos comunes. En este sentido son centros sensibles a las nuevas perspectivas de la inclusión educativa que rechazan todo aquello (denominado como violencia estructural) que pueda suponer algún riesgo de exclusión (Aincow, 2001; Echeita, 2008; Parrilla, 2007). En este sentido, reseñan que son especiales focos de atención el aumento de las expectativas de alumnado, profesorado y familias, con mejoras visibles en resultados concretos y útiles (en el sentido de desarrollo de competencias básicas y aprendizajes imprescindibles). Que se sientan parte activa y empiecen a considerar algunas posibilidades de éxito y de sentido de todo el trabajo que desarrollan.

Ello implica mejoras en los procesos de evaluación (formativa) y de seguimiento de los procesos, así como de la articulación de un conjunto de tareas, proyectos y medidas que den cobertura a las necesidades que se van detectando. Y con todo ello con un claro

objetivo, garantizar la asistencia y la posibilidad real de llegar todos a una titulación (en tres de los cuatro centros), mientras que en el otro es que se atiende a la diversidad sin perder la perspectiva de máximos aprendizajes posibles para todos.

Seguidamente, atendiendo a un segundo nivel de análisis, se observan las frecuencias de codificación de categorías de análisis. Según el mismo, el tema central de los estudios de caso ha sido el apoyo al desarrollo de las prácticas inclusivas, atendiendo a las dimensiones destacadas por Booth & Ainscow (2002) en el *Index for inclusion*. La idea de construir y desarrollar una cultura, un proyecto educativo inclusivo y una política de centro que responda a los desafíos del contexto y el éxito para todos y entre todos. A lo que suma, que para ello es imprescindible el cambio metodológico en las prácticas docente y que este cambio se base en la evaluación (formativa). Curiosamente –y ello no deja de ser relevante en contextos desafiantes-, la idea de contexto aparece muy pocas veces. No significa en su discurso que no esté presente, todo lo contrario, pero se usa para justificar esta necesidad de desarrollar un proceso de cambio en base a un proyecto inclusivo y no como justificación de los fracasos o las dificultades que los atenazan.

En todo ello, como no podía ser de otro modo al hilo de la literatura especializada al respecto (Day, 2007, 2014; Day y Qing, 2014; González, 2008, 2011; León, 2012), es clave la presencia de un claro liderazgo pedagógico y para la inclusión y la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje entre el profesorado. Importa también –para su apoyo y sostenibilidad- la ampliación de dicha comunidad con la participación de las familias y la integración en la sociedad.

El liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección de estos centros, ampliando la comunidad y buscando apoyos y recursos, quien busca dar respuesta a los desafíos del contexto inculcando dos ideas clave en sus centros. De un lado que hay que construir, desarrollar y mantener un proyecto educativo inclusivo y que para eso es fundamental que el profesorado se implique y vaya conformando (en el sentido de capacidad profesional) un equipo profesional capaz de trabajar juntos y reflexionar como comunidad profesional de aprendizaje. Y, de otro, que es necesario reflexionar sobre la propuesta curricular que se está desarrollando, para ver en qué medida da respuesta a la diversidad y a la idea de éxito para todos, y desde ahí ir haciendo posible un cambio metodológico en la práctica con Dobles tutorías o dos profesores por aula, trabajo por proyectos, metodologías indagativas y cooperativas, participación auténtica...

En estas circunstancias es esencial que exista un liderazgo promotor de la justicia social, que trabaje intensamente por la inclusión y la igualdad, tratando de reducir la brecha en el rendimiento (MacCray y Beachum, 2014). Si bien también se ha detectado que el liderazgo exitoso en los contextos estudiados no es tanto un conjunto de rasgos o características personales individuales como de un conjunto de profesionales que,

asumiendo parcelas diferencias de compromiso y de liderazgo son capaces de mantener la llama de la inclusión y el éxito para todos y entre todos.

Todo ello, de acuerdo con González (2008), viene a ampliar la mirada sobre el éxito y la inclusión y problematiza la idea de que el liderazgo es una función que desempeña sólo el director o equipo directivo del centro, enriqueciendo en cambio otras perspectivas más institucionales y colectivas. La mejor versión de liderazgo exitoso de poco vale si no logra hacer comunidad profesional comprometida con la mejora. Se necesitan líderes pedagógicos inclusivos para escuelas y equipos profesionales resilientes que se enfrenten al reto de la búsqueda del éxito en contextos en riesgo de fracaso (Day, 2014; Day y Qing, 2014). De este modo, estos centros estudiados han puesto de manifiesto que importa tanto la existencia de un liderazgo pedagógico e inclusivo con un conjunto de rasgos personales y competencias profesionales que permitan desarrollar un proyecto educativo y de dirección con constancia, pertinencia y perseverancia, como de la imperiosa necesidad de acompañarse de “grupos motores” y equipos de apoyo que arrojen iniciativas interesantes, que sean capaces de ofrecer posibilidades de éxito escolar, y que aprovechen los recursos internos y externos para el beneficio del buen aprendizaje y el desarrollo de una escuela democrática.

3.6. Liderazgo escolar exitoso en escuelas secundarias de contextos desfavorecidos. Informan: *Cristina Moral, Ana Martín-Romera, Estefanía Martínez-Valdivia y Marta Olmo*

El trabajo que presentamos se dirige a analizar las características y estrategias del liderazgo que se lleva a cabo en cuatro centros de Educación Secundaria localizados en contextos desfavorecidos en la provincia de Granada (España), poniendo el foco de atención en verificar hasta qué punto se lleva en ellos un modelo de liderazgo para el aprendizaje.

Los cuatro centros seleccionados presentan características similares pues todos ellos se encuentran localizados en áreas de nivel socio económico bajo, con una gran diversidad étnica y con una alta proporción de alumnos gitanos, aunque, al mismo, tiempo presentan diferencias respecto a sus resultados académicos: dos de ellos muestran un progreso académico satisfactorio mientras las otros dos no progresan al mismo nivel.

La investigación llevada a cabo sobre liderazgo exitoso (Day, et al, 2011) destaca la necesidad de prestar atención a la variable aprendizaje para poder conseguir una mejora de los resultados académicos, incluso poner una atención especial en la mejora de los procesos instruccionales o procesos de enseñanza-aprendizaje (Hallinger y Wang, 2015). Los estudios llevados a cabo en contextos desfavorecidos revelan las dificultades que los directores tienen que salvar para hacer frente a la variable aprendizaje y las estrategias

que utilizan para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chapman y Harris, 2004; Knapp, et al, 2014).

Teniendo presentes los resultados de estas aportaciones nuestro propósito reside en comparar las características y estrategias que utilizan los directores de los cuatro centros seleccionados y verificar hasta qué punto llevan a cabo o no un modelo de liderazgo para el aprendizaje (Hallinger y Wang, 2015).

Aplicando los protocolos de recogida y análisis de datos que proporciona el proyecto ISSPP, hemos desarrollado un sistema de categorías especialmente dirigido a analizar la variable enseñanza-aprendizaje en la actuación de los directivos de los cuatro centros seleccionados.

Los resultados indican que los directores de los cuatro centros muestran características comunes en relación a los rasgos de personalidad que los identifican y su compromiso con la justicia social, por el contrario presentan diferencias en relación a las estrategias que utilizan para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje y el grado de colaboración y distribución del liderazgo que consiguen alcanzar, el cuales más alto en los centros en los que se obtienen mejores resultados académicos frente a los que progresan a un nivel menos adecuado.

3.7. Liderazgo en contextos desafiantes desde una perspectiva distribuida. Informan: *Inmaculada García Martínez y Cristina Moral*

El liderazgo es un factor determinante en la mejora y eficacia de la escuela (Bolívar, 2014). De hecho, existe una amplia trayectoria investigadora que ha subrayado su relevancia y estudiado sus efectos en la construcción de capacidades en los centros educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Madhlangobe y Gordon, 2012; Seashore-Louis y Wahlstrom, 2011), dando paso a una amplia gama de enfoques sobre el liderazgo (Hargreaves y Fink, 2005, Fullan, 2006, Harris, 2014, Bolívar, 2010).

Por ejemplo, algunas investigaciones como las producidas por el ISSPP (Day y Gurr, 2014), reconocen que el liderazgo tradicional tipo heroico aún permanece en los centros, dando lugar a sistemas centralizados, estáticos y jerárquicos que no dan respuesta a las necesidades planteadas en la escuela.

En contraposición, se ha demostrado que un liderazgo compartido y ampliamente distribuido es más efectivo. Como consecuencia, se reconoce que el liderazgo no tiene por qué nacer o venir impuesto desde la cúspide de la jerarquía, sino que puede ser liderado por cualquier miembro de la comunidad educativa/personal (Spillane, 2013).

De este modo, esta investigación surge reconociendo las limitaciones de la dirección como líder formal del centro. Estas limitaciones vienen determinadas por los

compromisos burocráticos a los que debe dar respuesta y la creciente complejidad de los desafíos que rodean a los centros educativos.

En la misma, vamos a examinar la eficacia del liderazgo distribuido, focalizándonos en su variante más pedagógica. Para ello, se ha construido un cuestionario específicamente para esta investigación, en el que se ha preguntado al profesorado sobre cuestiones como si existe un clima de trabajo colaborativo, tiene lugar una corresponsabilidad de todos por el aprendizaje o las relaciones entre compañeros y con el equipo directivo. El cuestionario se divide en dos partes. La primera de ellas consta de una Escala tipo Likert con 30 ítems, donde el profesorado ha tenido que responder de 1 a 4, siendo 1 nada y 4, mucho. Hemos optado por cuatro respuestas en lugar de 5 para evitar el sesgo de la tendencia central. En la segunda parte del mismo, le hemos pedido que nos dijese a quién o quiénes acuden para recibir asesoramiento cuando necesitan resolver algún problema de carácter pedagógico.

De este modo, analizando sus respuestas hemos hallado que el 97,6% del profesorado ha respondido mucho a la pregunta de si considera que el director crea una atmósfera de confianza y respeto por todo el profesorado. Sin embargo, solo el 52,4% ha respondido que exista un ambiente de confianza entre el profesorado y un 54,6 que exista un clima de colaboración en el centro. Este hallazgo, que en un primer momento podría llevarnos a identificar una mala relación entre compañeros y/o una ausencia de confianza entre los mismos, fue solventado al examinar las respuestas obtenidas en la segunda parte del cuestionario, donde gran parte de los encuestados reconoció que a la hora de pedir asesoramiento, preferían hacerlo a un compañero pero de su departamento o al jefe de estudios, antes de hacerlo a la dirección. Esta preferencia hacia su departamento ha sido identificada y analizada por otros estudios (Lomos, Hofman y Bosker, 2010), corroborándose así que el profesorado de secundaria se siente más identificado con el departamento al que pertenece que con el centro en sí.

En relación con la toma de responsabilidades e iniciativas individuales, la gran mayoría del profesorado considera que se responsabiliza en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (97,6%), respondiendo con *mucho* 57,1% y con *bastante* el 40,1 %, encontrándonos porcentajes similares cuando se les pregunta si el director y los compañeros les proporcionan apoyo y ayuda individual para llevar a cabo dichas mejoras instruccionales (92,7% y 90,2%, respectivamente).

No obstante, se hallan porcentajes más bajos cuando se les preguntan si hablan con el director sobre cuestiones relacionadas con la integración del alumnado (83%), las líneas educativas del centro (85%), innovación en el currículum (81%) o las metodologías a emplear (80,9%).

En el análisis de los resultados obtenidos, hemos encontrado que el profesorado está implicado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mostrándose

receptivo a la hora de asumir responsabilidades que posibilite la implantación de un liderazgo distribuido en el centro escolar. No obstante, hemos encontrado que existen diferencias en cuanto al grado de confianza que poseen en la dirección, sus compañeros en general y el departamento al que pertenecen. El profesorado de secundaria se siente más identificado con su departamento, por lo que se siente más cómodo intercambiando inquietudes y pidiendo asesoramiento a los que siente “más compañeros”, dada su área de conocimiento que con el resto. Esto podría llevarnos a la conclusión de que la implantación de formas distribuidas de liderazgo en los centros educativos es posible, si se hace a nivel departamental, tal y como han sugerido otras investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional (Klar, 2012; Fung, 2010; Weller, 2001).

3. A modo de cierre

A lo largo del simposio se ha puesto de manifiesto que estos contextos desafiantes requieren una nueva comprensión de la dirección escolar, entendida como liderazgo educativo (Bolívar, 2012; Day et. al, 2010; Leithwood, 2009) cada vez más centrado hacia el núcleo pedagógico (Elmore, 2010) y con capacidad para influir tanto en los resultados de aprendizaje como en los procesos de desarrollo del “capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2012) de sus centros.

Como señala la investigación sobre cambio, cada centro es particular y desarrolla sus propios procesos. Por lo que gran parte del logro es contextual y depende del equipo docente, el grado de desarrollo del mismo como una comunidad profesional de aprendizaje y el estadio de desarrollo institucional del proyecto educativo de centro, del grado de constitución como “comunidad profesional de aprendizaje” y de la cultura profesional inclusiva. Pese a ello, existen rasgos comunes que se pueden considerar como exitosos tanto por fomentar y mantener procesos de mejora educativa, tanto desde una perspectiva cualitativa del término, como de los resultados escolares en sentido amplio. Con todo ello se han podido documentar qué se puede entender como liderazgo exitoso en contextos desafiantes en este caso español, y que tiene que ver con rasgos resilientes, visión institucional, y una actitud de apoyo y servicio a la idea, desde el predominio de unos principios éticos y educativos sobre los problemas y los profesionales, el compromiso profesional y social con la inclusión (en todos los casos) e incluso (en tres de ellos) con la democratización de la educación y la justicia social. Principios plasmados y consistentes en los proyectos educativos consolidados y asumidos por parte del equipo docente y la comunidad educativa. Lo que se hace sostenible además por la solidez de los equipos motores de cambio educativo, que asumiendo parcelas diferentes de liderazgo pedagógico distribuido, son capaces de movilizar acciones y prácticas diferentes que encajan con los marcos generales establecidos y que se articulan dinámicamente con los proyectos.

De este modo, coincidimos con diversos autores (Harris, 2003; Dimmock, Kweky y Toh, 2013; Fullan, 2001) cuando destacan que el liderazgo de los centros no depende exclusivamente del liderazgo del director, sino de la existencia de un sistema de interdependencia y corresponsabilidad compartida que asumen diferentes parcelas de liderazgo en torno a un proyecto común. En definitiva, como se ha puesto de manifiesto en otros lugares por parte de los componentes de este equipo de investigación (Domingo y Ritacco, 2015; García-Granica y Moral, 2015; Moral, Amores y Ritacco, 2016), los directivos escolares y otros colegas capaces de liderar determinadas parcelas o actividades, son el equipo motor que implicándose como aliados y corresponsables de la buena dirección del cambio hacia la justicia y el éxito para todos lo van haciendo posible desde diferentes frentes con una visión de conjunto.

Referencias bibliográficas

- AGAVE Junta de Andalucía (2014). Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- 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.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE
- Chapman, C. y Harris, A. (2004). Strategies for school improvement in school facing challenging circumstances. *Educational Research*, 46(3), 119-228.
- Day et al (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. London: McGraw Hill.

- Day, C. & Qing, G. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Day, C. & Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the filed*. London: Routledge.
- Day, C. & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful school leadership in times of change*. Dordrecht: Springer-Kluwer.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Dimmock, C., Kwek, D. y Toh, Y. (2013). Leadership for 21 century learning in Singapore's high performing schools. En OECD Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 107- 132). Fundació Jaume Bofill.
- Domingo, J., y Ritacco, M. (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. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43547>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organisation*, 30(4), 367-386, DOI: 10.1080/13632434.2010.497480
- García-Granica, M.; Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de

educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2): Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37995>

González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.

Hallinger, D. and Wang, W-Ch. (2015). *Assessing instructional leadership with The Principal Instructional Management Rating Scale*. London: Springer.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. London: Wiley

Harris, A. (2003). Teachers leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN: 9781-41298118-7.

Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15 (2),175-197

Knapp, M. et al (2014). *Learning- focused. Leadership in action*. London: Routledge.

Leithwood, K. & Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Toronto: Canadian Education Association.

Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertorie. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Londres: DfES. Research Report 800.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

León, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 133-160.

- Lomos, C., Hofman, R., y Bosker, R. (2010). The relationship between department as professional communities and students achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722-731.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Madhlangobe y Gordon, (2012). Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader. *NASSP Bulletin*, 96 (3), 177–202.
- McCray, C. y Beachum, F. D. (2014). *School leadership in a diverse society*. Charlotte, NC: Information Age.
- Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.). (2011). How school principals sustain success over time: International perspectives. Londres: Springer Science y Business Media.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Murakami-Ramalho, E., Garza, E., & Merchant, B. (2010). Successful school leadership in socio-economically challenging contexts: School principals creating and sustaining successful school improvement. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 35-55.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36). Dordrecht: Springer
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seashore-Louis, K. y Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52–56.

Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organizations, OECD (Ed.), *Leadership for 21st century learning* (pp. 59-82). Fundació Jaume Bofill

TALIS (2013). *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe español*; EducalNEE, 34

Weller, D. (2001). Department Heads: the most Underutilized Leadership Position. *NASSP Bulletin*, 85(625), 73-81.

SIMPOSIO 6º

LIDERAZGO INCLUSIVO Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Coordinadoras:

Inmaculada González-Falcón. Universidad de Huelva inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Mª Pilar García-Rodríguez. Universidad de Huelva mpgarcia@dedu.uhu.es

Autores:

- Inmaculada Gómez-Hurtado. Universidad de Huelva
Una dirección escolar para gestionar la diversidad: Hacia un liderazgo inclusivo comprometido con la justicia social"
- María José León; María del Carmen López; Asunción Romero; Emilio Crisol; Eva María Hinojosa; y Rubén Moreno. Universidad de Granada
Liderando la Educación Inclusiva en centros de Educación Primaria y Secundaria
- María José Carrasco Macías y Marisa Fernández Serrat. Universidad de Huelva
La mujer en la dirección de centros educativos: Por un liderazgo inclusivo.
- Rosario Cerrillo; M. Araceli Calvo Pascual; y Natalia Ruiz-López. Universidad Autónoma de Madrid
Liderazgo para la justicia social: estudio de un caso de Educación Secundaria en un contexto socio-económicamente desafiante de la Comunidad de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El simposio que se presenta centra su análisis en el liderazgo inclusivo y para la justicia social. Concretamente, se pretende reflexionar y debatir sobre las prácticas directivas y de liderazgo que promueven la inclusión y la justicia social en el contexto escolar, así como determinar los estilos, modelos y rasgos que definen a los directivos exitosos en este ámbito. Para ello se parte de las contribuciones de distintos investigadores/as y colaboradores/as de la Red de Investigación sobre liderazgo y mejora educativa (RILME). Esta Red se inscribe en la línea de investigación de liderazgo para la mejora educativa, una de las más robustas en el ámbito educativo internacional. Integra a seis grupos de investigación españoles¹ que han estado

¹ Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinado por Francisco Javier Murillo; Grupo de investigación "Canella", de la Universidad de Oviedo, coordinado por José Luis San Fabián; Grupo de Investigación Educativa DOCE, de la Universidad de Huelva, coordinado por José Manuel Coronel Llamas; Grupo de investigación "Equidad e Inclusión en Educación", de la Universidad de Murcia, coordinado por Juan Manuel Escudero Muñoz; Grupo de Investigación Innovación,

trabajando en una perspectiva convergente con las referidas líneas internacionales. Los grupos que forman parte de RILME son sensibles a la necesidad y urgencia actual de incrementar la calidad y mejora de los centros escolares, contribuyendo –desde los aportes de la investigación- a la promoción tanto de mayores cotas de éxito académico como de mayores niveles de inclusión, igualdad de oportunidades y equidad. En esa última línea se inscribe este simposio. Se parte así, del trabajo anterior que RILME aglutina en torno a varios temas de investigación: dirección y liderazgo para la mejora educativa, liderazgo inclusivo, y liderazgo para la justicia social, aunándose estos dos últimos desde la perspectiva del cambio y la mejora y el rol de los directivos en esta propuesta.

Justificación y antecedentes del tema de estudio

El interés de esta temática queda plenamente justificado por la situación actual de la escuela, más necesitada si cabe de prácticas inclusivas y que promuevan la equidad y justicia social. El aumento de los grupos heterogéneos propiciado, entre otros motivos, por el incremento de alumnado inmigrante y minorías étnicas desde la década de los 90, ha repercutido en un aumento de la diversidad presente en el contexto educativo y, por ende, en un mayor esfuerzo del profesorado por atender a las distintas características y necesidades del alumnado. El problema, como señalan Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) es que, en general, la escuela no está preparada para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes. De modo que los alumnos que pertenecen a alguna minoría cultural o lingüística, que presentan alguna discapacidad o que provienen de contextos socio-económicos desfavorecidos, suelen tener mayores dificultades tanto académicas como sociales. Además, la crisis económica está produciendo en España un fuerte incremento en la brecha entre los que más y menos tienen, generando bolsas de pobreza y exclusión desconocidas desde hace décadas que afecta más negativamente a los grupos más vulnerables (OCDE, 2014). Esta situación está llegando a los centros educativos, haciendo que en poco tiempo hayamos pasado de uno de los sistemas más equitativos del mundo a tener graves problemas de equidad educativa.

El aumento de esa diversidad social, cultural, lingüística, religiosa y personal hace que liderazgo y diversidad sean dos aspectos que están invariablemente conectados, siendo imprescindible plantearnos el impacto que el liderazgo tiene en la diversidad y en la gestión de las escuelas (León, 2012). Como señala esta misma autora: “una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo” (León, 2012, p.137). La escuela actual se encuentra, por tanto, con el objetivo ineludible de “promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social” (Fernández y Hernández, 2013, p.84).

A tenor de lo anterior, en un contexto de mayor autonomía, refuerzo de la dirección escolar y exigencia de responsabilidad por conseguir mayores niveles de éxito educativo, parece oportuno reflexionar sobre el papel y funciones de los directivos. La literatura actual

Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento en Educación (IDEA!), de la Universidad de Sevilla, coordinado por Julián López-Yáñez; y *Grupo de Investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE)*, de la Universidad de Granada coordinado por María José León.

ha destacado el papel que desempeña el liderazgo en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje, inclusión y participación de los distintos miembros de la comunidad educativa. Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es, por ejemplo, el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos (CEPPE, 2010). Por tanto, la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, en modos significativos, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. En este proceso el papel de la dirección debe consistir en facilitar los cauces de participación, promover la confianza de los miembros de la comunidad y optar por procesos de trabajo colaborativo que contribuyan al conocimiento y enriquecimiento mutuo. Éste es el tipo de liderazgo que promueve la capacidad de la escuela para dar respuesta a las diferentes necesidades de las alumnas y alumnos, siendo conveniente el análisis sus prácticas y de los condicionantes que lo limitan o favorecen.

Dicho liderazgo es común tanto al enfoque de la justicia social como al de la inclusión. A fin de cuentas el propósito de la educación inclusiva y, en particular, de una educación inclusiva para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen, los aspectos físicos o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003). Ambos tienen, por tanto, más puntos en común que diferencias, siendo la finalidad de este simposio generar un marco de reflexión en el que poder compararlos, contrastarlos y ponerlos en discusión a fin de determinar los factores que permiten prevenir y eliminar cualquier forma de exclusión social y educativa.

Principales objetivos

Se persigue:

- Reflexionar sobre las prácticas directivas y de liderazgo que promueven la inclusión y la justicia social en el contexto escolar.
- Analizar los estilos, modelos y rasgos que definen a los directivos que promueven prácticas exitosas en el ámbito de la justicia social y liderazgo inclusivo.
- Debatir sobre el enfoque inclusivo de la propia labor de dirección, analizando el papel de la mujer en la gestión y promoción del liderazgo inclusivo.

Contribuciones específicas y aportaciones globales

Para tratar de alcanzar los distintos objetivos, se discutirán cuatro investigaciones en torno a las que giran los contenidos concretos de este simposio. A saber:

- “Una dirección escolar para gestionar la diversidad: Hacia un liderazgo inclusivo comprometido con la justicia social”. Autora: Inmaculada Gómez-Hurtado. Institución: Universidad de Huelva.

- “Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria”

Autores: María José León; María del Carmen López; Asunción Romero; Emilio Crisol; Eva María Hinojosa; y Rubén Moreno. Institución: Universidad de Granada.

- “La mujer en la dirección de centros educativos: Por un liderazgo inclusivo”.

Autoras: María José Carrasco Macías y Marisa Fernández Serrat. Institución: Universidad de Huelva.

- “Liderazgo para la justicia social: estudio de un caso de Educación Secundaria en un contexto socio-económicamente desafiante de la Comunidad de Madrid”. Autoras: Rosario Cerrillo; M. Araceli Calvo Pascual; y Natalia Ruiz-López. Institución: Universidad Autónoma de Madrid.

Estas cuatro contribuciones ofrecen diferentes perspectivas sobre la misma temática. Las dos primeras indagan sobre cómo se lleva a cabo el liderazgo inclusivo y para la justicia social en distintas escuelas, analizando sus condicionantes, fortalezas y debilidades. Las dos últimas exploran, aunque en distinto sentido, los requisitos y características que deben cumplir los líderes exitosos en ese ámbito. Entre todas se proponen investigaciones realizadas en distintos puntos de la geografía española (Granada, Madrid y Huelva), incluyéndose además en la primera varios estudios de caso de Faro (Portugal) y Lima (Perú). En el conjunto, se estudia la situación actual de los centros educativos en sus diferentes etapas, ofreciéndose miradas complementarias en centros de educación infantil, primaria y secundaria. Destaca la metodología de investigación cualitativa, y más concretamente el estudio de caso, aunque algunos estudios también utilizan métodos cuantitativos, concretamente el cuestionario. En cuanto a los resultados, se coincide en señalar la importancia de la dirección escolar para la mejora educativa y la promoción de la justicia social e inclusión, la simultaneidad del liderazgo inclusivo con otras prácticas de liderazgo asociadas al liderazgo pedagógico, distribuido y colaborativo y abierto a la comunidad, entre otros, y la importancia de determinados rasgos y características en los líderes exitosos: visión y entusiasmo que contagian a la comunidad educativa, cooperativos, promotores de procesos de innovación, facilitadores del cambio y participación activa de estudiantes y familias, facilitadores de un sentimiento de comunidad e identidad...

Con este simposio se espera contribuir al debate y discusión sobre el liderazgo inclusivo y para la justicia social. En análisis de distintas investigaciones puede suscitar nuevas reflexiones que contribuyan a enriquecer los marcos teóricos y metodológicos en los que fundamentan las investigaciones relacionadas con la temática. Asimismo, los resultados que conjuntamente se expondrán podrán ayudar a reflexionar, en nuestro contexto, sobre modos de organizar el trabajo y dirección escolar, fomentando una cultura académica y escolar favorable a lo que se quiere. Esto es, la promoción de la justicia social y la inclusión educativa.

Una dirección escolar para atender a la diversidad: hacia un liderazgo inclusivo

Inmaculada Gómez-Hurtado

Universidad de Huelva

inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Resumen

La presente aportación describe una investigación cualitativa realizada en centros educativos considerados promotores de buenas prácticas inclusivas para gestionar la diversidad en contextos tales como Andalucía, Manchester, Faro y Lima. Para ello, hemos realizado diferentes estudios de caso utilizando como instrumentos las entrevistas, observaciones y análisis de documentos teniendo como objetivo analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las buenas prácticas directivas inclusivas de líderes educativos en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los principales resultados destacan la importancia de estos en los centros educativos y de sus proyectos educativos basados en la colaboración e impulsado por la ilusión de construir una escuela que atienda a las diferencias. Así, hemos concluido que el liderazgo inclusivo conlleva la apuesta por un liderazgo distribuido y colaborativo abierto a la comunidad educativa, una cultura colaborativa, una organización de centro y de aula abierta al entorno y una serie de características necesarias en las personas que trabajan en el centro educativo.

Antecedentes

Uno de los aspectos fundamentales para conseguir una escuela inclusiva que atienda a todo el alumnado se centra en que existan líderes inclusivos comprometidos con la justicia social que apuesten por la promoción de valores inclusivos que se manifiesten en prácticas educativas que atiendan a las demandas de todo el alumnado (Ainscow, 2013a).

Ryan (2006) pone de manifiesto que liderazgo e inclusión no son conceptos que van unidos de forma natural. Los lazos entre el liderazgo y la justicia social o inclusión dependen de la forma que sea concebido el liderazgo, es decir, en la forma que se dan las relaciones entre los miembros de las instituciones, las funciones que se le dan a los individuos o grupos, y cuáles son la prácticas directivas o de liderazgo que se llevan a cabo.

Las teorías sobre el liderazgo, según este autor, no han sido coherentes con los principios inclusivos o de justicia social, ya que se han mantenido durante años posturas muy individualistas sobre el liderazgo, relacionando éste directamente con un solo individuo o grupo de individuos dentro de un grupo mayor que constituía la organización.

Dicho autor considera que para desarrollar un liderazgo inclusivo debemos tener en cuenta algunas prácticas propias para llevar a cabo este tipo de liderazgo. Entre ellas se destacan (Ryan, 2006, p. 9): defender la inclusión escolar, el liderazgo es educativo (Ryan, 2003), educar a la comunidad educativa desarrollando una conciencia crítica, promover el diálogo, dar voz a todos, dar importancia al aprendizaje y la práctica en el aula, adoptar

políticas inclusivas (Stevenson, 2007), y la incorporación de los mismos enfoques en toda la escuela.

El liderazgo inclusivo para la justicia social conlleva la selección de los directores, la apuesta por una escuela en la que todo el alumnado tenga cabida y la aportación de nuevas teorías y prácticas las cuales faciliten que los directivos puedan apostar por la inclusión escolar (Theoharis, 2007).

Las investigaciones avalan la importancia de un liderazgo inclusivo para la puesta en práctica de la inclusión escolar en las escuelas (Ainscow, 2013b; León, 2012; Garrison-Wade, Sobel y Fulme, 2007; Ainscow, 2005; Kungelmass y Ainscow, 2004; Ainscow y Kaplan, 2004; Ainscow, 2001; León, 2001). Sin embargo, las políticas nacionales educativas no contribuyen al desarrollo de la inclusión sino remarcan la discriminación, marginalización y la construcción de guetos (Ryan, 2010; Taysum y Gunter, 2008).

Es necesario, por tanto, que los directivos establezcan estrechas relaciones y promuevan las mismas dentro y fuera de la escuela, de forma que se puedan atender las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que están en la escuela (Navarro Montaña, 2008), no sólo de estos, sino de todos los que participan en la misma, buscando no sólo el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas sino también el de sus familiares, maestros/as y todas las personas implicadas (Ainscow y West, 2008).

Murillo et al (2010) realizan un análisis del liderazgo inclusivo para la justicia social, considerando que *“el papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.”* (Murillo et al., 2010, p. 174).

Diferentes estudios, (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010), llevados a cabo para describir las características propias de líderes para la inclusión y la justicia social llegan a la conclusión de que no hay prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan.

Sin embargo, González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo y Hernández, 2011; etc. consideran que es importante favorecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas ya que éste propone la participación de toda la comunidad en un liderazgo entendido como competencia y no relacionado exclusivamente con una estructura formal. Más concretamente, los dos primeros autores, sin contradecir la postura anterior, realizan algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar algunas pautas sobre algunos modelos o prácticas de liderazgo interesantes que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo.

Así, Murillo y Hernández (2011) y Murillo et al (2010) piensa que tras pasar planteamiento clásicos basado en el liderazgo pedagógico y transformacional surgido del estudio de líderes exitosos, nos dirigimos hacia interesantes propuestas, como hemos vistos

anteriormente, de liderazgo sostenible, sistémico para el aprendizaje, inclusivo o distribuido (Murillo, 2006). Estos autores dicen que pese a las importantes diferencias que existen entre ellos todos coinciden en la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad, un liderazgo democrático.

Ellos destacan que el liderazgo debe considerar dos elementos: tener en cuenta que una dirección democrática por sí sola no busca la inclusión ya que debe tener además contenidos vinculados a la justicia, la equidad, al respeto por la dignidad del individuo el trabajo por el bien común. Y, por otro lado, considerar que el liderazgo inclusivo es tanto un proceso como una meta, y ambos no pueden estar separados, es decir, un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

De acuerdo con Murillo y otros (2010, p. 177) llegamos a la conclusión de que *“es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008, p. 94), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.”*

Objetivos

- Analizar, describir y contrastar cómo se gestiona la diversidad en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Analizar los materiales, actividades y estrategias curriculares utilizados en las clases de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) para atender a la diversidad del alumnado observando cómo esta área contribuye al desarrollo de todo el alumnado.

Metodología

La metodología de investigación que vamos a utilizar es de tipo cualitativa. Concretamente, Hemos llevado a cabo el análisis de veintiocho centros educativos, de los cuales tres han sido estudios de caso en profundidad (Yin, 2014), veintidós centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública y acogidos al Plan de Educación Compensatoria de Andalucía (España), tres centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Manchester (Reino Unido), un agrupamiento con alumnado desde Preescolar a Educación Secundaria (Portugal) y un centro de Educación Primaria en Lima (Perú). Para la recogida de la información hemos utilizado diferentes instrumentos tales como las entrevistas, la observación y el análisis de documentos.

- Entrevistas: Las entrevistas se han realizado a los directores o equipos directivos, maestros/as de educación especial y compensatoria, maestros y maestras de educación infantil y primaria, familias y alumnado.
- Observación: Se ha estado en las diferentes aulas cuando se esté desarrollándolas diferentes áreas, especialmente el área de Ciencias Sociales, para realizar registros

observacionales y en las rutinas con el director o los miembros de los equipos directivos del centro.

- Análisis de Documentos. Hemos analizado los diferentes documentos del centro para ver cómo gestionan la diversidad y los materiales curriculares que se utilizan en las áreas de Historia y Geografía.

Resultados

Presentamos en esta apartado los resultados de las dos categorías estudiadas en esta investigación que responden a los objetivos propuestos: gestión de la diversidad y estrategias para atender a la diversidad en ciencias sociales. Sin embargo, son otras categorías extraídas en la investigación las que completan la información necesaria para un análisis exhaustivo sobre el liderazgo inclusivo.

La categoría de gestión de la diversidad hace referencia al papel del equipo directivo en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria seleccionados por sus buenas prácticas en atención a la diversidad o inclusión escolar. Para ello, hemos estudiado qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo... Además de observar si el liderazgo es ejercido en su totalidad por los líderes formales.

El papel del equipo directivo en el centro y la gestión de la diversidad en el mismo, es percibido, por los equipos directivos, desde dos perspectivas claras:

La primera perspectiva hace referencia a directores o equipos directivos cuyas funciones principales se centran en la convivencia escolar, la promoción de la colaboración por parte de toda la comunidad educativa, la bajada del absentismo escolar y la dinamización de toda la organización y funcionamiento del centro siendo este el impulsor de prácticas que atiendan a la diversidad de todo el alumnado, considerando para ello la importancia de una adecuada identidad como equipo tanto en el claustro como en el equipo directivo, el establecimiento de línea pedagógica común, la promoción de los valores inclusivos y el desarrollo de un liderazgo democrático. En esta perspectiva se encuentran la mayoría de los equipos directivos andaluces y la totalidad de los directores ingleses.

La segunda perspectiva se relaciona con directores o equipos directivos cuya función principal de la dirección es la gestión del propio centro en su ámbito más burocrático siendo fundamental su función como líder. Se asocia a estos directivos un liderazgo autoritario. Las respuestas ante la diversidad del alumnado se inclinan más hacia posturas segregadoras que inclusivas.

En el caso del agrupamiento portugués y el centro educativo limeño, existe una perspectiva propia la cual se fundamenta en una gestión basada en principios integradores camino a inclusivos teniendo como objetivo principal la atención a todo el alumnado y la consecución de buenos rendimientos académicos, no obstante, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se desarrolla desde una perspectiva integradora en cuanto a que el alumnado es el que debe adaptarse al centro a través de un currículum diferente al resto.

La mayoría de los centros se asocian, por las características de los mismos, a un liderazgo más democrático donde el claustro y el equipo directivo están íntimamente unidos e intentan perseguir y conseguir una línea educativa común que atienda a las necesidades de todo el alumnado.

En cuanto a las estrategias para atender a la diversidad del alumnado en ciencias sociales, nos encontramos también con dos enfoques: el enfoque globalizador y un enfoque más segmentado que resta importancia a dicha área.

El enfoque está ligado aquellos centros donde existe un liderazgo inclusivo, en los cuales se elige un tema del área de ciencias sociales a partir del cual se desarrollan el resto de las áreas promoviendo un aprendizaje global, el desarrollo social y autónomo del alumnado y la posibilidad de dar respuesta a todo el alumnado convirtiéndose dicha área en fundamental para atender a las necesidades educativas especiales.

Sin embargo, nos encontramos que, concretamente, en Lima, se resta importancia al área de Ciencias Sociales poniendo especial interés en el desarrollo del currículum de Comunicación y Matemáticas, aunque, en el caso de algunas maestras, se introduzcan contenidos de la misma en otras áreas.

Conclusiones

- La gestión de la diversidad en los centros educativos se percibe desde dos perspectivas: los líderes más inclusivos se basan en políticas de gestión y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje basada en la colaboración de toda la comunidad educativa desarrollando la identidad como equipo, la promoción de una cultura inclusiva basada en la convivencia y un equipo directivo o director como promotor de buenas prácticas; y los líderes más identificados con una educación segregadora se centran en su papel como líder desarrollando un liderazgo más autoritario.
- Los líderes más inclusivos son impulsores de los principios inclusivos y tienen una misma línea pedagógica para el centro.
- El estilo de dirección que desarrollan los equipos directivos o directores más inclusivos de centros educativos se basa en principios democráticos apostando por el liderazgo distribuido.
- Las actitudes de los equipos directivos y directores influyen en la gestión de la diversidad de sus centros educativos.
- En centros educativos con liderazgo inclusivo, el área de Ciencias Sociales contribuye a la atención de la diversidad del alumnado mediante un enfoque globalizador. Sin embargo, en el caso de otros centros educativos, el área de Ciencias Sociales es impartida desde un enfoque segmentario del conocimiento y no beneficia a la atención de todas las características del alumnado.

LIDERANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

María José León; María del Carmen López; Asunción Romero; Emilio Crisol; Eva María Hinojosa; y Rubén Moreno.

Universidad de Granada

mleon@ugr.es

Resumen

Tras la aplicación del “Cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) a una muestra representativa de centros de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Granada, mostramos el grado en que, según la opinión del profesorado, sus equipos directivos promueven la cultura inclusiva en el centro. Los resultados permiten conocer el grado en que la dirección escolar favorece la inclusión, e identificar fortalezas y debilidades de las acciones emprendidas por dicho liderazgo para favorecer la apertura a la comunidad, dinamizar el centro como comunidad inclusiva, crear comunidades profesionales de aprendizaje y gestionar los procesos enseñanza–aprendizaje para garantizar una educación de calidad para todos.

Marco Teórico

En una sociedad heterogénea, multicultural y diversa, los centros educativos deben regirse por los principios que definen la educación inclusiva (León, 2012), concebida como un proceso continuo de deconstrucción y reconstrucción de la cultura escolar, políticas y prácticas de cada centro, con el fin de favorecer el aprendizaje y participación de todo alumnado (Booth y Ainscow, 2000; León, 2011). En opinión de Escudero y Martínez (2011) “la educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social” (p.88).

Uno de los factores clave que contribuye a impulsar la educación inclusiva en los centros educativos es el liderazgo. Trabajos como los realizados por Ryan (2006) y Murillo y Hernández (2014) han coincidido en subrayar que sólo un liderazgo sostenible, distribuido y colaborativo puede favorecer la inclusión.

De acuerdo con Leithwood y Riehl (2009, p.20), el liderazgo escolar tiene la responsabilidad de “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. El liderazgo inclusivo hace suya esta meta promoviendo una cultura inclusiva en la institución educativa, una cultura que “Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se trasmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo” (Booth y Ainscow, 2000, p.13). Entre las características asignadas a un buen liderazgo destacamos las siguientes:

- Ser agentes transformadores y promotores del cambio, proporcionando los recursos necesarios que posibiliten el desarrollo profesional del profesorado, mejorar la práctica y actuación docente, potenciar el trabajo colaborativo, aumenta la capacidad del centro para

resolver problemas y ayudar al profesorado a descubrir e incrementar sus fortalezas (Bolívar-Botía, 2010; León, 2012).

- Crear un ambiente de trabajo favorable a la inclusión (Bolívar-Botía, 2010; León, 2012). Deben crear condiciones que faciliten el aprendizaje de alumnos y docentes y un buen funcionamiento del centro, lo que comporta compartir responsabilidades, éxitos y fracasos, reconocer los esfuerzos realizados por todos los miembros de la comunidad, y disponer de habilidades comunicativas, importantes en los procesos de negociación y mediación de conflictos (León, 2012; Hines, 2008).

- Dinamizadores de proyectos comprometidos con la inclusión, animando a los docentes a implicarse y compartir ideas sobre la diversidad, la gestión de clase, planes de estudios, evaluaciones, etc. (León, 2012; Riehl, 2000).

- Establecer relaciones con la comunidad (Riehl, 2000; Bautista et al., 2015) y con otros centros de la zona (Hines, 2008), dando continuidad y proyección a la labor educadora más allá del centro educativo.

Objetivos de la investigación

a) Conocer la opinión del profesorado sobre el grado en que la dirección escolar favorece la inclusión en centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada.

b) Identificar las fortalezas y debilidades del liderazgo ejercido por los equipos directivos para promover la inclusión en centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada.

Metodología

Es una investigación descriptiva por encuesta (Bisquerra, 2014). El “Cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) es de tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (1. no implantado; 2. parcialmente implantado; 3. sustancialmente implantado y 4. totalmente implantado), y está compuesto por setenta ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: I. Apertura a la comunidad (recoge acciones de la dirección dirigidas a potenciar la relación con la familia y el entorno), II. El centro como comunidad inclusiva (engloba iniciativas destinadas a generar visión compartida, valoraciones positivas de la diversidad, promover la participación y reflexión, dotar de recursos, generar debates, ...), III. Comunidad profesional de aprendizaje (actuaciones dirigidas a promover la formación y desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje), y IV. Gestionar procesos enseñanza-aprendizaje (acciones para promover mejoras y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje).

Se trata de un cuestionario con validez de contenido y de constructo. Sus coeficientes de correlación oscilan entre ,983 (Dimensión I) y ,962 (Dimensión III). El Alpha de Cronbach para todo el cuestionario es ,962 y por dimensiones alcanza valores entre ,894 (Dimensión I) y ,930 (Dimensión III), con un nivel de confianza del 95% ($p \leq ,05$).

El cuestionario ha sido aplicado durante el curso escolar 2015-16 a familias y miembros de equipos docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada, aunque en este trabajo sólo presentaremos los datos relativos a los equipos docentes, 193 sujetos. La muestra está integrada por 110 mujeres (58,3%) y 83 hombres (41,75), de los que el 51,3% pertenecen a centros públicos y el 48,7% a centros privados.

Resultados

En el análisis descriptivo general de las cuatro dimensiones se aprecia que los equipos docentes consideran que la dimensión con menor grado de implantación por los equipos directivos es “Apertura a la comunidad”, con la desviación típica más baja (0,386). Progresivamente, con carácter ascendente, figuran: “Comunidad profesional de aprendizaje” (dimensión III), “El centro como comunidad inclusiva” (dimensión II) y “Gestionar procesos enseñanza-aprendizaje” (dimensión IV), con la media más alta y una desviación típica de 0,395 (sólo detrás de la primera), lo que implica que es la dimensión más impulsada por la dirección de los centros educativos en opinión de los equipos docentes.

Dimensión	n	X	D.T.
I. Apertura a la comunidad	192	3,2156	,386
II. El centro como comunidad inclusiva	192	3,3205	,438
III. Comunidad profesional de aprendizaje	193	3,2492	,486
IV. Gestionar procesos enseñanza-aprendizaje	193	3,3933	,395

Tabla 1. Descriptivos generales por dimensión

Si nos centramos en el análisis descriptivo de cada dimensión y sus ítems, encontramos que los ítems más valorados de “Apertura a la comunidad” son: el 13 “Escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias” ($X=3.53$) y el 9 “Informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro a través de distintos canales de comunicación” ($X=3.48$). Otros ítems bien valorados, aunque en menor medida, son: el 8 “Ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas,...)” y el 5 “Propone actividades educativas fuera del centro”.

Entre los ítems con menor grado de implantación figuran el 3 “Promueve la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada para reforzar la relación escuela-entorno laboral” ($X=2.59$), el 6 “Organiza debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo,...)” ($X=2.90$) y el 4 “Impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias” ($X= 2.97$).

En la dimensión “El centro como comunidad inclusiva” el valor más alto de la media corresponde a los ítems 23 “Ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual” y 37 “Se preocupa por garantizar el acceso a las instalaciones y servicios del centro a todo el alumnado” ($X=3,63$); seguidos del 20 “Trabaja para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado sea reconocido, atendido y apreciado” y el 17 “Se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud,...)”, con valores medios de 3,53 y 3,51 respectivamente.

La media más baja en esta dimensión corresponde a los ítems 16 “Dispone de un procedimiento de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado

y resto de personal del centro” y 31 “Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección” ($X= 2,99$ en ambos casos).

En la tercera dimensión, “Comunidad profesional de aprendizaje”, las medias más altas corresponden a los ítems 41 “Comparte la responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado con el profesorado”, 43 “Sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro” y 39 “Se interesa por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado”; con valores de 3,48, 3,47 y 3,38 respectivamente.

En el extremo opuesto, con las medias más bajas, se encuentran los ítems 45 “Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, conferencias, etc.) para abordar las percepciones, estereotipos,... del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades”, con un valor de 3,04, el ítem 47 “Organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar”, con una media de 3,08, y el ítem 42 “Promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro” ($X=3,10$).

En la última dimensión, “Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje”, los valores más elevados de las medias se encuentran en los ítem 56 “Fomenta que se valore a las personas en función de sí mismas y no por sus características físicas, étnicas, religiosas, culturales...” ($X=3,69$), 55 “Promueve que se respete, en igualdad de condiciones, las distintas creencias del alumnado” ($X= 3,65$), y 65 “Potencia la participación del alumnado en actividades sociales y académicas del centro” con un valor medio de 3,62.

Por el contrario, los ítems con las medias más bajas corresponden a los ítems 67 “Favorece la participación del alumnado en los procesos de evaluación”, con una media de 2,78, el ítem 68 “Propone actividades que favorecen el intercambio de comunicación y experiencias entre todo el alumnado” ($X=3,12$), y el 60 “Promueve la evaluación de las prácticas docentes para determinar en qué grado favorecen la inclusión del alumnado”, con un valor de 3,13.

Conclusiones

1. Incrementar la relación de la escuela con el entorno para favorecer la inclusión continua siendo, en opinión del profesorado, una cuestión poco impulsada desde la dirección de los centros educativos.

2. Entre las acciones más cultivadas por la dirección escolar para favorecer la apertura a la comunidad se encuentran: escuchar y ser sensible a las demandas y necesidades de las familias e informar de la propuesta curricular del centro. Sin embargo, promover la colaboración con otros centros educativos o el mundo laboral y organizar debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión, xenofobia, racismo, ... son las que menos atención reciben por parte de la dirección.

3. Las iniciativas llevadas a cabo por la dirección para favorecer la inclusión se centran, especialmente, en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en menor medida, en promover una visión del centro como comunidad inclusiva o favorecer la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

4. En lo relativo a la gestión de los procesos de enseñan-aprendizaje, las acciones emprendidas por la dirección van dirigidas a favorecer la participación del alumnado en actividades sociales y académicas y fomentar una evaluación en base a méritos y potencial de los estudiantes y no en función de sus características físicas, étnicas, culturales, etc. Sin embargo, la atención deparada por la dirección de los centros educativos a desvelar el grado en que la práctica docente favorece la inclusión, promover la participación del alumnado en la evaluación o proponer actividades que mejoren el intercambio de experiencias entre ellos es deficitaria.

5. Las actuaciones dirigidas a impulsar la visión del centro como comunidad inclusiva tienden a concentrarse en ofrecer información transparente sobre los procesos de admisión, crear un clima institucional en el que todo el alumnado se sienta valorado y apreciado, favorecer el acceso a las instalaciones y servicios, y garantizar que éstos respeten las diferentes necesidades del alumnado. En cambio, la dirección de los centros no suele disponer de procedimientos establecidos para recabar información sobre las necesidades del profesorado, alumnado, o resto de personal del centro, ni tampoco para promover una evaluación de la dirección en la que participen los distintos miembros de la comunidad educativa.

6. En lo relativo al profesorado, la dirección suele emprender acciones dirigidas a mostrar su corresponsabilidad con el aprendizaje del alumnado, sensibilizar al profesorado de la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pudieran darse y conocer su posición respecto a la diversidad del alumnado; pero muestra menos interés por impulsar acciones dirigidas a luchar contra los posibles prejuicios o estereotipos del profesorado, promover la reflexión sobre la práctica docente, o analizar las condiciones y actuaciones emprendidas por el centro para garantizar la igualdad de oportunidades.

La mujer en la dirección de centros educativos: Por un liderazgo inclusivo

María José Carrasco Macías

María Luisa Fernández Serrat

Universidad de Huelva

micarra@uhu.es

Resumen

La aportación que presentamos hace referencia a un estudio en el cual se analiza el papel de las mujeres en la dirección escolar desarrollando políticas de educativas de liderazgo y de gestión para la mejora escolar. El objetivo principal de la investigación trataba de analizar, contrastar e interpretar los estilos de dirección que desarrollan las mujeres en centros de Educación Compensatoria de Educación Infantil y Primaria, así como las dificultades que encuentran para ejercer esta función estudiando sus funciones, los estilos de trabajo y los puntos fuertes y débiles que ellas atribuyen a su forma de gestión.

Sabíamos que la función directiva en la escuela es desarrollada mayoritariamente por varones (tanto en España como en el resto de los países), ya que a éstos se les asignan una serie de rasgos que parecen ser los adecuados para realizar las tareas de gestión. Rasgos tales como la dureza, la objetividad, el carácter fuerte, el don de mando, la fuerza física, el distanciamiento analítico, la racionalidad y frialdad... “son cosas de hombre” y además son las características que definen a un buen gestor (Coronel, Moreno y Padilla, 2002). Sin embargo, a la mujer se le asignan una serie de rasgos que parecen no tener consonancia con lo que es el ejercicio de la gestión o poder; poder no sólo en la escuela, poder en todos los ámbitos de la vida pública. Son pocas las mujeres que encontramos ocupando puestos de dirección en las empresas, tanto públicas como privadas; a la mujer se le relega a puestos de menos responsabilidad y de carácter más asistencial, debido a las concepciones que culturalmente se han ido transmitiendo a lo largo de la historia.

Los trabajos que existen sobre el estilo de gestión que desarrollan las mujeres apuntan a que éstas desarrollan un estilo de liderazgo diferente al masculino, más colaborativo y pedagógico, orientado hacia las personas y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto... donde el poder es “poder con” los otros y otras.

Perfil de las directoras de centros de compensatoria estudiadas

Aunque consideramos que es cierto que la mujer posee unos rasgos determinados, que están implícitos en lo que es su gestión y que les marca un perfil, diferimos en muchos de los rasgos asignados normalmente a las mujeres -pasividad, dependencia, sumisión, etc. El perfil de las directoras estudiadas en centros de compensatoria está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo, por tener un alto compromiso con su tarea, una fuerte responsabilidad, a esto se le unen una serie de rasgos más personales como son el tener un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí misma, según el profesorado. Sin embargo, ellas se valoran muy poco en todos aquellos rasgos que son propiamente de gestión, pensamos debido a que no tienen confianza en sí misma, -posiblemente por la pésima autoimagen que solemos tener interiorizada (es llamativo en esta cuestión como el profesorado manifiesta en casi un 70% que su directora

demuestra confianza en sí misma, mientras que las directoras sólo en un 11% dicen tenerla). Esto hace que se (auto)excluyan (Santos Guerra, 2000) de los puestos de responsabilidad. Ellas se asocian más con los rasgos de sentido de la justicia social, de tener en cuenta principios morales y éticos, de comportarse de forma honesta y sincera, de ser una persona cercana, etc. lo que se asocia a la imagen tradicional femenina cuyas características son la ternura, la sensibilidad y la responsabilidad. Creen en la democracia como única forma de gestionar la escuela, lo que les lleva a pensar que para gestionar un centro es necesaria la capacidad de escucha, de acercamiento entre posturas y de ser negociador/a.

Estilos directivos que desarrollan

El estilo directivo que las caracteriza viene expresado por el gusto por generar la colaboración y el trabajo en equipo, mediante el establecimiento de una buena comunicación entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Son personas que apoyan las iniciativas de los profesores y profesoras facilitándoles el desarrollo de sus tareas y ayudándoles cuando surgen conflictos. Para ello evitan tomar una actitud de superioridad y son capaces de admitir que no saben de todo y que no son capaces de solucionar todo.

Esto les lleva a ser muy valoradas por el profesorado otorgándoles altas capacidades de planificación y organización, sobre todo porque tienen en cuenta la realidad social y el contexto donde desarrollan su gestión. Estas características detectadas en nuestro estudio reafirman las tesis expuestas por autoras como Gilligan (1982), Goldring y Chen (1992), Chen y Addi (1992), Hall (1994 y 1996), Hall y Soutworth (1997), Jacobs (1999), etc.

Un dato que constatamos en nuestro estudio es que existen diferencias significativas entre los años que se lleve ejerciendo el cargo y el estilo que se desarrolla:

- * Son las directoras que llevan entre cinco y diez años las más valoradas y sobre las que recaen mayoritariamente los rasgos anteriormente descritos

- * Y son a las más noveles a las que se le asigna menos, quizás porque en un primer momento existe un “miedo” a no saber desarrollar bien la función, a que algo se quede sin hacer y, es tanta la responsabilidad que asumen con el cargo, que intentan acaparar todo y hacer todo para que el centro marche. Esto provoca que en estos primeros momentos den menos participación al profesorado, pero el miedo va desapareciendo con el paso del tiempo en el cargo.

Como vemos aquí se vuelve a poner de manifiesto la falta de confianza en sí misma o de autoestima en estos primeros años, porque cuando éstos se han superado nuestras directoras ponen de manifiesto que su trabajo es un trabajo con los otros, -porque dirigir no es trabajar “sobre el grupo”, ni “para el grupo”, sino trabajar “con el grupo”-, es más delegar y compartir, empezando por el resto de los miembros del equipo directivo. Hablamos, por tanto, del “poder con” (Coronel y otras, 2002) y “a través” de los otros no “poder sobre”. Las directoras manifiestan abiertamente la importancia del resto de los miembros del equipo directivo para poder desarrollar su trabajo como directora.

Para nuestras directoras, por tanto, el poder que les otorga el cargo es un poder que comienza por compartir con todos los miembros del equipo directivo y continua con el resto de los compañeros y compañeras. En el centro las decisiones se toman por consenso, son compartidas, dialogadas, y los conflictos no suelen aparecer, justo por la búsqueda de esa participación de todos los miembros. Esta forma de ver el poder nos confirma la necesidad de

apostar por nuevos modelos organizativos, tal y como se está planteando actualmente.

Coincidamos con las teorías que empiezan a perfilar estos nuevos modelos de liderazgo menos jerarquizados, donde éste deja de asociarse al dominio, mando, lucha y jerarquía (normalmente características de los varones) y hablemos de un liderazgo basado en el establecimiento de relaciones entre las personas, entre éstas y sus ideas; donde apoyar, compartir -no competir-, y apoyarse sean sus máximas; donde la participación y el diálogo sean los procesos a seguir, y ésto se desarrolla a través de la articulación de procesos democráticos, creando un sentido de comunidad en la organización, creando una nueva cultura escolar, cultura basada en la colaboración y trabajo en equipo, como se ha puesto de manifiesto en nuestros estudios.

Pensamos que las directoras estudiadas cumplen las cualidades que hoy en día se le pide al nuevo líder escolar, al ser menos jerárquico, más colegiado y más colaborativo su trabajo. Aunque resulta llamativo que algunos y algunas de los encuestados no manifiestan la existencia de un liderazgo en su directora, porque creen que esta forma de liderar no es realmente un liderazgo, ya que se sigue con la idea tradicional del líder como la autoridad personal y el mandar, sobre todo. Esta falsa imagen del liderazgo ya fue puesta de manifiesto por Al-Khalifa (1989) cuando decía que el liderazgo escolar muy a menudo se relaciona con conductas y estereotipos que definen comportamientos masculinos como energía, firmeza, etc.

En la puesta en práctica del liderazgo de estas directoras sobresale fundamentalmente la capacidad de cooperación y flexibilidad que aportan, donde la participación, el trabajo en equipo va ganando terreno sobre los modelos de comportamientos autoritarios tan valorados en épocas anteriores. Este tipo de liderazgo consideramos que es un liderazgo inclusivo e implicado en la promoción de la justicia social ya que asume que todos los miembros de la escuela son esenciales y favorece la creación de un clima de trabajo que nace del intercambio, el diálogo y la confianza básica para poder desarrollar una enseñanza lo más justa posible, tal y como exponen Hernández-Castilla y otros (2013).

Pensamos que poco a poco se va abriendo camino esa otra forma femenina de ejercer el poder. Es el uso moral del poder que favorece la creación de entornos democráticos, porque el poder no reside en la persona en concreto sino en la comunidad; el poder ya no es sólo mandar, sino solucionar problemas, ayudar a otros a llevar a cabo sus propios fines y metas. Es esa imagen menos heroica del liderazgo (Coronel y otras, 2002) la que observamos en estas directoras, puesto que para ellas el dirigir estos centros es ponerse al servicio de una comunidad que necesita unos servicios de ellas en un momento determinado. No conciben, por tanto, la dirección como una carrera profesional, idea que apunta en estos momentos la Administración, y con la que están, mayoritariamente, en disconformidad.

Creemos que para cambiar esta concepción sobre gestión y liderazgo tenemos que partir de una concepción de género (roles masculinos y femeninos) menos estereotipada de la sociedad en general, donde deberíamos comenzar por redefinir el concepto de poder. El nuevo concepto de poder se debería asumir como una fuerza transformadora hacia modelos de gestión cooperativos y no como un mero recurso para mantener y controlar el orden establecido. Este nuevo concepto de poder es el que observamos que ponen en práctica las mujeres.

Este estilo de gestión y liderazgo se plasma en un clima de satisfacción por parte de los miembros de la comunidad educativa, donde las relaciones son básicas y así son puestas de

manifiesto en el estudio. No hemos encontrado ningún maestro o maestra que nos indique un mal clima de trabajo, a pesar de que muchos y muchas confiesan que trabajar en estos contextos es un reto para ellos y ellas, sin embargo, este reto se salva por el clima y la cultura de trabajo que se respira en ellos. Aquí las relaciones son cercanas, dinámicas, cordiales, de apoyo mutuo, colaboración, ayuda cooperación, entendimientos, aceptación...

La cultura que se vive en el centro es una cultura colaborativa, la cual rompe en aislamiento de los maestros y maestras mediante la creación de un clima de trabajo que facilita el trabajo compartido y que está fundamentada en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela. En esta cultura tiene cabida el conflicto y la discrepancia, como hemos observado, pero existen mecanismos de comunicación y entendimiento que permiten la reflexión y el contraste de ideas de manera constructiva.

En esta cultura colaborativa o participativa los miembros de la comunidad educativa se sienten parte integrante y actores de la realidad escolar, y lo más importante para avanzar en ella es la democratización o delegación de poder, que hace la directora, implicando y estimulando a todos los participantes desde lo que es la dirección. De ahí la importancia que vemos tiene el estilo de dirección femenina para fomentar y desarrollar dicha cultura. Creemos que el liderazgo femenino puede contribuir especialmente en el establecimiento de un ambiente más humanizado y creativo, dentro de la vida de las escuelas.

Liderazgo para la justicia social: estudio de un caso de Educación Secundaria en un contexto socio-económicamente desafiante de la Comunidad de Madrid

Rosario Cerrillo, M. Araceli Calvo Pascual y Natalia Ruiz-López

Universidad Autónoma de Madrid

charo.cerrillo@uam.es

Resumen

Una escuela socialmente justa evita cualquier forma de exclusión y favorece la plena participación y el aprendizaje de todos y todas, independientemente de la capacidad, del género y de la clase social, entre otros factores. Esto no puede lograrse sin el desarrollo de una cultura escolar que fomente y estimule procesos inclusivos. El líder juega un papel esencial en la construcción de esa cultura. En esta contribución se presentan resultados parciales de una investigación² que pretende profundizar en la dirección de escuelas en contextos desafiantes y en los comportamientos de líderes que trabajan por desarrollar la justicia social, así como comprender cómo estos líderes inciden en la dinámica del centro educativo.

Introducción

Se presenta el caso de un Instituto público de Educación Secundaria de la zona sur de la Comunidad de Madrid situado en un entorno socio-económicamente desfavorecido. Tiene unos 30 años y ofrece enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Promueve la innovación y el cambio educativo, ha recibido premios que reconocen la calidad de sus prácticas docentes y realiza actividades que estimulan la participación. Estas prácticas favorecen un clima de convivencia en el seno de la comunidad educativa. Un gran objetivo del centro es dar una respuesta educativa a grupos heterogéneos y detectar dificultades académicas y sociales del alumnado. Se persigue, además, ofrecer educación académica de calidad al tiempo que se transmiten valores como el respeto, la convivencia y el ocio responsable. El centro cuenta con más de 50 profesores y 525 estudiantes. La directora lleva más de catorce años en el cargo y ha sido repetidamente reelegida, siempre con unánime apoyo.

Antecedentes

La relación entre justicia social y liderazgo ha recibido notable atención (Marshall y Oliva, 2006; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). El aumento de la diversidad en las aulas hace que se incremente la brecha entre estudiantes más o menos favorecidos. Una escuela socialmente justa favorece la reducción de toda forma de exclusión. Trabajar hacia esta meta requiere el

² Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social (Ref.EDU2014-56118-P). Convocatoria 2014 de Proyectos I+D del Programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento (2015-2017).

desarrollo de una cultura escolar que fomente y estimule procesos de cambio para la inclusión. La dirección juega un papel protagonista en este desafío.

Una de las líneas de investigación más fructíferas sobre escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes se centra en su dirección (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Harris y Chapman, 2002; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la justicia social coinciden en que no hay unas prácticas determinadas que caractericen a estos líderes, sino que, más bien, lo que caracteriza a estas personas es su disposición al cambio (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007). En todo caso, se reconoce a la persona que asume este tipo de liderazgo porque:

- a) Identifica y comunica una visión de la escuela que entusiasma a la comunidad educativa (Kugelmass y Ainscow, 2004; Ryan, 2006a).
- b) Favorece el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente de los docentes (McColl-Kennedy y Anderson, 2002; Harris y Chapman, 2002).
- c) Fortalece una cultura escolar inclusiva donde prevalecen normas, actitudes y valores compartidos que evitan cualquier exclusión (Kugelmass, 2003; Kugelmass y Ainscow, 2004; Ryan, 2006b; Muijs et al., 2007).
- d) Se centra en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Leithwood y Riehl, 2005).
- e) Fomenta la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Kugelmass y Ainscow, 2004; Ryan, 2006a).
- f) Promueve la colaboración entre la escuela y la familia (Harris y Chapman, 2002).

La investigación que se presenta busca realizar una primera aproximación exploratoria en el contexto español acerca de la relación entre liderazgo y justicia social.

Método

Se pretende determinar el modelo de liderazgo y los comportamientos de los líderes que trabajan por desarrollar y potenciar la justicia social en los centros educativos en España, así como comprender cómo inciden en la dinámica del centro. Se realiza un estudio de un caso. En la metodología cualitativa etnográfica se utiliza la observación para recoger información. Los participantes de este estudio han sido equipo directivo, jefes de Departamento, profesores y profesoras, padres y madres del IES y estudiantes. Para ello se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

1. Observación no participante de los/las investigadores/as.
2. Entrevistas semiestructuradas focales a la directora, jefe de estudios, docentes, jefes de departamento y responsables del AMPA.
3. Entrevista biográfico-narrativa a la directora.
4. Grupos de discusión con las familias y con los estudiantes.
5. Análisis de documentos clave.

Se abordaron estas categorías de análisis de las entrevistas:

- a) Características personales de la directora.
- b) Prácticas de la directora en términos de:
 - Identificación y articulación de la visión de la escuela.
 - Desarrollo de las personas.
 - Fortalecimiento de una cultura inclusiva.
 - Atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Fomento de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
 - Promoción de la colaboración entre la familia y la escuela.
- c) La cultura del centro.
- d) Actitudes de los docentes y las familias hacia la directora.

Resultados

Los informantes afirman que el centro ha experimentado cambios positivos en los últimos años. Destaca la mención a los proyectos, altamente valorados por toda la comunidad educativa y también por la Administración. Los distintos premios recibidos dan cuenta de la calidad de estas iniciativas y de su contribución a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los miembros de la comunidad muestran orgullo:

“Dicen que es el mejor de la localidad y yo creo que sí” (Estudiante)

“Por tantos proyectos, por cómo te comunican las cosas, porque se ven las energías unidas hacia una misma dirección” (Madre)

“Tiene muchas actividades que otros institutos no tienen. Por ejemplo, organizan juegos en el recreo” (Estudiante)

Destaca el horario de apertura del centro como característica singular. El centro ofrece actividades todas las tardes, todos los días de la semana, gracias al esfuerzo de gran parte de los profesores. Esto aumenta el sentimiento de pertenencia al centro:

“Me va a dar pena que lo dejen, que dejen el instituto (...), ves a los profesores y dices: si es como una familia (...) se lo pasan en grande” (Madre)

“Los chavales pasan muchos días aquí hasta las cinco o las seis de la tarde porque se sienten cómodos” (Jefe de Departamento)

“El alumnado está muy contento aquí, hay un cierto sentimiento de que es su centro, de pertenencia, y de respeto al centro y a los profesores” (Jefe de estudios)

La dedicación de los profesores es una gran fortaleza, destacan las madres:

“La sensación de que a un niño con dificultades no lo dejan de lado (...) hay un equipo que está ahí para apoyar” (Madre)

“Los profesores se preocupan por nosotros” (Estudiante)

Los informantes reconocen el liderazgo del equipo directivo:

“La junta directiva es la que está tirando de todo (...) y también los profesores, la mayoría se implica. El personal no docente también se implica mucho” (responsable AMPA)

“Hay mucha coordinación entre los miembros de la comunidad educativa” (Madre)

La Asociación de Madres y Padres colabora activamente. Los profesores se muestran satisfechos con el apoyo que reciben:

“Los padres son muy majos, vienen a las reuniones por los Proyectos y son muy agradecidos (...) Ellos contribuyen al buen ambiente, ayudan en las obras de teatro con los trajes, el maquillaje...” (Docente)

A través del “Proyecto de Mediación” se ofrece a los estudiantes un ámbito para tratar sus conflictos aprendiendo a autogestionarlos. Este proyecto es valorado muy positivamente:

“Los chavales disfrutan porque son actividades que son diferentes, le invitan a tener una responsabilidad con algo” (Jefe de estudios)

“Si su entorno es positivo y les están enseñando a mediar, les están enseñando a ser buenas personas e intentar modificar conductas negativas” (Madre)

El centro funciona como una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Existe un ambiente estimulante; tiene lugar el aprendizaje individual y también el colectivo; el afán por compartir la práctica profesional preside el modo de actuar de los docentes; brilla el respeto a cualquier iniciativa innovadora; hay evidencias de compromiso con los alumnos, con sus familias y con todo el barrio. El desarrollo de esta Comunidad Profesional de Aprendizaje se ancla en un liderazgo distribuido, no jerárquico, por el que se comparten responsabilidades y decisiones. Los informantes han señalado que la directora es pieza clave en el proceso de cambio que está viviendo el centro:

“La que ha impulsado todo, la directora (...), es muy valiente” (Responsable AMPA).

“La Directora lleva todo... ella es muy clave. La gente la cree (...) Tiene una gran capacidad de comunicación y liderazgo. Nadie se opone a lo que ella proponga” (Docente).

La directora comparte su proyecto de dirección. El equipo directivo apoya cualquier iniciativa de los miembros de la comunidad educativa. Se ha establecido una cultura de colaboración:

“En este centro se contagia el entusiasmo (...) el equipo directivo incentiva todos los proyectos que se diseñan en el centro” (Docente)

“Llevamos ya muchos años con este equipo directivo y es fundamental, tiene ganas y juventud” (Responsable AMPA)

“La directora, no creo que haya otra igual, que sea comprensiva y hable contigo” (Estudiante)

“Los que están ahora en la dirección son muy buenos, han cambiado todo” (Jefa de Departamento)

“La implicación de todos en las actividades, del alumnado, del profesorado, de las familias es impresionante” (Directora)

Conclusiones

En este caso la directora lleva a cabo prácticas que, según la literatura científica, desarrollan quienes trabajan por la justicia social (Harris y Chapman, 2002; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Kugelmass, 2003; Kugelmass y Ainscow, 2004; Leithwood y Riehl, 2005; McColl-Kennedy y Anderson, 2002; Muijs *et al.*, 2007; Ryan, 2006a y Ryan, 2006b):

- a) Tiene una visión que le permite tomar las decisiones adecuadas.
- b) Vive su tarea con entusiasmo contagioso.
- c) Fomenta el crecimiento personal y profesional de la comunidad escolar.
- d) Potencia una cultura para la Justicia Social.
- e) Mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concentra su atención en optimizar la enseñanza y asistir a los docentes para que puedan desarrollar mejor su trabajo.
- f) Promueve la colaboración entre la familia y la escuela.
- g) Favorece la participación de los estudiantes.
- h) Potencia un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela: estudiantes, docentes y familias.

Entre sus valores destaca que es valiente y asume riesgos; invierte tiempo en las relaciones para construir confianza; es reflexiva y fomenta la colaboración. Son todas ellas características de líderes de escuelas inclusivas (Salisbury y McGregor, 2005). Se aprecian rasgos de una Comunidad Profesional de Aprendizaje: valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, afán por compartir la práctica (Krichesky y Murillo, 2011). Preside el centro un clima basado en el respeto, el compromiso y la apertura (Escudero, 2009).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.
- Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Fox, S. y O'kane, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Al-Kahalifa, E (1989). Management by halves: women teachers and school management. En Lyon, H. y Widdowson, F.: *Women teachers*. Open University, Milton Keynes.
- Bautista, A. et al. (2015). Relaciones entre escuela y familias inmigrantes. Estudio de un caso. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 225-240.

- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*, (4º ed.). Madrid: La Muralla.
- 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.
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Universidad autónoma de Madrid.
- CEPPE (2010). ¿Cómo pueden influir los líderes escolares en los resultados de aprendizaje de los estudiantes? Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/1Notas-en-Educacion-Marzo-2010.pdf>
- Chen, M. and Addi, A. (1992). Principals' gender and work orientation of male and female teachers. *The New Jersey Project Journal*, Vol. 3, nº 2, pp.5-14.
- Coronel, J.M.; Moreno, E. y Padilla, T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, pp.157-168.
- Escudero, J.M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 10, 7-31.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández, J. M.; Hernández; A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 23, pp. 83-102.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. y Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Goldring, E. and Chen, M. (1992). The feminization of principalship in Israel: the trade of between political power and cooperative leadership. En Zoghbi, P. and Marshall, C. (Eds.): *New Politics of Race and Gender*. Washington and London. Falmer Press. (Documento policopiado).
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.

- Hall, V. (1994a). *Making a difference: women headteachers contribution to schools learning institutions*. BEMAS Annual Conference, Manchester.
- Hall, V. (1994b). *Making it happen: a study of primary and secondary schools in England and Wales*. Annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Hall, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: a study of women managers in education*. London, Paul Chapman.
- Hall, V. y Southworth, G. (1997). Headship. *School Leadership & Management*, 17 (2), pp.162-170.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. and Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Harris, A. and Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Final Report. NCSL.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280.
- Hines, J. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms:
- Hollander, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- Jacobs, J. (1999). Gender segregation among college and university employes. *The Journal of Higher Education*, 70 (2), pp.161-187.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. Leithwood. (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Santiago de Chile, Chile: Salesianos.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.

- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25,1), 145-163.
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Marshall, C. y Oliva, M. (Eds.) (2006). *Leaders for Social Justice: Making Revolutions in Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McColl-Kennedy y Anderson (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545–559.
- Muijs, D. et AL. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011a). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011b). Una dirección escolar para la inclusión. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, J.; Krichesky, G.; Castro, A.M.; Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Navarro Montaña, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- OECD (2014). Income Inequality Update. Rising inequality: youth and poor fall further behind, <https://www.oecd.org/social/OECD2014-Income-Inequality-Update.pdf>
- Riehl, C. J. (2000). The principal’s role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–88.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3–17.
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute.
- Santos Guerra, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En Santos Guerra, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, pp.53-69.

- Shoho, A. R., Merchant, B.M. y Lugg, C.A. (2005). Social justice: Seeking a common language. En F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- Taysum, A. y Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 183-199.

SIMPOSIO 7º

ASPECTOS ORGANIZATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN CON COLECTIVOS VULNERABLES

Coordinador:

Joaquín Gairín Sallán. Universitat Autònoma de Barcelona (joaquin.gairin@uab.es)

Autores:

- **Joaquín Gairín Sallán.** Universitat Autònoma Barcelona
Introducción/Resumen
- **Asunción Manzanares Moya.** Universidad de Castilla-La Mancha
Estrategias de colaboración con el entorno para reforzar el grado de equidad de la respuesta educativa a colectivos en situación de vulnerabilidad
- **Aleix Barrera- Corominas y Carme Armengol Asparó.** Grupo EDO. Universitat Autònoma de Barcelona
Estrategias de intervención para el diagnóstico y la intervención institucional en educación postobligatoria
- **José Luis Muñoz Moreno y Cristina Mercader Juan.** Grupo EDO. Universitat Autònoma de Barcelona
Estrategias de intervención desde la tutoría en la universidad
- **Primitivo Sánchez e Inmaculada Gómez-Jarabo.** Universidad Complutense de Madrid
Estrategias de intervención desde la formación del profesorado y su acción en el aula

Una respuesta educativa que pretenda satisfacer las necesidades de aquellos colectivos que ven limitadas sus oportunidades de acceso, permanencia y/o egreso en el sistema educativo ha de atender tanto a los procesos internos de mejora escolar como a las ayudas al cambio que proporciona el entorno. También, ha de hacer realidad procesos de intervención efectivos alineados con la filosofía de organizaciones cada vez más inclusivas y normalizadas.

El propósito de la aportación es profundizar en las metodologías y estrategias de intervención específicas relacionadas con colectivos vulnerables, proporcionando herramientas de mejora al sistema e instituciones educativas. En nuestro caso, se centran en niveles de enseñanza postobligatoria, por entender que es aquí donde se sitúa el reto de ampliar las posibilidades de formación y promoción de los colectivos vulnerables. Y forman parte, principalmente, de las aportaciones de varios proyectos internacionales y nacionales (ACCEDES, IDEAS; RETOS) desarrollados dentro del Grupo de investigación EDO, pudiendo acudir a las mejoras de los proyectos y publicaciones derivadas a través de su web: <http://edo.uab.es> , o por personas vinculadas al mismo.

La primera aportación analiza las especiales relaciones que los centros educativos deberían de tener con el entorno y presenta algunas propuestas consideradas significativas. La segunda y tercera aportación presentan los resultados de estudios recientes, aportando una metodología/instrumento para la identificación de los colectivos vulnerables y estrategias de orientación y tutoría (incluyendo la necesaria referencia a los planes tutoriales) para la intervención. Finalmente, la última aportación se vincula a los procesos de formación del profesorado, claves, aunque no únicos, en cualquier proceso de mejora.

Pero más allá del valor de las distintas aportaciones, subyace la idea de que tan importante como delimitar lo que queremos conseguir es avanzar en propuestas concretas que faciliten hacer realidad principios y propuestas de intervención. Las estrategias se convierten así en concreciones orientadas a transformar las ideas en prácticas y a conseguir superar la mera enunciación de planteamientos.

1.- Estrategias de colaboración con el entorno para reforzar el grado de equidad de la respuesta educativa a colectivos en situación de vulnerabilidad

Asunción Manzanares Moya

Universidad de Castilla-La Mancha

Uno de los principales desafíos de la educación actual se encuentra en la capacidad de los sistemas y centros para dar respuesta a las exigencias de un proceso educativo que conjugue altos niveles de rendimiento con una distribución socialmente equitativa de las oportunidades de aprendizaje (Schleicher, 2010). Para ello se requieren estrategias y medidas que aseguren el pleno acceso, permanencia, participación y logro educativo de todo el alumnado. Particularmente de aquél que, por diversas razones (dificultades socioeconómicas, minoría cultural, inmigración, ruralidad, género), se encuentra en situación de vulnerabilidad y puede desembocar en exclusión educativa e inadaptación social (De Armas, Carreiro y Escuela, 2010). La importancia de ello va más allá de la escolaridad obligatoria, dadas las implicaciones positivas que sobre el desarrollo social y económico (De la Fuente, 2016) tiene lograr aprendizajes de calidad en contextos de equidad (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2012; 2014; Sánchez Campo, 2015).

A nuestro juicio, la naturaleza social y contextual de la vulnerabilidad requiere que, para satisfacer las necesidades de los colectivos que ven limitadas sus oportunidades, los centros educativos desarrollen estrategias promotoras de equidad relacionadas tanto con los procesos internos de mejora escolar como con las ayudas al cambio que puede proporcionar el entorno. Son estrategias con origen en el interior del centro pero que enfatizan la dimensión comunitaria de la acción organizativa. O, si se prefiere, la condición de los centros educativos como sistemas abiertos al contexto sociocultural próximo que, en el caso que nos ocupa, aspiran a movilizar el aprovechamiento de los recursos del entorno para ampliar la estructura de oportunidades del alumnado y conseguir una igualdad en los logros educativos para todos.

Las razones que justifican esta aproximación son varias.

Una primera se refiere al hecho de que la situación de estos colectivos -tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria- pone a prueba la distribución de los servicios y recursos educativos, las oportunidades de aprendizaje y, consiguientemente, la necesidad de buscar un certero equilibrio entre combatir las desigualdades y “maximizar las chances de cada individuo” (Rochex, 2011). Con ello estamos señalando que no se trata de focalizar la atención en el colectivo en detrimento del papel que juega el contexto o territorio. Sino más bien de tomar en consideración los procesos y relaciones que dan forma y contenido a los problemas educativos presentes en un determinado contexto y que explican el tipo de respuestas disponibles para su prevención o resolución. En este sentido estimamos que, aunque a nivel macro (ideologías y políticas públicas) parece que nos encontramos en lo que Rochex (2011) llama “tercera edad” de las políticas educativas compensatorias, lo cierto es que, a nivel de centro y aula, la situación de los colectivos en vulnerabilidad hace que sean más necesarias las acciones y medidas de equidad articuladas en torno al trabajo de los centros educativos que aprovecha la coordinación con los recursos de proximidad (Ainscow, 2012).

De entre las estrategias posibles para intervenir en los factores generadores de inequidad educativa, con incidencia en el alumnado, en estas páginas destacamos la importancia de una cultura colaborativa y de coordinación con otros centros y servicios del territorio en la búsqueda de respuestas integrales (Edwards & Downes, 2013). Existe una abundante

literatura sobre el sentido y manifestaciones de la colaboración en educación a través de estructuras y redes con diferentes grados de formalización y para usos diferenciados (Gairín, 2015; Hernández Rivera, 2010; Manzanares Moya, 2013). En lo que se refiere a la intervención con colectivos vulnerables sólo nos interesa señalar la insuficiencia de una comprensión de la coordinación basada en el mero intercambio de información y en la percepción de los agentes como proveedores de servicios que, con frecuencia, compiten por los destinatarios y los recursos. El reto es avanzar hacia una comprensión global y permeable de la coordinación de organizaciones educativas, entidades sociales y recursos a nivel local, basada en el conocimiento compartido sobre los factores de vulnerabilidad y en la generación de espacios que permitan el trabajo en red para la búsqueda de respuestas integrales. Esto plantea dificultades particulares a las distintas organizaciones según su dependencia administrativa (educación, empleo, formación, servicios sociales), sus culturas institucionales y la posibilidad de incorporar cambios en los modelos y procedimientos de intervención con colectivos vulnerables, como en la exposición de la aportación se detallará.

Una segunda razón para adoptar el enfoque de análisis que proponemos alude a la necesidad de prestar atención a las trayectorias educativas de este alumnado y potenciar el vínculo entre el proceso de escolarización y de emancipación que deben vivir.

Para el centro educativo, el paso por la educación obligatoria, el tránsito a la postobligatoria, el aliento al estudio para una mejor cualificación, la mejora de las expectativas de futuro de este alumnado, implica trabajar en el desarrollo de sus potenciales según sus intereses y necesidades (Levin, 2003). En este sentido, el grueso de las medidas se orienta a generar condiciones para asegurar la permanencia y participación escolar. Básicamente, suponen contemplar aspectos de la práctica docente que favorecen la progresión escolar (coordinación, refuerzo educativo, tutoría) y que, en no pocas ocasiones, requieren mayor flexibilidad organizativa y metodológica, como demuestra demostrado la investigación en enclaves deprivados socioeconómicamente o de alta diversidad (Includ-ed 2011). No obstante, interesa destacar que, además, se ha de apostar por estrategias que hablan de la responsabilidad colectiva en el éxito del alumnado, donde el trabajo del centro ha de orientarse a mejorar las perspectivas escolares, la retención o reincorporación de aquéllos que, con actividad laboral o sin ella, abandonaron su formación sin cualificación ni titulación. Para conseguirlo el centro ha de superar el aislamiento y establecer vínculos con las entidades formativas, sociales y laborales locales como parte de un proyecto educativo de comunidad.

Ciertamente, las posibilidades están condicionadas por las medidas generales promovidas por la acción política (sectorización y coordinación territorial, financiación, criterios de escolarización, mapa escolar, niveles de autonomía escolar, grado de externalización de la respuesta educativa). Pero también por el “capital social” de los centros (Putnam 2000); es decir, las conexiones intercentros educativos-sistemas de apoyo externo-entidades y recursos del entorno, y las normas de reciprocidad y confianza que se concretan en programas estables de colaboración.

En este marco, la perspectiva del desarrollo organizacional que mantenemos considera que, de entre las capacidades institucionales que los centros han de desarrollar, se encuentran aquéllas que les permiten identificar y aprovechar las características del entorno (Gairín y Castro, 2011). Partimos de la premisa de que la capacidad total del sistema educativo para llegar a los colectivos vulnerables reside en el grado en que los centros fortalecen su capital social y explotan el potencial del entorno sociocomunitario. Y, al tiempo, se convierten en espacios de continuidad y desarrollo de la comunidad (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013;

Torres González, 2014). Para ello, como sostenemos, es fundamental articular procesos de colaboración que permitan una comprensión globalizadora de la situación de estos colectivos y una intervención ajustada a la realidad multidimensional de la vulnerabilidad como fenómeno.

Siendo así, en esta aportación abordamos la promoción de estrategias para generar un impulso interno-externo que transforme la respuesta a colectivos vulnerables. Son estrategias vinculadas a otro modo de pensar el cometido y organización de la escuela (Lorenzo, 2011) y a una “ecología de la equidad” (Ainscow, Dyson, Goldrich & West, 2012). Su pertinencia y eficacia viene avalada por investigaciones recientes relacionadas con los factores generadores de vulnerabilidad y los problemas que afectan a este perfil de alumnado (Manzanares Moya, 2011; Armengol, 2015).

En una síntesis apretada, destacamos las siguientes:

- A la entrada en el sistema y al inicio de cada etapa educativa parece demostrada la utilidad que, para identificar las barreras a la educación y posibilitar un mejor ajuste de la oferta y respuesta educativa, tiene disponer de mecanismos para recoger y compartir información sobre la situación social, económica y cultural del alumnado y sus familias. Estrategias para el análisis contextual que permitan llegar a soluciones adaptadas a circunstancias particulares, son especialmente indicadas. La información derivada de este diagnóstico socioeducativo (generalmente, fruto de la colaboración entre servicios sociales y educación, y de centro a centro), además, es útil para sensibilizar a la comunidad sobre el valor social de la formación, mejorar las relaciones con las familias o articular la orientación del alumnado en la transición entre etapas.
- Durante el proceso es necesario articular estrategias que, fruto de la colaboración entre el centro educativo y el entorno laboral, vinculen el aprendizaje con su utilidad futura y ofrezcan referentes adultos positivos que eviten el abandono sin acreditación (Mann, Stanley & Archer, 2014). También se han mostrado relevantes estrategias que garantizan la continuidad de la oferta formativa obligatoria-postobligatoria, y que obligan a los centros de una determinada zona educativa a tener una “agenda común”. Esta medida es especialmente importante en contextos rurales donde la oferta de Bachillerato es menor, o donde se ponen a prueba medidas compensatorias como es el caso de las becas y el transporte escolar. Aquí, el papel de las administraciones es determinante; como también el de los centros y el liderazgo de sus equipos directivos a la hora de defender prioridades en términos de cobertura de necesidades y suficiencia de la oferta y recursos educativos.
- En el momento del egreso parece importante articular mecanismos de seguimiento que, como los servicios de orientación de los centros y los observatorios municipales, permitan reconstruir las trayectorias académico-profesionales y de empleabilidad del alumnado y, con ello, facilitar una toma de decisiones informada a los responsables institucionales. En términos de equidad, sigue siendo difícil demostrar el retorno de la educación. Más si no se dispone de información sobre las percepciones del alumnado y sus familias una vez concluidos los estudios secundarios o las de los potenciales empleadores en las primeras experiencias de inserción laboral.

Se trata, en definitiva, de analizar el tipo de estrategias necesarias para conseguir un efecto sinérgico entre las medidas para la prevención, la intervención y la compensación educativas

que se ponen en marcha para garantizar el acceso, la progresión escolar y los resultados educativos del alumnado en situación de vulnerabilidad por motivos económicos, sociales, étnicos, de género u otros.

2.- Estrategias de intervención para el diagnóstico y la intervención institucional en educación postobligatoria

Aleix Barrera-Corominas y Carme Armengol Asparó

Grupo EDO. Universitat Autònoma de Barcelona

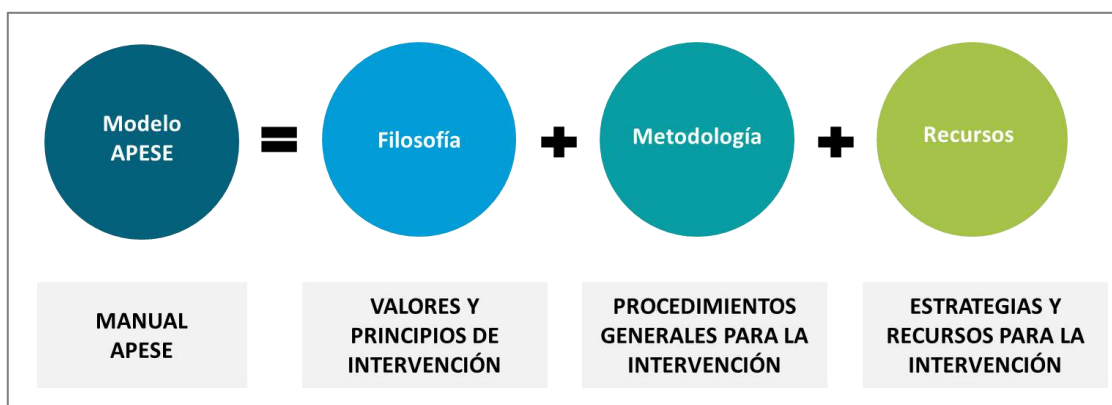
El Modelo de Acceso y Permanencia en la Educación Secundaria Postobligatoria [APESE] se desarrolla para el contexto de la educación secundaria postobligatoria, con el objetivo de asegurar una transición desde la enseñanza secundaria obligatoria a otros estudios no obligatorios, y lograr mayores tasas de éxito en esta etapa para los colectivos identificados como vulnerables (prioritariamente, estudiantes con un nivel socioeconómico bajo, inmigrantes, gitanos, personas con discapacidad y género).

Debemos considerar que los modelos no dejan de ser representaciones abstractas a través de los cuales se quiere representar una idea o un conjunto de ideas. Como construcciones teóricas pueden orientar la reflexión y ayudar a la intervención. Hablamos de modelos “de”, identificados como estructuras simplificadas que ayudan a entender una determinada realidad, pero también de modelos “para”, en la medida en que orientan los procesos de intervención.

APESE aspira, por una parte, a recoger los elementos que configuran una realidad pero, sobre todo, a facilitar los procesos de cambio. Es por ello que insiste en las estrategias y procedimientos ligados a la intervención.

El Modelo se configura a través de tres componentes que se interrelacionan y condicionan entre sí. Así, sus contenidos son coherentes pero, además, su desarrollo da sentido al resto de los componentes. Los componentes hacen referencia a la filosofía/principios que avalan la propuesta (cómo entendemos la vulnerabilidad y cómo debería desarrollarse la intervención), la metodología (definición del sistema de trabajo) y los recursos (apoyos en forma de estrategias, recursos y documentos de referencia).

Figura 1. El Modelo APESE.



2.1. Los elementos del modelo APESE

La **filosofía** se entiende como el conjunto de valores y principios que inspiran el Modelo y que justifican las propuestas más prácticas y su aplicación. Su concreción surge tanto de las experiencias propias de centros educativos que trabajan con colectivos vulnerables, como de la revisión realizada sobre la temática.

Se han considerado especialmente las referencias a: las relaciones entre centros educativos, sociedad democrática y justicia social; la promoción y desarrollo de sociedades y organizaciones inclusivas; la concreción del derecho a la educación; y, sobre todo, las tendencias internacionales (declaraciones, acuerdos, informes) que al respecto existen. También, se ha dado importancia a la contextualización de la propuesta e implicación de los afectados en su desarrollo y al trabajo colaborativo entre instituciones que permite intercambiar aprendizajes y generar nuevo conocimiento sobre la temática. Considerando el nivel de concreción, distinguiremos entre valores y principios de intervención.

Tabla 1. Relación de valores y principios que orientan al Modelo APESE.

Valores	Principios
Equidad	Prevención/anticipación.
Inclusión y respeto a la diversidad	Sistematismo
Individualización	Transversalidad
Normalización	Intervención estratégica
Alteridad	Integralidad
	Participación
	Intervención y mejora basada en datos y evidencias

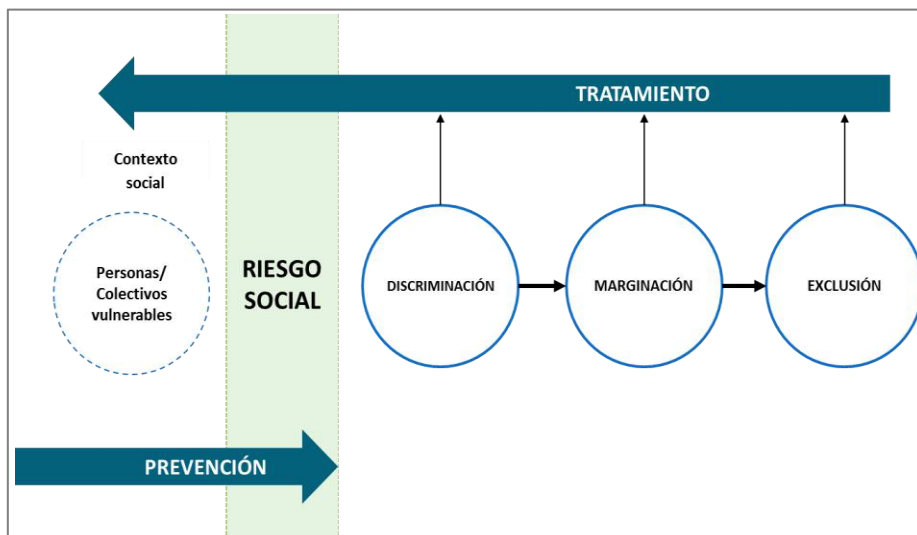
El Proyecto ACCEDES (Gairín, 2012) y otras aportaciones similares nos han permitido reconceptualizar y reorientar algunos aspectos en relación con la vulnerabilidad. Sintéticamente, el tratamiento de la vulnerabilidad debe considerar:

- La vulnerabilidad es un fenómeno social, contextual y coyuntural. Integrado por un conjunto de factores construidos socialmente (y, por ello, modificables), depende de realidades sociales, culturales y económicas que escapan al control de las personas como realidades individuales. La referencia a lo contextual nos recuerda que sus efectos quedan limitados a realidades concretas: lo que puede darse en un determinado contexto puede no darse en otro. La idea de coyuntural también nos dice que es algo circunstancial y que puede evolucionar.
- Vinculada a las realidades sociales, es el resultado de múltiples factores que se relacionan entre sí y le caracterizan como un fenómeno multidimensional.
- La vulnerabilidad es un fenómeno social, pero se vive individualmente. Por tanto, las acciones que se articulen deben tener una dimensión social (políticas públicas), pero también considerar la dimensión personal (autoestima, motivación, etc.).
- La vulnerabilidad se puede ver como problema o como reto. Tradicionalmente, las situaciones de vulnerabilidad se han analizado desde la perspectiva individual, permitiendo una lectura que achaca los resultados al bajo esfuerzo de las personas

por mejorar su condición vital. La perspectiva actual suele entenderla más como el efecto de variadas circunstancias contextuales que impiden que la persona desarrolle todas sus capacidades.

- Desde la perspectiva social y educativa, el reto está en adecuar los contextos para que la vulnerabilidad disminuya o desaparezca. Se trata de romper el continuo que puede darse entre vulnerabilidad, discriminación, marginación y exclusión y que puede hacer irreversibles determinadas situaciones (ver Figura 2).

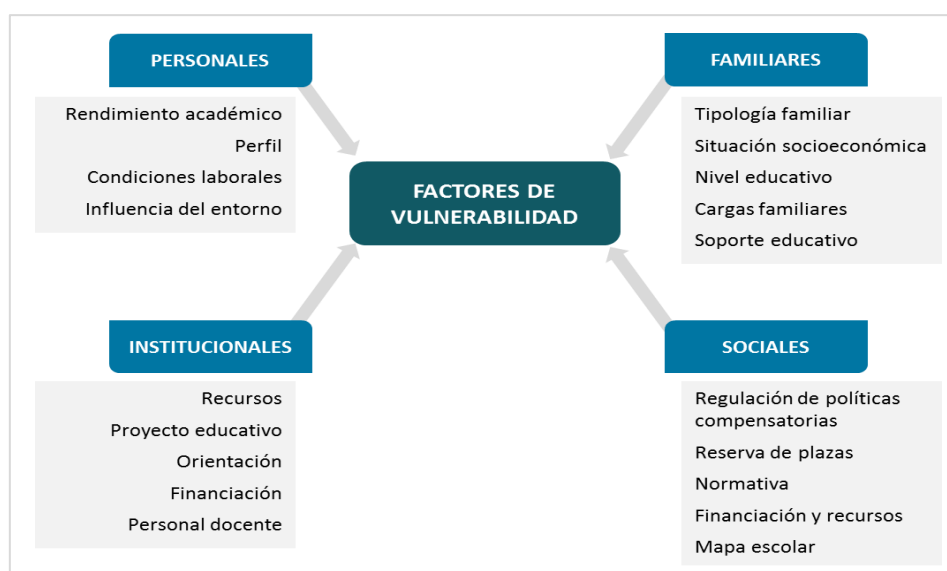
Figura 2. La vulnerabilidad en el contexto de los colectivos de riesgo social.



- La intervención social y educativa conjunta está en adecuar los contextos, sensibilizando a personas e instituciones sobre la diversidad y la inclusión, al mismo tiempo que luchan contra las manifestaciones de discriminación, marginación y exclusión.
- La efectividad de la intervención pretendida queda condicionada por la conjunción de políticas y actuaciones generales, institucionales y personales. Así, por ejemplo, la densidad de población afectada puede ser un problema que haga más fácil o difícil la aplicación de determinadas soluciones. En todo caso, hablamos de barreras que hay que superar y eliminar. Y una de ellas es el factor socioeconómico, que se manifiesta como clave en todos los colectivos vulnerables.
- El éxito de la intervención depende también de las asunciones que hagan los propios afectados. Facilita un cambio positivo la toma de conciencia sobre los propios límites que tenemos como personas individuales o como parte de contextos en desarrollo permanente.

El análisis del contexto, el estudio de campo realizado y la revisión bibliográfica evidencian los factores generales y específicos de vulnerabilidad en educación postobligatoria (ver Figura 3):

Figura 3. Factores de vulnerabilidad.



- *Factores personales.* Comprende el conjunto de variables psicológico-educativas que ejercen influencia en las decisiones sobre iniciar, seguir o abandonar los estudios postobligatorios. Incluye factores como: rendimiento académico, perfil, condiciones laborales, influencia del entorno, entre otros.
- *Factores familiares.* Se considera el contexto familiar del estudiante como un elemento que condiciona e influye en todos los momentos de la vida estudiantil. Se establecen cinco subfactores: la tipología familiar, la situación socioeconómica, el nivel educativo, las cargas familiares del estudiante y el soporte educativo. Los modelos de análisis del factor familiar consideran tres indicadores clave: el estatus socio-económico, el nivel educativo de los padres y las expectativas que tengan respecto al desarrollo del hijo.
- *Factores institucionales.* Abarca aspectos propios de la institución educativa (organización, estructuras, sistema de relaciones) que pueden incidir en las situaciones de fracaso, prolongación o abandono de los estudios postobligatorios. Contempla cinco factores: los recursos, el proyecto educativo, la orientación, la financiación y el personal docente.
- *Factores sociales.* El sistema educativo y las políticas públicas en educación postobligatoria son consideradas como el conjunto de actuaciones que las nutren, con trascendencia determinante en el acceso, la permanencia y el egreso. Los factores vinculados son: la regulación de políticas compensatorias, la reserva de plazas, la normativa, la financiación y los recursos, y la organización del mapa escolar.

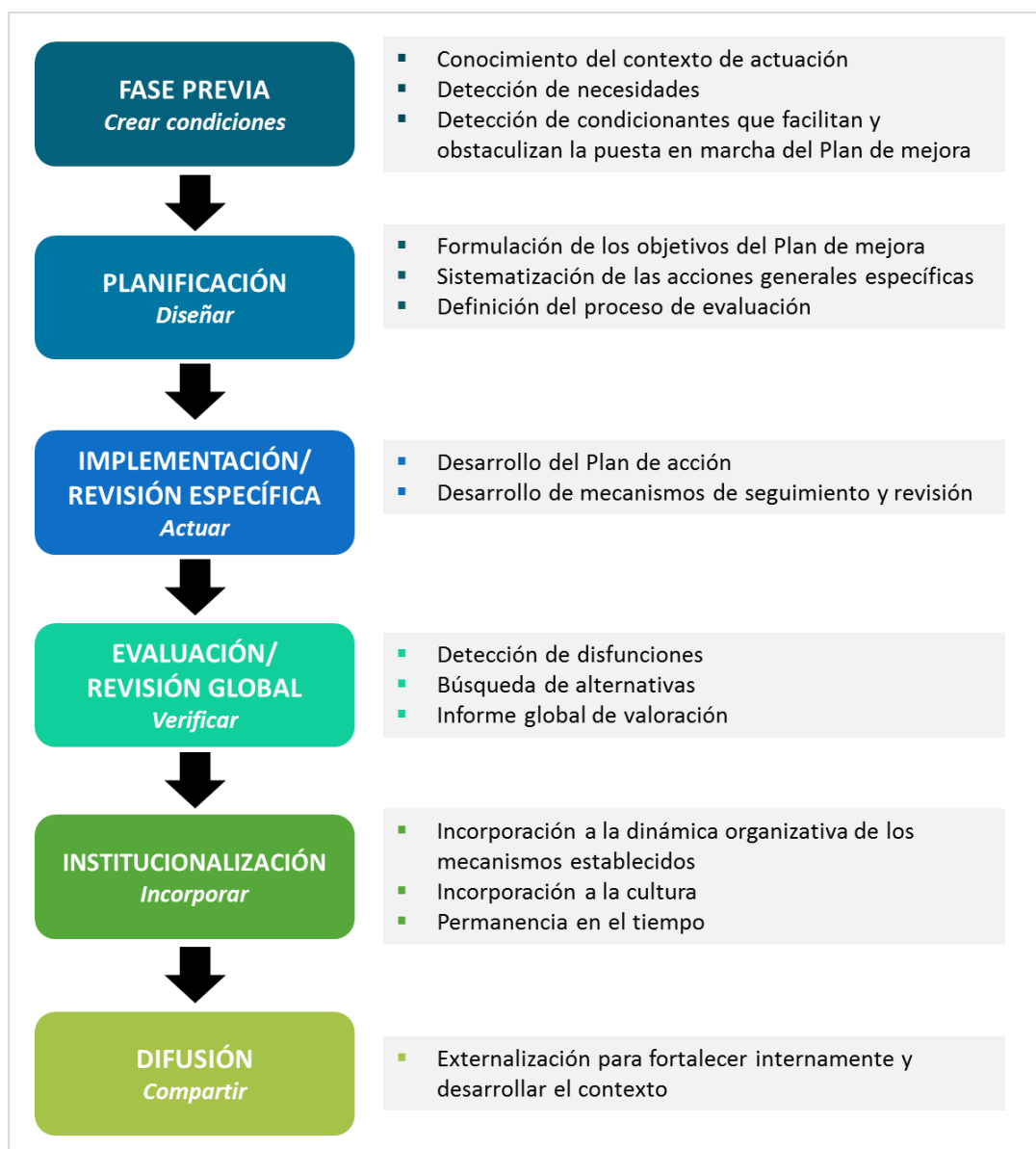
Finalmente, conviene destacar que la vulnerabilidad y su superación en las últimas décadas nos permiten ser positivos respecto a las posibilidades reales de intervención, aunque las nuevas realidades sociales siempre nos obligan a buscar nuevas alternativas.

La **metodología** sistematiza una propuesta de intervención que considera los elementos fundamentales que apoyan los procesos sistemáticos de cambio y mejora institucional. Incluye una propuesta pautada y justificada de intervención, así como orientaciones para su desarrollo, seleccionadas en función de su pertinencia y significatividad en relación a la temática que tratamos.

La **propuesta pautada** intenta responder a preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica (por ejemplo: ¿De dónde partimos?, ¿Dónde estamos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo lo conseguiremos? y ¿Cómo sabremos que lo hemos conseguido?). Su consideración es imprescindible para la concreción por parte de las instituciones de los planes o proyectos de intervención que realicen para atender a los colectivos vulnerables.

Para reducir la presión que ejercen los factores de vulnerabilidad (personales, familiares, institucionales y sociales) en el acceso, la permanencia y el egreso de la educación postobligatoria es necesario articular un Plan de intervención. El esquema general que debe seguir el mismo es el que se presenta en la Figura 4.

Figura 4. Esquema operativo para planificar planes de intervención.



Los **recursos** hacen referencia al conjunto de ayudas que permiten aplicar la filosofía y metodología establecida. Al respecto, se hace referencia a estrategias, recursos y documentación de referencia clasificados según el momento del proceso en que estén los estudiantes: Acceso, Permanencia o Egreso.

Las **estrategias** de intervención deben ser el nexo entre la dimensión descriptiva (dónde se está) y la estratégica (dónde se quiere llegar) y deben estar fundamentadas en: dimensión axiológica (en base a unos valores coherentes a la igualdad, equidad y justicia social), dimensión operativa (en base al cambio y aprendizaje individual y organizativo) y dimensión transformativa para la superación de la vulnerabilidad. Por tanto, se podrían definir como todos aquellos procesos secuenciados específicos que se ponen en marcha para el logro de unos objetivos. De esta manera, las estrategias permiten dibujar diferentes fases de ejecución donde la consecución de unas posibilita afrontar otras nuevas hasta alcanzar los objetivos y metas propuestos. Estas fases, a través de las cuáles se organizan las diferentes estrategias, se concretan en: pre-acceso, acceso, permanencia y egreso, incluyendo además estrategias transversales a las diferentes fases. En conjunto se han diseñado y adaptado 61 estrategias, cada uno de las cuáles puede incluir recursos variados entre los que se consideran instrumentos, buenas prácticas y documentación de consulta que permite a quién las aplica profundizar en la temática.

2.2. Ejemplo de estrategia del modelo APESE: autoanálisis institucional

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, una de las estrategias que se han validado para facilitar la intervención en el modelo APESE. Se ha seleccionado esta por ser una de las más utilizadas y de las que han dado mejores resultados en relación al diagnóstico inicial de la situación y a la toma de decisiones posterior.

AUTOANÁLISIS INSTITUCIONAL¹	
<p>Resumen:</p> <p>Parte de la misma filosofía que tiene la Técnica del Grupo Nominal. Se emplea para facilitar el análisis de problemas y generar posibles soluciones. El proceso está muy pautado y permite llegar a un amplio consenso al acabar una sesión de trabajo evitando las etiquetas de vencedores y vencidos.</p> <p>El objetivo es detectar aquellos problemas que preocupan más a la mayoría de sus integrantes. No pretende detectar la limitación más prioritaria de la institución sino aquella que más inquieta a la mayoría de sus miembros.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Transversal</p> <p><input type="checkbox"/> Pre-acceso</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso</p> <p><input type="checkbox"/> Permanencia</p> <p><input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Medio</p> <p><input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras claves: Autoevaluación, colaboración, consenso, priorización, toma de decisiones.</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	

¹ Ficha adaptada del proyecto ACCEDES: Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). Intervenir y cambiar la realidad. En J. Gairín, D. Castro, y D. Rodríguez-Gómez (Coord.), *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad* (Capítulo I, pp. 1-72). Chile: Santillana del Pacífico.

El proceso empieza reuniendo a los diferentes miembros de la organización. Se explica el objeto de la estrategia y se empieza preguntando a los presentes *¿Cuáles son, a su juicio, los tres/cuatro problemas más importantes que afectan al instituto en relación al estamento i/o al ámbito con que se está tratando?*

Previamente, se ha repartido papel y bolígrafo a todos los asistentes a la reunión y se les requiere que apunten sus respuestas en la hoja que han recibido. Se dejan pasar unos minutos y se empieza una rueda de contestaciones. El propio dinamizador o un ayudante va anotando las contestaciones en una pizarra o tablón. Cuando haya coincidencia en las respuestas, éstas no vuelven a anotarse, sino que se establece algún símbolo que así lo indique. Al finalizar la rueda, se determina cuál o cuáles son las problemáticas en que los diferentes miembros muestran más coincidencia. Una vez determinada la problemática o problemáticas "X", se escoge la primera de ellas y se plantea una nueva pregunta: *¿Cuáles son, a su juicio, las causas que desencadenan el problema "X"?*

Se vuelve a repetir el mismo procedimiento y se obtienen al final las causas que a juicio del personal generan el problema. Priorizamos aquellas en las que se da más coincidencia y, empezando por la primera, realizamos una tercera pregunta: *¿Qué tres soluciones de mayor interés se pueden aportar para solucionar el problema "X", cuya causa es "Y"?. Una vez más se reitera el mismo rito con otros problemas detectados.*

Podemos, después,, repetir las dos últimas preguntas con la segunda, tercera, cuarta,... de las problemáticas obtenidas en la primera pregunta. Es primordial, durante toda la sesión, el papel del dinamizador si queremos que la aplicación del instrumento tenga éxito. El papel de agentes externos o asesores en este planteamiento de autoevaluación institucional debe de suponer un soporte para llevar a buen puerto el proceso, aunque su presencia ha de esquivar cualquier tipo de protagonismo. La persona encargada de dirigir la consulta debe forzar a los participantes a contestar únicamente a las preguntas que se les formulan de forma concisa y breve. Si en algún momento la respuesta puede ofrecer confusión debe preguntar.

También deberá preguntar al participante si la respuesta ofrecida por éste puede vincularse a otra parecida que ya se ha dado.

Finalmente, deberá recogerse la información en un documento. En el caso de realizarse más de una sesión con otros grupos o estamentos, hay que reunir todos los datos obtenidos en un único informe que ayudará a tener la información sintetizada de todos los grupos o estamentos participantes. La información que del informe se desprenda será de mucha utilidad para tomar decisiones respecto de las áreas, ámbitos o aspectos que se pretendan o decidan mejorar. El proceso de interrogación así planteado genera respuestas a los problemas existentes cuya concreción son, a menudo, programas de intervención o de mejora institucional. La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- Los ámbitos y contenidos de reflexión quedan circunscritos a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa a cada puesta en común. En la puesta en común se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.

- Las aportaciones buscan o recogen las preocupaciones que comportan mayor inquietud al colectivo.
- Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo.

Esta técnica fomenta la libertad disminuyendo el dominio de miembros del grupo de trabajo que sean fuertes sobre los que lo son menos. Permite a un grupo de trabajo llegar a un consenso en relación a la importancia que tiene algún tema, problema o solución que se esté revisando de acuerdo a las prioridades establecidas por el grupo. Reduce así la aparición de conflictos dando protagonismo también a las posiciones minoritarias y garantizando que el éxito de las ideas no dependa de la brillantez con que se exponen. Se establece un compromiso por parte del equipo en las elecciones que se han tomado por ellos mismos, así como una participación igualitaria en el proceso.

Ejemplos

Aplicación Técnica del Grupo Nominal. Recuperado de <https://goo.gl/e5awPy>

Dinámicas de grupo para la toma de decisiones. Recuperado de <http://goo.gl/TRbIET>

Referencias

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (1998). *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.

Olaz, A. (2010). *La Técnica del Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Madrid: Bohodon Ediciones.

Villa, A. (Ed.) (1994). *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Como se puede observar, el formato de las estrategias incorpora información de utilidad sobre el momento en el que se puede aplicar, así como el coste que puede tener para la institución a nivel de recursos. A continuación se presenta una descripción general de la misma, con detalles concretos de cómo esta puede ser implementada, y se acompaña de uno o varios ejemplos a través de los cuáles los usuarios pueden analizar una experiencia práctica de aplicación de la estrategia. Para finalizar, siempre se presenta bibliografía complementaria que puede complementar los conocimientos previos sobre los conceptos vinculados a la misma que tengan los usuarios.

La fase de validación del modelo, todavía en ejecución, ha demostrado una buena aceptación por parte de los centros participantes, lo que hace esperar que la versión final, junto con todas las estrategias complementarias, se convertirá en una herramienta que permita mejorar la situación de los colectivos vulnerables en educación secundaria post-obligatoria.

3.- Estrategias de intervención desde la tutoría en la universidad

José Luis Muñoz Moreno y Cristina Mercader Juan.

Grupo EDO. Universitat Autònoma de Barcelona

La aportación, vinculada al Proyecto ACCEDES (<http://edo.uab.cat/accedes>), repara en diversas estrategias tutoriales que favorecen la inclusión del colectivo de estudiantes vulnerables en la universidad. Se remarca ahora el Plan de Acción Tutorial como respuesta global, institucional y aplicada a las necesidades y demandas de orientación y asesoramiento. Todas ellas enlazan directamente con la promoción de una universidad de calidad que toma la inclusión como un valor socioeducativo primordial, procurando compensar desigualdades, profundizando en oportunidades y abriendo mecanismos de mejora permanente; supone, también, progresar hacia compromisos firmes con la equidad y la construcción de una universidad para todas que respeta el derecho a ser diferentes pero no desiguales.

3.1. Introducción

La universidad vive situaciones complejas como consecuencia de una realidad cambiante, una sociedad exigente y unos usuarios conscientes de la calidad de los servicios que requieren. La respuesta educativa debe considerar, al respecto, la magnitud de los fenómenos y distinguirse según el contexto y el colectivo de estudiantes vulnerables, señalando la importancia de proporcionar soportes adecuados de tutoría para su desarrollo y los procesos de toma de decisiones implicados.

Las aportaciones de García (2015), Donoso (2010), Cabrera y otros (2006), Delaney (2004) y Gallego (2004) sobre adaptación, integración, permanencia, retención y abandono de estudiantes en la universidad, constatan la necesidad de implementar acciones tutoriales previas al ingreso (Gairín y otros, 2009), en la incorporación, durante los estudios (Martínez, 2009) y ante el egreso (Rodríguez y otros, 2010), pues la variedad de modalidades tutoriales contribuye a la mejor integración. De acuerdo con Vieira y Vidal (2006), se busca favorecer el aprendizaje y el éxito académico con el soporte institucional preciso para responder a las necesidades de los estudiantes. Y se acerca la orientación, mediante la tutoría, al contexto formativo inmediato de los estudiantes (Martínez y Carrasco, 2006; Asensio y otros, 2005).

La inclusión del colectivo de estudiantes vulnerables en la universidad exige acciones generales y específicas que compensen algunas de las desigualdades que presenta. Según el contexto, habrá que tomar en cuenta condicionantes básicos asociados a las características del lugar y el espacio de aprendizaje, el clima y la cultura institucionales, las necesidades individuales o la disposición de adecuados servicios de soporte, por ejemplo. Así, una acción tutorial bien planificada, con seguimiento constante, es fundamental para adquirir competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de calidad en el marco de una formación integral (Álvarez y Álvarez, 2015; Zamorano, 2003) que la incluye entre el conjunto de actividades docentes.

La acción tutorial debe apoyar la superación de dificultades y problemáticas que se acusan durante la formación: cambios en el nivel formativo (Arias y otros, 2005; Fita y Álvarez, 2005), toma de decisiones, resolución de dilemas académicos, hábitos de estudio o inserción profesional (Bethencourt y otros, 2008; González y Martín, 2004). Tiene que explorar las inquietudes de los estudiantes, proporcionar apoyo académico en las distintas materias, mejorar los métodos de aprendizaje y las técnicas de estudio, asesorar sobre temas concretos,

orientar en situaciones especiales, etc. Con ello, se trata de que la universidad implemente actuaciones para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y evitar el abandono de los estudios (Gairín y otros, 2008).

La calidad de la formación universitaria exige, pues, procesos bien organizados para minimizar las dificultades de los estudiantes y favorecer la coordinación entre quienes se implican en la acción tutorial. La opción por una universidad inclusiva comienza con actuaciones de promoción que contribuyan al acceso, la incorporación y la acogida de los estudiantes. Por otra parte, la retención del colectivo de estudiantes vulnerables puede considerarse como un factor de prestigio, credibilidad y estabilidad de la propia universidad en la atención a este colectivo.

De este modo algunas cuestiones a dilucidar para avanzar hacia una universidad inclusiva tienen que ver con ¿qué tipo de estrategias requerimos para responder a la diversidad de estudiantes? o ¿qué cambios institucionales se requieren para atender a la diversidad?, entre otras y que hemos tratado en el Proyecto ACCEDES disponible en <http://projectes.uab.cat/accedes/>

3.2. Estrategias

Si bien la tutoría universitaria está tomando más relevancia en el contexto del EEES (Fernández, 2014; Martínez, 2011), la atención de colectivos vulnerables, a partir de estrategias que permitan trabajar para la equidad, sigue siendo un tema en desarrollo. Al respecto, algunas estrategias exitosas para la atención de grupos en riesgo de exclusión guardan relación con las siguientes:

- *Establecimiento del itinerario formativo.* La adaptación personal del itinerario formativo, como estrategia de tutoría, consiste en asesorar al estudiante sobre cuál es el ritmo, los créditos y la dedicación ideal en función de sus necesidades reales.
- *Seguimiento del itinerario formativo.* Quien tutoriza debe cerciorarse que el estudiante lo está cumpliendo y ejercer de guía y motivador en los momentos en que éste parece decaer en progreso o conexión con la formación.
- *Tutor referente.* El profesor que se ocupa del estudiante proveniente de un colectivo vulnerable o en riesgo de exclusión, no sólo tiene designadas tareas propias de formación o seguimiento, sino también de enlace entre institución y estudiante. Ello puede beneficiar el arraigo del estudiante con la institución y el programa formativo.
- *Tutoría entre pares.* Práctica motivadora de doble vía, pues no solo permite una atención al estudiante con dificultades sino que también posibilita desarrollar competencias transversales al estudiante guía.
- *Elaborar e institucionalizar un Plan de Acción Tutorial (PAT).* Para institucionalizar y poder seguir las acciones anteriormente mencionadas y otras en la misma dirección, se hace imperativo la creación de un PAT como estrategia organizativa institucional aglutinadora de todas ellas.

3.3. Plan de acción tutorial

Su elaboración requiere recoger y analizar información para detectar necesidades y así conocer: perfil de los estudiantes, trayectoria académica, expectativas sobre estudios y salidas profesionales, datos de matriculación, resultados académicos, causas de abandono, valoración de las actuaciones de apoyo, etc. Así, se priorizan los aspectos susceptibles de mejora que incluirá el PAT y se delimitan su finalidad y objetivos en los distintos ámbitos de intervención para determinar su alcance, favorecer su organización y establecer su evaluación.

El PAT puede contemplar distintas tipologías de tutoría según la modalidad considerada, el contenido desarrollado, los agentes implicados, el formato y los destinatarios. Las más frecuentes suelen ser la académica, la personalizada, entre iguales o la virtual.

El contenido de la tutoría es diversificado pero tiene como denominador común la información, orientación, formación y asesoramiento al estudiante. Depende de los objetivos fijados y las modalidades tutoriales priorizadas, pudiéndose focalizar en la información y orientación, la mejora de los métodos de aprendizaje y hábitos de estudio, cuestiones particulares y problemáticas distintas, orientación en las prácticas profesionales y curriculares, así como para la inserción laboral.

Los agentes implicados en la tutoría también son varios y las funciones desempeñadas se relacionan con: a) el docente – tutor que trata aspectos académicos de los estudios y la titulación; b) los servicios psicopedagógicos que asesoran ante problemas personales y de aprendizaje, informan de aspectos académicos, orientan profesionalmente, difunden el uso de los servicios, elaboran propuestas de innovación educativa o velan por la incorporación de nuevos estudiantes; c) los estudiantes – asesores que intervienen en el ámbito social y pedagógico. Las actuaciones pueden implementarse a través de distintos formatos que habitualmente se corresponden con la tutoría individual y la tutoría grupal.

La vida del estudiante en la universidad alberga multitud de momentos relevantes para que tome conciencia de lo que representa su formación, defina sus proyectos de vida y profesionales y tome decisiones para hacer los ajustes pertinentes y que correspondan. Por eso, tener orientación y asesoramiento en momentos como la transición desde las diversas vías de acceso a la universidad, los cambios durante los estudios o la transición hacia el mercado profesional y laboral puede ser muy útil.

La óptima organización de un PAT es clave para garantizar su viabilidad, efectividad y continuidad. Cabe reparar, al respecto, en la dirección y la coordinación de agentes y programas, marcar un calendario de actuación, seleccionar y formar a quiénes se van a implicar, armonizar servicios y programas concretos de apoyo, evaluar el funcionamiento para descubrir disfunciones y disponer de herramientas de regulación. Esto implica tomar decisiones sobre su alcance, destinatarios, modalidades tutoriales que se considerarán y momentos que se priorizarán (ver Figura 1).



Figura 1: Momentos priorizados, acciones específicas según el momento y acciones con continuidad durante los estudios.

La evaluación, como mecanismo para la mejora, debe incorporar aportaciones de los estudiantes como principales beneficiarios, puntos de vista de los tutores que conocen las incidencias y las disfunciones, así como la visión institucional de los responsables del Plan y los estudios. Su concreción puede emplear instrumentos y momentos diversos pero, necesariamente, tiene que centrar el objeto de evaluación, las modalidades y las acciones implementadas, los soportes proporcionados, los recursos destinados, etc., a fin de mejorar su utilidad.

El impulso de un PAT afecta como estrategia de cambio a organizaciones, procesos y personas y la preocupación por su éxito no puede obviar las implicaciones organizativas que contribuyen a su realización: a) contemplar en los planteamientos institucionales la filosofía y el contenido que han de presidir las acciones de tutoría y las prioridades establecidas y los mecanismos de evaluación del PAT; b) disponer estructuras de apoyo generales de universidad y particulares de facultad para ejecutar el PAT; c) promover una cultura docente sensible y potenciadora de la relación con los problemas reales de los estudiantes; d) apoyo activo de responsables institucionales que animan los procesos y proporcionan los recursos imprescindibles; e) poner en marcha planes de trabajo con prioridades para potenciar la filosofía institucional desde su revisión sistemática.

La implantación de un PAT con actuaciones que tienen que ver con su construcción, desarrollo y evaluación, podría quedar orientada mediante algunas de las siguientes fases: crear condiciones, diseño, difusión, estructurar el seguimiento, evaluación, incorporación de mejoras y difusión de avances. No se trata de unos referentes aislados y, por lo tanto, pueden relacionarse entre sí de forma flexible e interdependiente. Además, sería conveniente determinar su contenido, la implicación de los participantes, el liderazgo del PAT, los procesos de coordinación precisos, el uso de recursos, la planificación de procesos de aprendizaje, etc.

Atender a estos aspectos contribuye a mejorar la presencia de la tutoría y Planes de este tipo en universidades y facultades, pero su desarrollo exitoso también puede conseguirse promoviendo otras condiciones: un clima humano positivo para una mejor comunicación entre las personas es clave en las acciones tutoriales y para hacer prevalecer los intereses colectivos; el consenso entre personas que por su situación y reconocimiento pueden incidir positivamente en el éxito del PAT, haciendo comprender a los responsables institucionales la importancia del mismo y evitando lentitud por falta de apoyos explícitos, autorizaciones o recursos; los procesos de calidad se concretan en actuaciones que, a menudo, precisan de recursos de distinta naturaleza (coordinadores, recursos para su difusión, atención a necesidades específicas, etc.); un compromiso personal para progresar en propuestas asumidas por los implicados, ya que los cambios están realizados por personas (vincular situaciones deseadas con percepciones, expectativas y experiencias previas de los participantes); progresividad puesto que la efectividad de un cambio implica procesos de asimilación personal y cambio de actitudes que requieren un cierto tiempo; y establecer sinergias entre apoyos internos y externos, desde la colaboración para avanzar en propuestas conjuntas e intereses comunes y compartidos.

3.4. Conclusiones

El desarrollo de una universidad inclusiva y de calidad conecta directamente con la puesta en marcha de acciones tutoriales que toman la inclusión como un valor socioeducativo, procuran compensar desigualdades, profundizan en oportunidades y establecen mecanismos de mejora permanente. La intervención en el apoyo y soporte a los colectivos de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad necesita de la organización y preparación de estrategias para su óptima atención.

La tutoría como estrategia de atención permite el acercamiento, apoyo y seguimiento de estos colectivos. Las estrategias tutoriales deben orientarse a atenderles en los diferentes momentos de su carrera en los que pueden requerir soporte y guía, pues las problemáticas y necesidades pueden surgir en distintos momentos y espacios de su paso por la universidad.

Para ordenar estas estrategias de manera eficiente y orientarlas hacia un objetivo específico y determinado, un PAT bien planificado puede ayudar a minimizar dificultades, previéndolas y disponiendo de facilitadores para superarlas, así como mejorar la coordinación entre los diferentes profesionales encargados de orientar y formar a los estudiantes.

Los factores relevantes a tener en cuenta previamente son: el establecimiento de los objetivos a alcanzar; la dirección y coordinación de agentes y programas implicados; el establecimiento de un cronograma, una temporización de acciones en un calendario concreto, así como la distribución de responsabilidades en cada actividad a desarrollar; la formación de los agentes implicados; y la evaluación y herramientas de regulación. Establecidos estos aspectos previos, la implantación del PAT precisa transitar por una serie de fases clave como señalábamos en el apartado anterior.

La evaluación es pieza determinante para lograr el éxito de la estrategia, por lo que conviene establecer sus responsables y receptores, cómo se evaluarán los objetivos, en qué momentos y con qué herramientas contaremos, siempre con la finalidad de mejorar su utilidad. Además, el PAT permite incorporar otras estrategias secuenciadas y ordenadas según las necesidades

de los estudiantes y las diferentes modalidades tutoriales (académica, personalizada, entre iguales y virtual).

Con todo, es desde un compromiso firme con la orientación que la tutoría puede abrirse camino, progresivamente, en titulaciones, facultades y universidades que experimentan acciones y procesos como los señalados e institucionalizarse mediante un PAT que, integralmente, pone en acción a los distintos protagonistas y, globalmente, incluye diferentes momentos y propósitos siempre encaminados a la mejora de la calidad formativa y el éxito académico.

4.- Estrategias de intervención desde la formación del profesorado y su acción en el aula.

Primitivo Sánchez e Inmaculada Gómez-Jarabo

Universidad Complutense de Madrid

El desarrollo profesional del profesorado no es precisamente generoso en ofrecer estrategias y recursos, ni siquiera reflexiones y conocimientos teóricos, sobre los estudiantes vulnerables. Aunque, en general no se forma al profesorado al respecto, es muy diferente la preparación que recibe el profesorado en función de su etapa de trabajo.

4.1. El profesorado de secundaria

El profesorado de Secundaria es especialista en una materia. La mayoría del profesorado de educación secundaria postobligatoria no recibió formación pedagógica de ningún tipo durante la carrera. Sólo recibió algunas pinceladas sobre aspectos educativos en el breve y desprestigiado curso que daba acceso al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En la actualidad, debe cursar el Máster de Formación del Profesorado, que tampoco proporciona excesiva formación para atender a la diversidad de los estudiantes. El problema anunciado por Esteve (1997, p.52) en relación al CAP es hoy todavía vigente para el Máster, a pesar de haber pasado algunos años y de haber cambiado los planes de estudio:

Concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria <<de profesor>>, trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de <<químico>>, de <<historiador>>, de <<matemático>> o de <<biólogo>>

Hay que superar la visión reduccionista centrada en un aprendizaje sólo conceptual, para dar paso a una línea de trabajo más centrada en los estudiantes y en las necesidades que presentan. Para Sánchez Delgado (2005, p.9):

No cabe la menor duda de que dominar una materia es condición necesaria para poder enseñarla adecuadamente. Durante mucho tiempo se pensó que eso era suficiente para enseñarla, pero cada día está más claro que si bien es una condición necesaria no es una condición suficiente, pues el problema es que esa materia hay que enseñársela a alguien y parece que la más elemental lógica exige que sea necesario conocer a ese alguien.

En muchos círculos profesionales, sigue defendiéndose la idea de que el mejor docente es el que más sabe de su materia. Para enseñar una materia es fundamental conocerla, pero es necesario tener otros saberes que ayuden a comprender mejor a las personas que componen el grupo clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje, para actuar de forma más adecuada y coherente, pues esa falta de formación y de sensibilidad es la que lleva a actuar erróneamente. Según Sánchez Delgado (2012), podemos afirmar que todo profesor necesita recibir una formación científico-disciplinar, pedagógica, práctica y actitudinal:

- La *formación científico-disciplinar* sirve para que los docentes adquieran los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias que han de impartir.
- La *formación pedagógica* aporta al profesorado la base necesaria para reflexionar sobre su práctica como profesional de la educación.

- La *formación práctica* proporciona al docente las destrezas y procedimientos que se requieren para la intervención didáctica en la realidad educativa.
- La *formación actitudinal* ayuda a que el profesorado desarrolle la conciencia profesional necesaria para una actuación ética y adecuada.

La formación distinta de la científico-disciplinar es la que más puede ayudar a trabajar con los estudiantes vulnerables, pues proporcionará la sensibilidad necesaria para reflexionar sobre la problemática que presentan y ayudará a encontrar vías que puedan facilitar su acceso, permanencia y ascenso en el sistema educativo. La razón es que, muchas veces, nos encontramos ante estudiantes que presentan una actitud de superación, pero que carecen de los apoyos necesarios para poder acceder a materiales, sentirse como parte del grupo de clase, compaginar la vida estudiantil con la vida familiar y/o profesional o encontrar motivación para continuar estudiando cuando el resto de circunstancias de su vida son adversas. Los alumnos más vulnerables y que más necesidad tienen de ampliar su formación para poder tener más opciones de futuro, son los que menos acceden a etapas más avanzadas del sistema educativo. Es necesario sensibilizar y formar al profesorado para que les animen a continuar estudios y para que, una vez que se animan a continuarlos, no encuentren “trabas extra” debido a su condición. Precisamente porque no se puede dejar al alumnado a su suerte, el profesorado requiere de formación específica que le permita atender con calidad a todo el alumnado, independientemente de sus características o circunstancias.

4.2. Los titulados en educación

Incluso en las carreras impartidas en facultades de educación (Magisterio, Educación Social, Pedagogía), no abundan las materias que aborden la atención a la diversidad y, especialmente, a los estudiantes vulnerables por motivos socioeconómicos, ser inmigrantes, tener diversidad funcional o de orientación sexual, ser mujeres,... Pero el problema no se encuentra únicamente en la escasez de asignaturas. En la mayoría de los casos, esas materias tienen carácter optativo (lo que no asegura una formación universal). Además, muchas veces su tratamiento es exclusivamente teórico, no mostrando ejemplos de intervención en situaciones reales, lo que hace que la formación recibida sea incompleta.

Hay estudiantes de esas titulaciones que teóricamente aceptan la diversidad, pero que no se encuentran preparados para trabajar con ella. E incluso, aunque no tienden a ser una mayoría, están los que consideran la diversidad de un aula como una fuente de problemas. Rodríguez, González, Egea y Gutiérrez (2004) realizaron un estudio con estudiantes de Magisterio (de Educación Infantil y Primaria) con el que pretendían conocer sus patrones de creencia respecto a la educación intercultural y la escolarización de gitanos e hijos de inmigrantes. El estudio proporcionó algunos datos que nos invitan a la reflexión:

- A pesar de que una amplia mayoría de estudiantes entendían la diversidad cultural como valoración, respeto e interacción de las diversas culturas, un 24% entendían la interculturalidad como asimilación a la cultura mayoritaria.
- La inmensa mayoría de estudiantes consideraba que no había recibido una formación adecuada de cara a la interculturalidad (84% respecto a los gitanos y 80% respecto a los inmigrantes en general).

- Un 92% del alumnado se refirió a los gitanos como fuente de problemas, tanto de comportamiento, como derivados de su cultura de procedencia o de su familia, o con problemas de retraso educativo o falta de higiene.

En una investigación más actual (Gómez-Jarabo, 2015) con estudiantes y profesorado en activo de titulaciones de educación, se encontró que la mayoría de personas encuestadas no habían recibido preparación para la mejora de la convivencia entre culturas (54,4%) ni para la convivencia entre hombres y mujeres (72,9%) en su formación inicial. Una estudiante de Educación Social comenta: “No nos han dado las herramientas o las nociones básicas para decir tú tienes un colectivo con estos problemas, empieza por aquí y tira por aquí [...] no nos han dado unas nociones básicas a seguir como educadores”.

No obstante, las personas participantes en la investigación se mostraron a favor de que se forme respecto a cuestiones de género e interculturalidad. Sirva de ejemplo un comentario en relación a la formación en interculturalidad y convivencia (Gómez Jarabo, 2015, p. 283):

Hay que formar más acerca de este tema, ya que en las clases de hoy día esto es lo que prima, ya que hay alumnos de diversas culturas y diversas características, las cuales debemos conocer para poder satisfacer a sus necesidades lo mejor posible.

Y otro en relación a la formación para la convivencia entre sexos (Gómez Jarabo, 2015, p. 303-304):

Al igual que con la interculturalidad, esto debería ser algo que se trabaje desde preescolar y muy a fondo. Así luego de mayores no existirían tantos problemas en la sociedad relativos a la desigualdad entre hombres y mujeres.

Según Cantón, Cañón y Arias (2013: 58):

Se debe reformular la formación universitaria de los futuros maestros para incluir en los nuevos grados contenidos relacionados con los elementos percibidos con mayores carencias formativas y que, en gran parte, se relacionan con aspectos didácticos y de relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, así como incidir en aspectos prácticos que respondan a las necesidades reales del docente en su trabajo diario de aula y centro.

4.3. El desarrollo profesional del profesorado

Respecto al desarrollo profesional del profesorado en ejercicio, parece cada vez más librado a la reflexión personal y al voluntarismo. El problema es que no todos los profesionales encuentran “necesario” formarse en la atención a los colectivos vulnerables y, menos aún, aquellos que más lo necesitan. Mucha de la formación que se pone a disposición de los docentes actualmente está enfocada a otros temas considerados de más actualidad (Tecnologías de la Información y la Comunicación, bilingüismo...). Tampoco debe olvidarse que no toda la formación disponible actualmente es de carácter gratuito, lo que hace que incluso las personas más interesadas en recibir ese tipo de formación dejen de acceder a ella. Los apoyos externos se reducen progresivamente. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, la gran regresión se produjo en 2008 con la reducción de 28 Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) a 5 Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

En el estudio de Gómez-Jarabo (2015), se encontró que únicamente un 32,3% del profesorado había recibido formación permanente para mejora de la convivencia intercultural. En el caso

de la formación permanente para la mejora de la convivencia entre sexos, se reduce al 16,4%. En ambos casos, los principales motivos citados para no haber recibido formación fueron: no haber recibido oferta, no tener tiempo, el coste económico de las actividades formativas y la falta de motivación.

A la hora de pensar en la formación del profesorado en activo, es preciso detener la mirada en aquellos profesionales que terminaron su formación inicial hace años. Si los futuros profesionales de la educación no están recibiendo hoy en día (cuando nuestra sociedad es tan diversa y plural) una formación inicial que les prepare para trabajar con estudiantes de diferentes nacionalidades, de diferente sexo, de diferente capacidad,... ¿qué ocurre con los profesionales que se formaron cuando no existía tal pluralidad? Lógicamente, tampoco la recibieron. Pumares (2010:232) comenta al respecto:

Los profesores y profesoras veteranos en el ejercicio de la profesión han visto transformarse la composición del alumnado sin haber tenido oportunidad de adaptarse a ese cambio vertiginoso. Ni han recibido la formación necesaria para esa adaptación ni han contado con los recursos y apoyos suficientes para ir ensayando nuevas prácticas, otros agrupamientos, para aprender a trabajar colectiva y cooperativamente en los claustros, para hacer de la escuela un campo permanente de investigación reflexiva y autorreflexiva, crítica y autocrítica.

Concretamente respecto al género, Anguita y Torrego (2009: 20), tomando como referencia al Instituto de la Mujer y a la Red2 Consultores (2004) comentan lo siguiente:

Una de las conclusiones más preocupantes del Informe sobre el Estado de la Coeducación del Instituto de la Mujer, además del claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, es que los docentes en ejercicio no han recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les lleva a pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado.

4.4. Las consecuencias de la falta de formación

La falta formación deriva en la mayoría de los casos en intentos erróneos de intervención (basados en la intuición) que, lejos de mejorar la situación de las personas vulnerables, la empeoran. Al fin y al cabo, lo que se hace está cercano a la técnica del ensayo-error, quizás adecuada para otros contextos, pero no para el trabajo con personas y menos aún, con aquellas que ya de por sí están pasando por una situación difícil y, en muchos casos, no tienen más apoyo que el del centro educativo donde se evaden de su difícil situación y donde tratan de empezar un nuevo camino. Nótese que no hablamos de “reconducir” sino de “empezar”, pues para muchas de esas personas no basta con realizar pequeños cambios en sus vidas, sino de dejar atrás una vida anterior y renunciar a sus costumbres o a sus valores. En otros casos, no se utilizan técnicas de ensayo-error, pero se aplican estrategias “sufridas” en la etapa de estudiante, que están totalmente alejadas de las demandas actuales y que, en algunos casos, pueden considerarse antipedagógicas, pero que priman ante la falta de conocimiento de otras más adecuadas.

4.5. Conclusiones y propuestas

Según Fullan (2002, p. 122), “la educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”. Es cierto que todavía queda mucho camino para lograr que la formación que se imparte a los profesionales de la educación sea la más propicia, pero no es menos cierto que en ella reside la solución a muchos de los problemas que nos encontramos en los centros educativos. Para mejorar un poco la situación de los estudiantes vulnerables, sería necesario que el profesorado recibiese formación y pusiese en práctica en el aula estrategias como: Jornadas de acogida personalizadas, trabajo en equipo (no sólo en grupo), mentoría y tutoría entre iguales, plan de vinculación de líderes de grupo, sesiones y talleres de técnicas de estudio, estrategias de enseñanza-aprendizaje activas, estrategias de evaluación diversas que atiendan a la diversidad,... Y, en definitiva, todas aquellas que contribuyan al mejor conocimiento de cada estudiante vulnerable como persona en todas sus dimensiones y a desarrollar actitudes de confianza en la motivación, la fuerza de voluntad y el coraje de aquellos estudiantes vulnerables que han llegado a la educación secundaria postobligatoria superando la multitud de barreras y dificultades que el sistema ha ido poniendo en su camino.

Es necesario que esa formación vaya más allá de lo que habitualmente se hace e incida no sólo en aspectos teóricos y folclóricos, sino que combine teoría y práctica y esté basada en la situación real de las aulas y en nuestra sociedad actual. Tal y como indica Nóvoa (2009: 208), la formación de los profesionales de la educación “hay que construirla desde la práctica, es decir centrada en el aprendizaje del alumnado, desde un enfoque del trabajo docente, teniendo como referencia el trabajo escolar”. Es necesario invertir en formación, pero en formación de calidad que dé respuesta a las necesidades reales que se presentan en el día a día de un docente. Eso se logrará invirtiendo en la formación inicial del profesorado, para asegurarnos que todos los docentes reciben una formación mínima necesaria y en la formación permanente, para poder intervenir de forma más adecuada en las situaciones que se nos presentan cada día, compartir buenas prácticas con otros compañeros, mejorar la red de profesionales que cooperan por un objetivo común y actualizar aquellos conocimientos que vayan quedando desfasados por el rápido avance de nuestra sociedad.

Posiblemente, invirtiendo en formación, lograremos que muchos docentes dejen de ver a los estudiantes vulnerables como un problema, para empezar a verlos como lo que son: personas con los mismos derechos que el resto y una oportunidad para mejorar toda la clase. Y posiblemente esto también influya en la opinión que muchos de los compañeros de estos estudiantes tienen de ellos incluso antes de conocerlos, dejando a un lado los prejuicios y estereotipos tan fácilmente transmisibles de generación en generación.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within education systems. *Journal of Educational Change* 13 (1), 289-310.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management* 32 (3), 197-213.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.

- Anguita, R. y Torrego, L. (Coords). (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1) (2009), pp.17-25.
- Arias, M. M. y otros (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de enfermería de la Universidad de la Laguna". *REOP*, 16 (2), 319-331.
- Armengol, C. (2015). Acceso y permanencia de grupos vulnerables en la educación secundaria no obligatoria. Creación y validación de un modelo de intervención (APESE). Documento interno.
- Asensio, I. y otros (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Bethencourt, J. T. y otros. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *EJREP*, Nº 16, V. 6 (3), 603-622.
- Cabrera, L. y otros. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, V. 12 (2), 171-203.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), pp.45-63.
- De armas, M., Carreiro, J. y Escuela, M. (2010). Visión de la vulnerabilidad en el campo de la indaptación social. *IPSE-ds*, 3-53-63
- De la Fuente, A. (2016). Capital Humano y productividad. En AA.VV. *Reflexiones sobre el sistema educativo español*. (pp.15-42). Madrid: Fundación Ramón Areces. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives: alumni recommendations. *Tertiary Education and Management*, 10, 89-105.
- Donoso, S. (2010). *Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas*. Chile: IIDE - Universidad de Talca (Memoria de investigación).
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: Developing Cross-sector Synergies and Inter-Professional Collaboration in and around Education*. Available in <http://goo.gl/ZGlrFb>
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, C. (2014). La Tutoría universitaria en el escenario del EEES: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186.
- Fita, E. y Álvarez, M. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5-26.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer

- Gairín, J. (coord.) (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Gairín, J. y Castro, D. (eds.) (2011). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. y otros (2008). *Estudi per analitzar dades i causes de l'abandonament dels estudiants a la universitat*. Barcelona: AQU (Memoria de Investigación).
- Gairín, J. y otros (2009). *El acceso a la universidad para personas mayores y sin titulación académica*. Ministerio de Educación, Programa Estudios y Análisis (Memoria de investigación).
- Gallego, M^a I. (2004). Las tutorías personalizadas: una herramienta para facilitar la transición secundaria-universidad. En *XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, 67-75. Barcelona: UPC.
- García, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitarios*, 7, 7-24.
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad. *REOP*, 15 (2), 229-315.
- Hernández Rivero, V. (coord.) (2008). Potencialidades y limitaciones de los servicios y redes de apoyo a los centros educativos para la mejora escolar: una revisión desde la teoría, la política y la práctica. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.369-398). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- INCLUDE-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación-IFIE.
- Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. Paris: OECD. En <http://www.oecd.org/education/innovation-education/38692676.pdf>
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Mann, A., Stanley, J. & Archer, L. (eds.) (2014). *Understanding employer engagement in education: theories and evidence*. London: Routledge.
- Manzanares Moya, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 24 (1), 62 – 77.
- Manzanares Moya, A. (dir.) (2011). *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la Comunidad de Castilla La Mancha*. Madrid. Ministerio de Trabajo e Inmigración. En http://www.empleo.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe_ESTUDIO_ABANDONO_TEMPRANO_CASTILLA_LA_MANCHA_x2x.pdf
- Martínez, J. A. (2011). La orientación y tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (23), 1-39.

- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350; pp. 203-218. [Consultada el 28 de septiembre de 2013]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación* 11 (3), 15-31.
- Pumares, L. (2010). La formación permanente y la atención a la diversidad. En Pumares, L. y Hernández, M.L. (Coords.) *La formación del profesorado para la Atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rochex, J. I. (2011). Las tres “edades” de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 35, 75-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/24.pdf>
- Rodríguez, A., González, P., Egea, M. y Gutiérrez, I. (2004). ¿Nos estamos preparando para construir la nueva sociedad intercultural? Patrones de creencias y actitudes de estudiantes que terminan Magisterio. En Medina, A., Rodríguez, A. e Ibáñez, A. (Coords.). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Education.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Bernáldez, L.; Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Sánchez Delgado, P. (Coord.). (2005). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpera.
- Sánchez Delgado, P. (2012). *Un modelo de formación del profesorado para la educación intercultural basado en el centro a partir de procesos de investigación-acción participativa*. Documento policopiado.
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares Moya (coord.), *Temas educativos en el punto de mira*. (pp. 42-73) Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28. En <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>
- Sastre Campo, A. (coord.) (2015). *Pobreza y equidad educativa en España 2015. Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Fundación Save the Children España.

- Schleicher, A. (2010). International comparisons of student learning outcomes. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.) *Second Handbook of Educational Change*. (pp.485-504). London: Springer.
- Torres González, J.A. (2014). Modelos inclusivos como ejemplo de buenas prácticas: organizaciones que aprenden. En A. Medina, C. Rodríguez y D.A. Ansoleaga. *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. (pp.170-174). Madrid: UNED.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *REOP*, 17 (1), 75-97.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F. y García, J. (Eds). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, 153-168. Madrid: UPM – UNESCO.

Simposio 8º

CONFLUENCIA ENTRE LA GESTIÓN DE CALIDAD Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinador:

Isabel Cantón Mayo. Universidad de León. (icanm@unileon.es)

Autores:

- Ruth Cañón Rodríguez. Universidad de León
- Sheila García Martín. Universidad de León
- Marta Quiroga Lobo. Católica Universidad de Valparaíso (Chile)
- Ana Rosa Arias Gago. Universidad de León
- Mario Grande de Prado. Universidad de León
- Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo

RESUMEN

La exigencia de la calidad en realidad viene determinada por las amenazas que acechan a los sistemas educativos: la desregulación, la baja natalidad de los países desarrollados, la difusión determinada por las tecnologías, la progresión del conocimiento, la globalización y la introducción de las competencias y estándares en los sistemas educativos que generalizan la necesidad de *accountability*, de rendimiento de cuentas de lo invertido en educación (Cantón, 2010; 2012). Como complemento para conseguir una educación de calidad, la gestión del conocimiento se presenta como un instrumento y a la vez como una herramienta para su consecución. Lamentablemente está aprisionada por barreras y limitaciones que la hacen vulnerable. En este Simposio se presentan ambas cuestiones y a la vez se presenta una realización práctica de las mismas con el caso de la acreditación de las universidades chilenas.

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO EXIGENCIA, COMO DESAFÍO Y COMO REALIZACIÓN PRÁCTICA.

Isabel Cantón Mayo, Ruth Cañón Rodríguez y Sheila García-Martín.

1. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como exigencia.

El acercamiento conceptual a la calidad es difícil por ser polisémico, ambiguo, controvertido y diverso. Se la supone atractiva como un manjar y oscura como la noche, desde las posiciones más contrapuestas y resistentes. Sin embargo su presencia en la educación es inexcusable por exigencia europea e internacional. La calidad es la mejora educativa diseñada con el objetivo de progresar hacia metas compartidas y deseadas que producen satisfacción en los usuarios. Diversos agentes utilizan el concepto de manera diferente, en función del contexto en que lo usen. Como decía un conocido informe de la OCDE de hace unos años, *“en realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”* (OCDE, 1991, p. 21). En realidad la calidad incluiría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción (Tiana, 2006).

La educación de calidad está propuesta como una prioridad por la UNESCO desde el año 2000 como exigencia pero inseparable de la equidad y la pertinencia. En el mismo sentido se pronuncian diversas conferencias mundiales europeas que señalan que se deben perseguir a la vez, las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad (UNESCO, 2014; 2015; TAG, 2015). Mientras la equidad se centra en la justicia, la pertinencia se basa en la responsabilidad y la adecuación social (la patria de la calidad es la pertinencia, Tünnerman, 2010) y la calidad busca la excelencia en el saber: cumplimiento, por un lado, de los Criterios y Directrices Europeos (AGAE, 2009) y, por otro, de la legislación vigente.

La exigencia de la calidad en realidad viene determinada por las amenazas que acechan a los sistemas educativos: la desregulación, la baja natalidad de los países desarrollados, la difusión determinada por las tecnologías, la progresión del conocimiento, la globalización y la introducción de las competencias y estándares en los sistemas educativos que generalizan la necesidad de *accountability*, de rendimiento de cuentas de lo invertido en educación (Cantón, 2010; 2012).

En este marco cobra importancia la gestión del conocimiento centrada en el modo en que las organizaciones, en un entorno cambiante, modifican su base de conocimiento asegurando así la innovación continua de sus proyectos. En la actual sociedad del conocimiento, las organizaciones han de ser competitivas, independientemente del tipo que sean: públicas, privadas, con o sin ánimo de lucro, si no quieren perecer (Berrocal y Pereda, 2001). Han de estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos, su conocimiento, las personas, los procesos y las relaciones al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Ante esta realidad, los centros educativos como organizaciones que aprenden se convierten en óptimos contextos de gestión, de realización personal, de promoción del cambio social y de orientación a la mejora, por lo que, en dichas organizaciones, la gestión del conocimiento se ha de entender como una exigencia (García-Martín, Hidalgo, Cantón 2016). En este contexto, el conocimiento es un conjunto colectivo de saber y saber hacer educación. Gestionar ese conocimiento implica administrarlo y hacerlo fructificar, es decir, que el

conocimiento que se produce por la investigación de los agentes ha de ser fomentado, facilitado, planificado, organizado, evaluado y diseminado (García-Martín y Cantón, 2016). Por tanto, no se trata de sumar los conocimientos producidos individualmente sino, como ya empieza a ser una práctica general, de promover una organización inteligente que funcione con cuerpos académicos, colegiados y cohesionados, cuyo conocimiento en conjunto es significativamente superior, debido al enriquecimiento producido por los intercambios, la creatividad y el efecto de sinergia (Plaz, 2003).

Revisando las respuestas a esta exigencia hemos comprobado las elaboradas por las Universidades Españolas cuyos resultados nos muestran la existencia de algún organismo dedicado a la calidad en la totalidad de las universidades españolas y además, una agencia de calidad para cada Comunidad Autónoma. Por su parte, la ANECA (2014) se refiere a tres niveles de mejora institucional: consolidación de una filosofía de mejora universitaria (programas AUDIT y DOCENTIA), mejorar la calidad de los títulos universitarios como garantía para la sociedad y mejora de la calidad del profesor investigador.

Los datos aportados en el informe *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators 2015, elaborado por la OECD (2015)* muestran una correlación casi perfecta entre el nivel de desarrollo de los países (Corea, Canadá, Suecia o Finlandia entre los primeros, y Turquía, México, Portugal o Brasil entre los segundos) y el número de jóvenes que abandonan el sistema educativo sin ninguna titulación. Casi los mismos países aparecen en los primeros puestos de mayor nivel de formación en adultos de entre 25 y 64 años, estando España en ambos casos más cerca de los segundos que de los primeros y siempre por debajo de la media de la OCDE.

De igual modo, el documento *Datos y Cifras. Curso escolar 2015/16* publicado por el Ministerio de Educación en septiembre del 2015, reitera que los alumnos de entre 18 y 24 años que abandonaron los estudios sin haber completado el nivel de Educación Secundaria en el año 2014 y que no seguían ningún tipo de formación se encontraban en el 21,9% siendo mayor el porcentaje de los hombres (25,6%) que el de las mujeres (18,1%). A pesar de que las cifras han mejorado, si tomamos como referencia los años precedentes (en 2004 el porcentaje se situaba en el 32,2%; los hombres en el 39% y las mujeres en el 25%), España sigue siendo el país europeo con mayor tasa de abandono escolar temprano, muy lejos de la media de los países europeos cuya tasa de abandono escolar se encuentra en el 11,1% (MEC, 2015). Por tanto, la gestión de la calidad y del conocimiento parecen configurarse como auténticas exigencias en las organizaciones educativas.

2. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como desafío.

Se cuenta que un joven nepalí de buena familia y de buena educación, a la hora de decidir su profesión pretendía ser poeta y vivir la vida de la mente. Pero le era muy difícil explicarles a su madre y familiares qué era eso. Para ellos era incomprensible esa pretensión ya que lo de poeta lo entendían en la tradición clásica de los textos sagrados (que no iba a reescribir) y lo de vivir la vida de la mente, era incomprensible. Lo mismo ocurre con los desafíos de la calidad cuando desde la UNESCO desde casi todos los países, desde casi todas las instancias institucionales y desde los principales expertos, se han indicado los temas de calidad a los que hacer frente y pasar a ser desarrollados e integrados en la cultura de calidad existente. “*Si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes*” (Gajardo, 2012, p.11). Ramírez (2004) señala tres

desafíos relacionados con la calidad y el conocimiento. El primero de ellos, la transformación de la sociedad.

El segundo de los desafíos, es hacer de las instituciones educativas organizaciones del conocimiento y organizaciones que aprenden; las cuales se caracterizan por lograr una visión compartida, de mismos ideales, con el desarrollo de una gerencia participativa, con presencia de interrelaciones intensas de aprendizaje y conocimiento compartido entre miembros, con alto nivel de innovación y con pensamiento sistémico, con el que todos sean conscientes de las interrelaciones, interdependencias e interacciones de todos los niveles para el logro de objetivos.

Finalmente, el tercer desafío planteado por Ramírez (2004) es actuar en consecuencia con los dos desafíos anteriores; creando comunidades académicas e intelectuales, educando en la fascinación por el conocer y distinguiendo entre información y conocimiento.

Por su parte, el Grupo Consultivo Técnico (TAG) en su informe *Indicadores temáticos para el monitoreo de la Agenda Educativa 2030*, realizado en el año 2015, para comprobar la situación de los países con respecto a las metas educativas 7+3 ratificadas por los Estados Miembros de las Naciones Unidas, establecen dos aspectos. Cuatro niveles de indicadores (mundial, temático, regional y nacional) que han de ser relevantes, alineables, factibles, fáciles de entender e interpretables y dos desafíos para el 2030: la medición de los resultados de aprendizaje y la mejora de las condiciones de equidad y calidad en educación, entendiendo esta última como *“la que determina no solo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo”* (UNESCO, 2004, p.4).

Asimismo, otros autores e informes señalan otros desafíos: la instauración de una cultura de evaluación y calidad (ANECA, 2014), el conocimiento diagnóstico de la situación de partida (Fustier, 2012; LOMCE, 2013) y el instrumento de medida de aprendizaje o de fijación de estándares (Arecibia, 2006).

Respecto al primero de ellos, la evaluación pretende medir, apreciar, comprender y valorar, los procesos educativos que tienen lugar en un aula, en un centro, en una autonomía o en un país. Evaluar siguiendo los diversos modelos de calidad y de gestión de conocimiento, es también realizar un diagnóstico de la situación que nos muestre las fortalezas donde apoyarnos para superar las dificultades y debilidades de la organización (ANECA, 2014).

En relación al segundo de estos desafíos, el conocimiento diagnóstico de la situación de partida, asevera que no pueden proponerse las mismas metas a quienes tienen una situación inicial diferente. Ello es ampliamente reconocido y tiene que ver con la equidad del sistema. En todas las autonomías españolas se han puesto en marcha sistemas de calidad y mejora que han comenzado por una autoevaluación de necesidades. Es decir, existe un elevado consenso en que la realización de un diagnóstico previo es un elemento vital en la persecución de las metas de calidad (Fustier, 2012; LOMCE, 2013)

Respecto al tercer de los desafíos, Arecibia (2006) señala la necesidad de establecer una medida y un instrumento de medida del aprendizaje o de fijación de estándares. Se ha señalado que las Autonomías tienen un modelo de calidad, pero son divergentes en los modelos de evaluación, en la priorización de necesidades y en la puesta en marcha de los mecanismos seleccionados. Destacar aquí en este sentido los estándares publicados por Comunidades para dar cumplimiento a la LOMCE (2013) como por ejemplo lo legislado en la

Comunidad de Murcia con el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, aspecto que también tienen el resto de comunidades desde ese mismo año. La Comunidad Valenciana incluso se adelantó con el *Catálogo de indicadores de calidad para el sistema de gestión de los Centros que imparten enseñanzas de formación profesional de la Comunidad Valenciana* (GADIC, 2010). Los distintos modelos de calidad autonómicos tienen en común su aportación a la cultura autoevaluativa, su objetividad y su homologación, frente a modelos adhocráticos o sistémicos, pero difieren en su desarrollo, en su selección y en su justificación.

La progresiva institucionalización de los mismos permite, por un lado cumplir las directrices europeas, y por otro la implantación de la cultura de calidad en la educación. Como debilidad, se señala la ingente burocratización que el desarrollo de cualquiera de estos modelos supone (Cantón, 2004). A ello se añade la mala diseminación de los resultados de las unidades evaluadas, vistas más como penalización que como que como inicio de la mejora. La necesidad de documentar los procesos se ha convertido en una fábrica estandarizada de protocolos que más que facilitar la mejora, facilitan la cumplimentación de impresos. La posible mejora sería la eliminación de pasos intermedios en los mapas de procesos, la simplificación y reducción de los documentos y memorias y la especialización de evaluadores internos, que orientasen y guiasen las realizaciones.

Es decir, el instrumento evaluador tiene relación con un frente pedagógico y otro político. El pedagógico, tal como señala Gajardo (2015), se relaciona con la formulación de estándares internacionalmente comparables, con el perfeccionamiento de los sistemas nacionales y regionales para medir logros de aprendizaje y con su uso para mejorar tanto las políticas como las prácticas educativas. El político, por su parte, tiene que ver con la consolidación y perfeccionamiento de las políticas de formación para quienes deben llevarlo a cabo en el marco de políticas de una gestión descentralizada que requiere del desarrollo de capacidades, técnicas y profesionales para lograr escuelas efectivas y aprendizajes de calidad (Gajardo, 2015).

Por su parte, Marchesi (2015) señala a este respecto tres desafíos: la desregulación de los procesos económicos y sociales, los flujos migratorios que se desprenden de las profundas desigualdades sociales y territoriales, y la irrupción de la diversidad cultural en la agenda política y en el escenario urbano.

Por todo ello, es preciso reseñar que existen coincidencias en que estos desafíos se han de abordar mediante una agenda universal en la que se incluyan indicadores pertinentes para cada país, que en el caso de los resultados de aprendizaje permitan medir y comparar estos resultados en todos los niveles de educación, y que respecto a la equidad y calidad, permitan realizar un seguimiento de los avances logrados para reducir las desigualdades en las áreas de interés identificadas para las metas de educación, sin obviar que la calidad se encuentra en el corazón de la educación (UNESCO, 2000). Las organizaciones, por tanto, se ven obligadas a cambiar su filosofía y sus planteamientos de actuación, con respecto a los que tenían anteriormente (Berrocal y Pereda, 2001).

3. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como realización práctica.

Partiendo de este marco teórico, hemos realizado una investigación descriptivo-interpretativa desarrollada en el marco de la educación superior con la finalidad de conocer la calidad de los aprendizajes adquiridos durante el prácticum y profundizar en el conocimiento relacional y

profesional alcanzado durante el periodo de prácticas. Para ello, se elaboró, validó y suministró un cuestionario ad hoc (Alfa de Cronbach; Fiabilidad: 0.88), que recogía las tres variables: Calidad de los aprendizajes, conocimiento relacional y conocimiento profesional.

La población participante en el estudio está conformada por un total de 70 estudiantes de la asignatura de Prácticum I del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación, de los cuáles el 94,3% son mujeres y el 5,7% son hombres, con edades que superan los 19 años, encontrándose el 75,7% en el intervalo de los 19 y 24 años y un 22,9% en el de los 25 y 30 años.

Con el objetivo de buscar claridad vamos a exponer los resultados de las tres dimensiones (la calidad de los aprendizajes adquiridos durante el prácticum, la profundización en el conocimiento relacional y en profesional alcanzado durante el periodo de prácticas) que facilitarán la organización de las mismas y en base a la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cuatro opciones. Así mismo, para una mejor comprensión de los resultados los agruparemos en dos categorías de respuesta. Por un lado los porcentajes de respuesta atribuidos a las opciones 1. Totalmente en desacuerdo + 2. En desacuerdo; y por otro lado los atribuidos a las opciones de respuesta 3. En acuerdo + 4. Totalmente de acuerdo.

Respecto a la primera de las dimensiones, la calidad de los aprendizajes percibida por los estudiantes universitarios, durante su periodo de prácticas, los aprendizajes profesionales destacan sobre los personales (73%). Llamaba la atención que aunque casi la totalidad de la muestra, un 97%, afirma no tener mucho que aprender aún, reconocen haber aprendido a conectar los conocimientos y resolver conflictos (89%), y haberlo hecho gracias a las conversaciones mantenidas con sus compañeros.

No destacaron, como era esperable, los aprendizajes y mejoras en escritura, vocabulario u organización de contenidos, a pesar de realizar una memoria o diario durante el periodo de prácticas.

En relación a la segunda de las dimensiones, el conocimiento relacional o el adquirido en la relación con otros compañeros, profesores y tutor, etc.; la mayoría de los encuestados, un 96%, afirma respetar al tutor con el que ha realizado las prácticas, sintiéndose satisfecho con su asignación (88%) reconociendo que se ha forjado una buena relación entre ambos (87%). Asimismo, reconocieron haber aprendido mucho a partir de las sugerencias del tutor y de otros profesores del centro (91%) y de las explicaciones de los mismos (88%).

Por otra parte, la mayor parte de los conocimientos adquiridos en la relación con el tutor y con otros profesores se han producido únicamente dentro del centro educativo, ya que la mayoría de alumnos reconoció no tener relación con el profesorado fuera del centro (68%).

Finalmente, respecto al último de los indicadores, al conocimiento profesional adquirido durante el periodo de prácticas, la totalidad de los estudiantes asegura saber tratar al alumnado, ganándose su respeto (100%), aunque reconocen que aún les quedan muchas cosas por mejorar (94%) y por cambiar (79%).

Consideran haber aprendido a identificar sus propios errores, a planificar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje (90%) y a desarrollar en el aula lo diseñado en papel (88%). Por el contrario, más de la mitad de la muestra reconoce no haber implementado métodos de enseñanza innovadores ni haber llevado al aula materiales (54%).

Con este estudio hemos podido comprobar que tanto la calidad como el conocimiento están inmersos en la formación de la educación superior, aunque éstos sean en mayor o menor

medida percibidos por los implicados. Lo que viene a confirmar lo expuesto por Gregorutti (2016) que, a través del desarrollo de diversas políticas y organismos, se han creado nuevos estímulos para que las universidades generen conocimiento.

4. A modo de reflexión

Una vez analizadas las exigencias y los desafíos de la gestión de la calidad y el conocimiento, consideramos necesario que las organizaciones educativas cambien su filosofía y la forma de actuar para satisfacer las demandas de la sociedad actual, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo de los diferentes agentes incluidos en las mismas.

GESTIÓN DE LA CALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: RESISTENCIAS, BARRERAS Y DIFICULTADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Rosa Arias Gago

Mario Grande de Prado

Universidad de León

El movimiento de la Gestión del Conocimiento conduce de manera diferente la visión de la gestión, admitiendo que el conocimiento no se puede gestionar como otros recursos (Cantón y Ferrero, 2014). Al igual que el segundo término que nos ocupa, la calidad no es fácilmente definible, ni desde un punto de vista empresarial, ni aplicada a los procesos educativos de nuestro tiempo (Cantón, Valle y Arias, 2008). Estamos frente a conceptos, ambiguos, polisémicos y pluridimensionales, pero ampliamente aceptados en todas las esferas de nuestra sociedad.

Llevados al ámbito de los servicios, como es el caso de la educación, la calidad y el conocimiento pasan a ser una exigencia fundamentada en un compromiso de mejora de la calidad de vida de una forma flexible, adaptable y relevante a las necesidades de todos los agentes educativos (Arias, 2015).

a. Gestión de la Calidad: resistencias, barreras y dificultades

Analizando las resistencias de la gestión de la calidad en la Educación Superior, debemos comenzar con su definición. El objetivo prioritario de ésta confluye en el logro de determinados estándares para alcanzar el progreso deseable de la organización educativa, adquiriendo un sentido pleno cuando se dirige hacia la mejora (Arias y Cantón, 2006). Pero la polisemia del término nos lleva a profundizar en distintos posicionamientos.

La OCDE (1995), a pesar de que en 1991 evitó establecer una única definición del concepto, abordando la calidad desde la dimensión práctica, define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Esta definición respondería a la calidad percibida por los padres del estudiantado, de igual modo, la calidad en educación no sólo debe hacer referencia al currículo del alumnado ni está dirigida en exclusividad a estos, tal y como revela la arqueología de la escuela de Álvarez-Uría y Varela (1991); no hay más que ver cuál es la respuesta predominante según los sectores opinantes y las diferencias de las mismas. Poco tiene que ver lo que cada uno de los sectores (el alumnado, los padres, el profesorado, los empresarios, etc.) por separado, entienden por educación y más concretamente por educación de calidad.

Scharager y Aravena (2010), señalan que para unos implica empleabilidad, desarrollo de competencias o saberes; mientras que para otros se asocia al desarrollo humano y a las capacidades en ámbitos que van más allá del sector productivo. En función de a quién se pregunte, el concepto de calidad –y de gestión de calidad- en educación adquiere matices diversos, todos ellos relevantes.

Por otro lado, a gestión de la calidad no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional (Casanova, 2012). Resulta obvio que los posicionamientos en torno a este tema son muy diversos, Murillo y Román (2010), se percatan de la necesidad de asumir la complejidad e integralidad del concepto de calidad en la educación para evitar

reducirla a unos cuantos parámetros. Dado que estamos en tiempos de unificar criterios universalmente aceptados, debemos tratar de buscar esa conceptualización que englobe al término respetando la individualidad de cada interpretación, hablamos de la normalización de la calidad en educación; si se han logrado sistemas que cumplen las normas y requisitos internacionales, de aplicación en cualquier parte del mundo, ¿por qué no clarificar lo que es la calidad en educación desde esta perspectiva normalizadora? (Arias, 2015).

La calidad debería entenderse más como un proceso que como un resultado; es una meta inalcanzable, ya que el fin en un proceso de calidad se convierte en utopía, siempre hay algo a mejorar. Además de ser un proceso, éste debería involucrar a toda la comunidad educativa, comprometer a todos en un proyecto común de mejora y progreso, y no debería ser asimilada a la eficiencia. Senlle (2004), reafirma el supuesto “La calidad es un camino, no un logro limitado” (p.10).

Tal vez el camino “fácil” sea detectar las *no calidades*, y desde la especulación sobre qué no se está haciendo bien –lo que implica la asunción de que se está actuando de manera equivocada, entonando el *mea culpa*-. El paso del tiempo, las modas, pero sobre todo la necesidad de un *producto final adecuado* -por no decir *excelente*- han marcado el devenir de los diferentes modelos de gestión de la calidad (Arias, 2015).

Aunque después de lo dicho quede así definido el concepto, Zabalza (1998), propone el análisis de la calidad abandonando la horizontalidad y acudiendo a la bidimensionalidad del término, la calidad tiene dos dimensiones y no son siempre coincidentes: la *dimensión objetiva*, real, con notables dificultades técnicas y metodológicas, y la *dimensión simbólica*, un concepto genérico y casi siempre asentado en valores que sitúa la calidad en un marco abstracto y difícil de operativizar y por tanto de controlar. Siendo términos equivalentes con la *calidad objetiva* y la *calidad percibida*. Lo abstracto de la gestión de la calidad es una de las mayores resistencias asumidas en las instituciones educativas.

Otra barrera, se establece desde dictámenes de la OCDE (1991), debatiendo sobre la necesidad de elevar la calidad en la educación, sobre el diálogo recíproco escuela-sociedad, considerando la obligación de caminar hacia la calidad, aspecto secundado por la UNESCO (1993) suscrita esta calidad a la equidad, y desarrollándose desde el CERI el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (1995).

Todo este interés se subraya con los documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas, como los Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar, o el denominado Educación y formación 2010 (Pérez Juste, 2005). Desde la perspectiva de la integración en Europa, la calidad educativa fue presentada como una exigencia de los Estados Miembros, haciéndose cada vez más palpable la necesidad de esta calidad y su repercusión en las formas de participación, en la interacción, en la motivación y en otros procesos organizacionales que se dan en las escuelas. No podemos hablar de causalidades lineales, sino de probabilidades sistémicas.

Las resistencias, barreras y dificultades vienen marcadas por el futuro que se describe con el acrónimo VUCA (Marina, 2015): *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*. Señalado por la dificultad para descubrir patrones –formas de actuación- que permitan comprender una realidad tan cambiante, global e interactiva.

b. Gestión del Conocimiento: resistencias, barreras y dificultades

Si nos centramos en la gestión del conocimiento, no podemos negar que la información es poder, o al menos eso se suele decirse, atribuyendo la frase a Francis Bacon. En la sociedad en la que nos encontramos, nos vemos saturados de información (Cabero y Barroso, 2013), convirtiéndose en algo crucial como manejamos esa información. Desde la perspectiva de las organizaciones, a finales del siglo XX surge el concepto de Gestión del Conocimiento (GC), que podemos sintetizar como la transformación de simple información en conocimiento, con capacidad de ser aplicable y útil, ubicándolo donde sea necesario (Davenport y Prusak, 1998).

La conceptualización por tanto de la GC en Educación podría definirse como aquel proceso continuo que promueve el desarrollo y aplicación de conocimientos valiosos en un centro educativo, para mejorar su rendimiento y resultados, y por tanto su capacidad competitiva (Cantón y Ferrero, 2014). Al aplicar el concepto GC al ámbito educativo, subrayamos las instituciones educativas como organizaciones susceptibles de mejora, tanto en el rendimiento como su capacidad para innovar y prever los cambios y necesidades futuras (Cantón y Ferrero, 2014). De esta forma, la GC se convierte en crucial para la supervivencia e innovación de los centros educativos. Su aplicación en la Universidad parece pertinente, siendo los centros de Educación Superior estructuras de progreso y evolución de la Sociedad, que promueven y asumen el cambio y el compromiso social (Rodríguez, 2016).

Pero ¿realmente podemos gestionar el conocimiento? ¿Qué limitaciones enfrentamos en su aplicación en la Educación Superior?

¿Y en que se basa o sustenta la GC? Gairín y Rodríguez (2012), señalan que la creación y gestión del conocimiento dependen básicamente de tres pilares fundamentales:

- Las personas
- Los procesos
- La tecnología empleada

Es fácil coincidir con los autores, en que dichos pilares y los factores que les influyen, tanto internos como externos, pueden alterar significativamente la creación y gestión del conocimiento de una institución educativa:

- En las Universidades, tanto los alumnos, como los profesores o los gestores de grupos (coordinadores, directores, decanos, ...) van a influir poderosamente en cómo se reciba la información, se procese, se almacene, se transmita ...
- También los procesos, los protocolos de funcionamiento interno tanto explícitos como implícitos van jugar un papel fundamental en cómo se gestiona y transmite el conocimiento dentro de la Universidad, entre alumnos y profesores, grupos de profesores, gestores, ...
- Sobre la tecnología empleada, resultaba relevante plantearnos por ejemplo que tipos de tecnología se emplean y a quienes van destinados sus esfuerzos tecnológicos. La competencia digital de nativos e inmigrantes digitales parecen muy diferentes, incluyendo los procesos mentales (Prensky, 2001; 2011). Si nuestro objetivo son los alumnos, las redes sociales parecen ser un ámbito en el que se encuentran cómodos, mientras que eso no tiene por qué ocurrir con los nacidos antes de los 80 (Roig y Pascual, 2012; Sabater, 2014; Cañón, Grande y Cantón, 2016).

A continuación vamos a relacionar estas tres cuestiones básicas de la GC con las aportaciones de diferentes autores destacados.

Gairín y Rodríguez (2012) señalan una serie de limitaciones o barreras a la GC, que vamos a comparar con los pilares propuestos por ellos:

Tabla 1. Limitaciones a la GC y su relación con los Pilares básicos. Elaboración propia basada en Gairín y Rodríguez (2012)

Limitaciones a la creación y gestión del conocimiento (Gairín y Rodríguez, 2012)	Pilares de la GC (Gairín y Rodríguez, 2012)		
	Personas	Procesos	Tecnología
El proceso se gestiona inadecuadamente, con precipitación y sin directrices únicas y claras	(Gestores)		
El proceso de CGC no se ajusta a la estrategia organizativa vigente			
La implicación institucional no es efectiva.			
Existe poca flexibilidad y confianza ante un proceso novedoso			
Hay una preocupación por obtener productos rápidamente más que por conseguir buenos resultados			
Las tecnologías utilizadas para la comunicación y el tratamiento de la información no son apropiadas			
Los Gestores son competentes para realizar una adecuada organización, un clima apropiado y saber destacar y sintetizar los principales aportes	(Gestores)		
No existe una adecuada cultura organizativa de colaboración			

Gairín y Rodríguez (2012), destacan el papel de los de las personas y dentro de estas de los Gestores, habida cuenta de que ellos son los responsables de los procesos. La tecnología juega un papel secundario en la valoración de estos autores, que ponen el énfasis en factores vinculados con el capital humano como la motivación, el liderazgo y la cultura de la propia organización.

Por su parte Cantón y Ferrero (2016) señalan también una serie de limitaciones a la GC, que contrastamos nuevamente con los pilares que establecen Gairín y Rodríguez (2012).

Tabla 2. Relación entre limitaciones y pilares básicos de la GC. Elaboración propia.

Limitaciones (Cantón y Ferrero, 2016)	Pilares de la GC (Gairín y Rodríguez, 2012)		
	Personas	Procesos	Tecnología
Ausencia de objetivos,			
Falta de planificación,	(Gestores)		
Responsabilidad difusa,	(Gestores)		
Contextualización,			
Confusión conceptual			
Falta de cultura adecuada			
<i>(Además, las autores señalan otro aspecto relevante, que añadimos a continuación)</i>			
Intercambios de conocimiento (teniendo en cuenta la externalización y los aspectos de difícil transmisión, el currículum oculto o la dimensión tácita del conocimiento).			

Como podemos ver en esta última comparativa, los procesos (principalmente su diseño) y las personas, destacando aquellas con mayor responsabilidad –los gestores- y más relacionadas con la planificación de los procesos, son los principales pilares vinculados a las posibles barreras o dificultades en la GC.

Sintetizando las aportaciones de los diferentes autores, podemos considerar en relación a las condiciones y las limitaciones de la GC, que el peso fundamental y las causas de las posibles dificultades recaen sobre los individuos, especialmente aquellos que desempeñan roles de liderazgo, y los procesos que estos diseñan o aplican.

La tecnología no aparece en ninguna de las tablas anteriores con un rol relevante, reflejando su papel de herramienta y el conocido eslogan de Nokia *“Lo importante no es la tecnología, es lo que tú puedes hacer con ella”*. No podemos decir que sin recursos tecnológicos sea posible una óptima GC, pero es el pilar menos destacado. Las TIC son sin duda un elemento facilitador vital, pero son las personas las que crean el conocimiento en las organizaciones (Ortega, 2009). De manera generalizada se considera que las TC son positivas en la GC, pero no existe una referencia clara en la concreción de tecnologías y los procesos más favorables para su aplicación (Nonaka y Teece, 2001; Escamilla y De Jesús, 2012). De todas formas no parece prudente ignorar el papel de la Tecnología especialmente si tenemos en cuenta que parecen existir indicadores de un uso deficiente por parte del profesorado universitario de las TIC en relación a la GC (Cantón y Ferrero, 2014).

Tampoco debemos obviar los factores externos que influyen en estos pilares y que limitan la libertad de las instituciones educativas (Rodríguez y Gairín, 2015) ya que se toman decisiones

externas de carácter curricular en base a necesidades generales, intereses o planteamientos ideológicos no siempre explícitos. En este sentido Espejo y Lázaro (2016) señalan que las políticas internacionales redirigen las normativas de las instituciones educativas, de manera controvertida en muchas ocasiones.

UN CASO PRÁCTICO DE CALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: LAS ACREDITACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Marta Quiroga Lobos

Escuela de Pedagogía

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Actualmente el aseguramiento de la calidad de la educación universitaria se encuentra en el centro de la discusión parlamentaria. Desde el año 2006, con la Comisión Nacional de Acreditación, se encuentran implementándose procesos de acreditación de carreras de pregrado, posgrado y de universidades, que tienen como propósito asegurar la calidad. En este estudio se presenta un breve análisis del sistema de acreditación y se analiza la experiencia de acreditación y sus efectos en tres carreras de formación de profesores. El principal hallazgo es que los procesos de acreditación no han logrado crear prácticas de autorregulación para el mejoramiento continuo. No se logran instalar prácticas de mejoramiento que se reflejen en procesos internos de las unidades académicas. Cada proceso de acreditación es liderado por nuevos integrantes de la unidad académica, lo que impide la transmisión de conocimientos. El segundo hallazgo es el rol protagónico que juegan las autoridades centrales entregando apoyo en la elaboración de informes, capacitaciones de profesores y principalmente incentivando y presionando a las unidades académicas a elaborar planes de concordancia acordes al plan estratégico institucional.

Universidades y procesos de aseguramiento de la calidad

Las universidades en la sociedad del conocimiento tienen un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos, por lo tanto su quehacer es muy importantes para el crecimiento económico y cultural (Altbach, 1998) de los países. El desafío para las instituciones de educación superior y los gobiernos es asegurar calidad y oportunidades de ingreso a estudiantes con capitales culturales diversos.

El sistema universitario actualmente se caracteriza por su heterogeneidad, la que se explica a través de la evolución histórica del sistema de educación superior. La primera universidad fundada fue la Universidad de Chile (1842), la que fue seguida por la fundación de siete universidades que respondieron a diferentes necesidades de desarrollo geográfico, grupos de interés y/o a la identificación con determinadas actividades productivas. Estas fueron: Pontificia Universidad Católica de Santiago, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Federico Santa María, Universidad Técnica del Estado (actual USACH) y Universidad Católica del Norte. A partir del año 1981 estas pasaron a denominarse tradicionales, ya que mediante el Decreto N°2 del 3 de enero de 1981, el gobierno militar fragmentó las universidades estatales o públicas en sedes regionales y dictaminó una completa libertad de enseñanza superior para crear universidades privadas, las que serían sometidas a procesos de examinación por las universidades tradicionales (Cruz-Coke, 2004).

Actualmente el sistema universitario está compuesto por 64 universidades, de ellas casi el 50 % tienen su casa central en Santiago, la capital del país, o una sede con un importante número de estudiantes, lo que ha implicado que la tasa de docentes universitarios con grado de doctor se encuentre concentrada en la capital. Por ello, no es equivalente estudiar en región que en Santiago. Esta concentración también implica que hay regiones del país en las que no hay oferta de universidades, como sucede con las regiones de O'Higgins y de Coyhaique, en las que el programa de gobierno de Michelle Bachelet se ha comprometido con su creación.

En la década de los 90, de vuelta a la democracia, el Ministerio de Educación manifestó el interés de asegurar la calidad de las instituciones universitarias e implementó dos líneas de trabajo concurrentes, las que se comentan a continuación:

a) Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Creado por el Ministerio de Educación (1999) con el objetivo de estimular a las universidades a elaborar Planes Estratégicos para un periodo de 5 años, el que debería constituirse en su "carta de navegación institucional" para el fortalecimiento de la formación de pregrado y postgrado. Estas iniciativas eran concursables y las universidades adjudicadas disponían de recursos adicionales para su desarrollo.

b) Acreditación Institucional. El año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (N°20.129), la que crea el Sistema de Acreditación de Instituciones de Educación Superior, de carreras de pregrado y posgrado. Este se desarrolla a través de tres pasos fundamentales: autoevaluación institucional, visita de pares evaluadores y dictamen de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Los pares evaluadores analizan el informe de autoevaluación y realizan una visita programada a la institución en la que se reúnen con diferentes actores de la comunidad y elaboran un informe de salida, el que se presenta ante la CNA. Esta finalmente resuelve sobre dos aspectos: si procede o no la acreditación y por cuántos años se entrega.

El año 2010 la CNA elaboró un estudio con el propósito de determinar los efectos de la acreditación institucional a través de las perspectivas de diversos actores de las instituciones de educación superior que han participado del proceso (autoridades, académicos, funcionarios y alumnos). Se aplicó una encuesta a los actores, y de sus resultados se evidencia una alta valoración del proceso de acreditación y su impacto en la organización, en los siguientes aspectos: "Implementación y/o perfeccionamiento de los sistemas de información; generación de estructuras o unidades encargadas de la función de aseguramiento de la calidad, crecientemente validadas al interior de las organizaciones; fortalecimiento de la capacidad de diagnóstico y planificación; implementación de mecanismos de seguimiento de egresados; definición e implementación de modelos de formación institucionales, alineados con los perfiles de egreso de las carreras; instalación de un concepto de calidad operacionalizado, que permite hacer mediciones de seguimiento y reincorporar esta información a la gestión" (CNA, 2010, p. 23).

A partir de la promulgación de la Ley 20.903 en el año 2016, la CNA tiene la misión de otorgar directamente la acreditación a las carreras que conducen a los títulos profesionales de Profesor de Educación Parvularia, Básica, Media, Técnico Profesional y Diferencial. Al mismo tiempo, se establece que estas carreras solo podrán ser impartidas por instituciones acreditadas, siempre que, además, la carrera se encuentre acreditada. La Ley establece exigencias en materia de requisitos de admisión cuyo cumplimiento es imprescindible para obtener la acreditación, y dispone la implementación de pruebas diagnósticas, así como la

generación de planes de mejoramiento a partir de los resultados de tales pruebas. Por ello las casas de estudio, al momento de formular sus planes estratégicos de desarrollo, deben considerar estas nuevas demandas para las carreras de Pedagogía.

La competitividad entre las universidades ha implicado que todas elaboren planes estratégicos, los que, según Serna (2008), son el proceso a través del cual los tomadores de decisiones de una organización obtienen, procesan y analizan información interna y externa, con la finalidad de evaluar el presente de la institución o empresa y proyectar su futuro. La planificación estratégica es heredera de un enfoque multidisciplinario que guía las actividades en un periodo de tiempo. Tiene tres etapas características: planeación, aplicación y control. En la primera se identifican necesidades, propósitos y objetivos de la organización, que orientan las actividades y el uso de los recursos para el logro de la visión a largo, mediano y corto plazo. En la segunda, de aplicación, se implementan las acciones planificadas, y en la tercera se evalúan los resultados y se controlan las posibles alteraciones.

Para numerosos autores, como Sarabia (2004), la planeación es un elemento inherente a la función de dirección universitaria, ya que se constituye en la carta de navegación de la organización, la cual se orienta hacia el cumplimiento de su misión, objetivos y metas. La planeación proyecta eventos futuros en escenarios esperados, esto incluye la manera de transformar y fertilizar estos escenarios para propender por el mayor número de beneficios.

Los estudios de Cáceres (2007) y Bustos-González y Sáinz (2010) sobre planificación estratégica de universidades chilenas, aportan interesantes conclusiones. El primero de ellos analiza el proceso de planeación estratégica en ocho universidades chilenas, concluyendo que los planes estratégicos de las universidades de la muestra no hacen explícitas sus metas y que algunas las incluyen en documentos internos reservados, que probablemente guían algunas acciones, pero su utilidad y efectividad es incierta. Lo más frecuentemente encontrado son objetivos generales y específicos tales como “mejoramiento de la calidad del pregrado”, “fortalecimiento del postgrado”, “aumento de la productividad en investigación”, sin hacer referencias a cuantificación de metas (Cáceres, 2007, p. 126). También en cinco de las ocho universidades de la muestra los directivos de diversas áreas se mostraron interesados en desarrollar un sistema de información para recolectar datos que les permitiera avanzar hacia la creación de un cuadro de mando integral en la institución. Las entrevistas permitieron detectar una alta motivación, y un firme propósito de implementarlo a la brevedad. Sin embargo, nuevamente la implementación y uso de la herramienta son lentos, y no forman parte de una estrategia institucional (Cáceres, 2007, p. 142).

En el estudio de Bustos-González y Sáinz (2010) se aplicó un cuestionario a 25 instituciones de educación superior en que se consultaba sobre: formulación de la estrategia, implementación y alineamiento de la estrategia y control e incentivos. Las conclusiones evidencian: un escaso alineamiento del proceso de planificación con la gestión de la calidad; que las etapas de implementación, control y retroalimentación son las más débiles, y que entre la autonomía de unidades académicas y el control con el nivel central hay tensiones al momento de definir los lineamientos estratégicos. Finalmente se concluye que “las políticas públicas, como MECESUP y Acreditación Institucional, han influenciado el desarrollo del sistema universitario, particularmente, la última ha obligado a pasar de planes formales en papel, a planes que se implementan, ejecutan y miden sus resultados” (Bustos-González y Sáinz, 2010, p. 27).

Teniendo presente estas dos iniciativas que ha impulsado el Ministerio de Educación para asegurar la calidad, vale decir, planificación estratégica y acreditación institucional de carreras de pregrado y posgrado, es que resulta relevante indagar en la experiencia de acreditación de tres carreras de formación de profesores que paulatinamente han mejorado en sus años de acreditación, reconociendo cómo han llevado a cabo el proceso y qué prácticas han emergido de la experiencia.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo en tres carreras de formación de profesores de una misma universidad. Se entrevistó en profundidad a tres jefes de carrera, se analizó el plan de concordancia, el acuerdo de acreditación del proceso anterior y la malla curricular de cada carrera. Las entrevistas fueron analizadas utilizando el Atlas. TI 7. En dos casos se realizaron reuniones adicionales para recabar información sobre las acciones implementadas a partir del acuerdo de acreditación del proceso anterior.

Análisis de datos

Inicialmente es importante mencionar que la universidad estudiada se encontraba implementando un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el que tenía como propósito central realizar un ajuste curricular a las 14 carreras de Pedagogía, fortaleciendo el perfil basado en competencias ya existentes e incluyendo innovaciones en los cursos de formación pedagógica, especialmente en los cursos de formación práctica. También cada unidad académica contaba con una carta de navegación, llamada Plan de Concordancia, a través de la cual la unidad académica se comprometía con el cumplimiento de metas en las áreas de pregrado, posgrado, internacionalización, vinculación con el medio, entre otras.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las carreras por separado.

Caso A. Todo junto y sin experiencia

Se han desarrollado tres procesos de acreditación, en el primero la carrera fue acreditada por tres años, luego por seis años y recientemente por siete años, el máximo. Se trata de una carrera con una planta docente jerarquizada pequeña, lo que obligó al director de la Unidad Académica a conformar un equipo de profesores no jerarquizados jóvenes, quienes dos años antes de que finalizara la acreditación de 6 años, se constituyeron en una Unidad de Aseguramiento de la Calidad y Comité Curricular, como plantea la entrevistada: *“No sabíamos nada de la acreditación, éramos nuevos, partimos leyendo el acuerdo de acreditación, teníamos que aprender rapidito”*.

Cuando se crea la unidad de aseguramiento hay dos proyectos que paralelamente se encuentran en ejecución y que debían armonizarse: un proyecto MECESUP de rediseño curricular y el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI). Según relata la coordinadora de la Unidad de Aseguramiento, *“lo primero que hicimos fue abordar el ajuste curricular, que era lo más complicado, ya que tocaba las horas de los profesores”*.

Ella misma también señala que *“había que aprender de los mejores y buscar todas las oportunidades”*, refiriéndose con ello al aprender de otros miembros de la comunidad universitaria que habían sido exitosos en el proceso de acreditación y participar de cursos de formación entregados internamente, específicamente un Diplomado de Aseguramiento de la Calidad.

Producto de la formación y de las conversaciones con otras unidades académicas, se propuso que la unidad de mejoramiento debía estar compuesta por representantes de toda la comunidad, es así como se invitó a los representantes del centro de alumnos, a exalumnos y a funcionarios de la unidad académica. Esto permitió *“que la información fluyera, todo el mundo sabía todo”*, como plantea la entrevistada. Es decir, se compartía la información y se fortalecía la visión y misión compartida de la organización.

Durante el proceso de autoevaluación, los integrantes de la Unidad de Aseguramiento participaron en los cursos de formación entregados por la universidad, especialmente en los siguientes temas: rediseño del perfil de egreso; programas de cursos y sistemas de evaluación por competencias, conocimientos necesarios para realizar las actividades comprometidas en el MECESUP; y acuerdo de la acreditación y del PMI. Según se evidencia en la entrevista, fueron dos años de muchas reuniones y conversaciones para lograr la aprobación del Consejo de Profesores para el cambio en la malla curricular de la carrera. Esto es relatado por la coordinadora de la siguiente forma: *“Como todos los de la Unidad de Aseguramiento estábamos contratados como profesor planta anexa no jerarquizada, no teníamos voto en el Consejo de Profesores. Entonces íbamos a los Consejos, presentábamos los cambios [a la malla curricular] y después teníamos que salir para que ellos votaran. Se nos apretaba la guata”*. Promover los cambios, especialmente de la malla curricular, desde una posición organizacional “más baja”, es una de las dificultades que debió enfrentar la Unidad de Aseguramiento de la Calidad, la que pese a haber logrado los siete años de acreditación, continúa enfrentándose a este problema.

La implementación del nuevo currículum es visto como un desafío de la entrevistada, como lo expresa en la siguiente cita: *“No hay que seguir haciendo lo mismo con otro nombre”*. Se anticipa que si bien hay un amplio reconocimiento del trabajo realizado, aún hay un grupo de profesores que se resisten a los cambios curriculares y a la instalación de procesos de monitoreo.

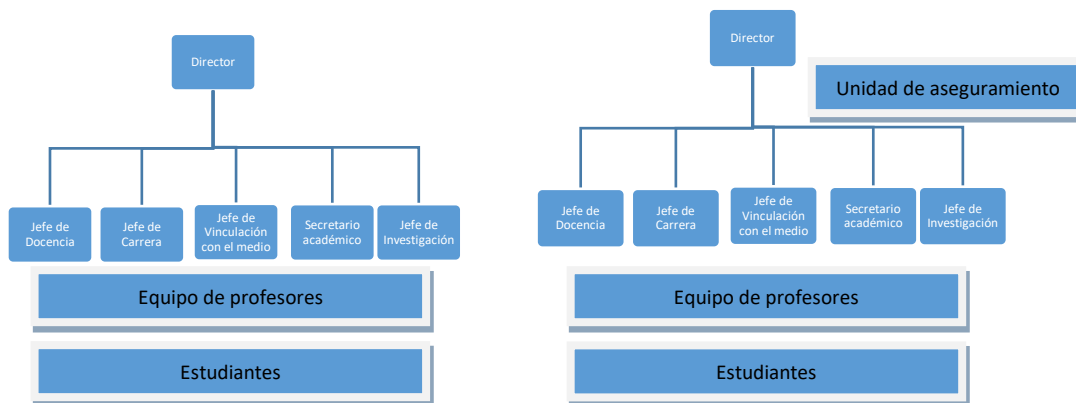
La acreditación no solo ha significado un buen resultado sino que ha incorporado nuevas prácticas, que se enuncian a continuación:

a) Cambios en el modelo de funcionamiento. La Unidad de Aseguramiento se consolidó en la unidad académica y actualmente sus funciones se han profundizado y son transversales a todas las áreas. Se encarga del monitoreo y análisis de todas las actividades de la unidad académica (pregrado, posgrado, investigación y vinculación con el medio), a través de la aplicación de encuestas y verificación de metas del Plan de Concordancia, comunicando bimensualmente los avances y valoración de las actividades a la dirección de la unidad académica y al Consejo de Profesores.

b) Sistema documental informático. Se consolidó un repositorio de información que permite el almacenamiento de la información: actas, fotografías, resultados de encuestas, evaluación docente, entre otros, que permiten hacer análisis del desarrollo e impacto de actividades. La información aún no es analizada en forma integral, sino que por área temática.

c) Rendición de cuentas interna. A partir de la experiencia de acreditación, se desarrolla un proceso de rendición de cuenta interna de la comunidad, en que los diferentes estamentos informan de sus actividades, su impacto y proyecciones. Es importante consignar que esta práctica involucra también a los representantes de los estudiantes.

En síntesis, la experiencia de acreditación en esta carrera ha generado una jefatura intermedia nueva que provee información al director de la escuela y Consejo de Profesores, lo que facilita el seguimiento de las acciones y calidad de ellas por las diferentes jefaturas, todo ello acorde al proceso de acreditación y al Plan de Concordancia de la carrera.



Caso B. Cambio cultural: ¿qué formamos: especialistas en un tema o profesores?

El proceso de acreditación fue desarrollado por un equipo designado por la dirección y conducido por un docente con experiencia en procesos de acreditación. La planta de profesores de la unidad académica está compuesta por diez docentes, solo dos dictan asignaturas de formación pedagógica y los otros ocho dictan cursos e investigan sobre áreas de conocimiento disciplinar. La formación pedagógica está a cargo de otra unidad académica que dicta los cursos a través de prestaciones de servicios. En este escenario un desafío del proceso de acreditación es involucrar activa y positivamente a todos los docentes, ya que *“culturalmente lo que importa es la disciplina, formar profesores no es tan importante. Siempre ha sido así”*.

Según el entrevistado, la acreditación requiere ser un *“cambio cultural”*, requiere que los docentes de la carrera se interioricen y se sientan parte, responsables y protagonistas. Para lograr esto la dirección, en conjunto con el encargado del proceso de acreditación, implementan tres líneas de acción:

a) *Formación*. El currículum por competencias es una de los aspectos que generaba mayor controversia en la unidad académica, algunos profesores se oponían abiertamente a su implementación. El primer paso fue desarrollar procesos de capacitación sobre formación en competencias, especialmente en la elaboración de planes de estudio, didáctica y estrategias de evaluación. Se aprovecharon las instancias formativas entregadas por la universidad y se desarrollaron talleres específicos, cuidando que los relatores vincularan en sus sesiones las prácticas de los profesores universitarios y las prácticas de los profesores en formación en el mundo escolar, de tal forma que los docentes universitarios comprendieran que parte de la forma en que ellos enseñan la especialidad, los profesores en formación la trasladan al mundo escolar.

b) *Ocupar las capacidades del nivel central*. Esto fue clave en este proceso de acreditación, la colaboración en la revisión de los informes finales de autoevaluación y especialmente en los materiales que se entregaron a los miembros de la comisión de pares acreditadores en la vista. Se recolectó y organizó el material de tal forma que se pudiera apreciar la coherencia entre el perfil de egreso, las competencias, los programas de estudio y los instrumentos de evaluación

que ocupaban los profesores. También se mantuvo contacto permanente con la Vicerrectoría de Desarrollo, para asegurar todos los indicadores de infraestructura, y con la Vicerrectoría Académica, para asegurar la calidad de los procesos formativos. Se destaca la importancia de armonizar las relaciones con las autoridades del nivel central con el objetivo de lograr las mejores condiciones para la acreditación.

c) *Protagonismo del consejo de profesores.* De acuerdo al entrevistado, el proceso implicó desarrollar un cambio cultural, es decir, poner al centro de la unidad académica la formación de profesores y armonizarlo con las unidades académicas prestadoras de servicios. Para lograr lo primero se acordó que todos los avances y decisiones se pasaran por el Consejo de Profesores. Como lo expresa el entrevistado, *“hay que ser invisible, que solo se vean los productos, los resultados. Todo se consulta al Consejo de Profesores”*. Con las unidades académicas prestadoras de servicios se organizaron sesiones de trabajo frecuentes en que se analizaban los diferentes documentos.

Una vez finalizado el proceso de acreditación, la principal práctica que queda instalada es de sistematización de datos y la creación de un repositorio web, en que se guarda la información de diferentes procesos de la unidad académica. También se actualiza la página web. Si bien se logró un buen resultado en el proceso de acreditación, pareciera ser que el cambio cultural que se esperaba necesita más tiempo de maduración y alimentar la convicción de que el rol de la unidad académica implica la formación de profesores y no solamente el cultivo de la especialidad.

Caso C. Corramos como equipo, estamos contra el tiempo

En este caso la acreditación queda a cargo del jefe de carrera y se inicia solo con seis meses de anticipación. La carrera había participado en dos procesos de acreditación anteriormente, logrando en el primero cuatro años, en el segundo cinco años y en el tercero, que se reporta en este estudio, seis años. El proceso se inicia tardíamente, por sucesivos problemas organizativos, por lo que el equipo de profesores se divide el documento de autoevaluación y cada equipo aborda su parte por separado, *“lo más importante era completar los formularios, para que se revisaran en casa central”*, según expresa la entrevista del caso C. Para lograr este propósito se desarrolla un sistema de postas de trabajo, dejando en un sala los informes que son trabajados, a medida que los miembros del equipo van teniendo el tiempo para completarlos.

Se realizan reuniones informativas con los empleadores, exalumnos, alumnos, profesores y prestadores de servicio, con la finalidad de socializar la información y consensuar el ajuste curricular que la carrera realizará, de acuerdo a lo solicitado en el acuerdo de acreditación y en el plan de mejoramiento institucional.

La premura de tiempo y el alto impacto de la acreditación para la proyección de la carrera hace que el equipo asuma la tarea de una forma estratégica, donde lo más importante era cumplir y ojalá lograr un buen resultado. La experiencia no deja prácticas instaladas en la carrera, ejemplo de ello es lo señalado por la entrevistada: *“Quedamos tan casadas con el proceso, que solo queremos retomar el aliento y volver a mirarlo después de un tiempo”*. El equipo hoy tiene concentradas sus energías en hacer seguimiento de la implementación de la nueva malla curricular, e ir ajustando la dictación de los cursos a las competencias del perfil de egreso.

Conclusiones

Como se evidenció, cada una de las tres carreras realizó un camino diferente para implementar los procesos de autoevaluación, por lo que sus resultados organizacionales son diversos. No obstante los buenos resultados, para cada una se vislumbran desafíos importantes, como son: consolidar la unidad de aseguramiento de la calidad, apoyar y profundizar el cambio cultural y retomar energías para centrarse en la implementación del nuevo currículum.

En los procesos de acreditación analizados se evidencia el rol de las autoridades centrales de la universidad, que se pueden resumir en tres aspectos:

a) *Proveedoras de conocimientos*. Esto se expresa a través de la retroalimentación de los informes de autoevaluación y de las políticas de perfeccionamiento continuo de los docentes, lo que permitió a las carreras contar con capacitación para los coordinadores del proceso y para los docentes, especialmente en docencia universitaria con un enfoque en competencias.

b) *Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)*. El ajuste curricular liderado desde el PMI, fue presentado como una oportunidad por las unidades académicas en sus procesos de acreditación y una respuesta a los acuerdos de acreditación.

c) *Apoyo en infraestructura y aseguramiento de condiciones*. En todos los relatos de coordinadores se aprecia el apoyo de la Vicerrectoría de Desarrollo para implementar las mejoras en infraestructura, accesibilidad y equipamiento, tanto para alumnos, profesores y funcionarios.

Como se ha analizado, los procesos de acreditación son más sustanciales en las carreras que realizan su autoevaluación por un periodo más largo y con la participación de los diferentes actores de la comunidad. En ellas se logra identificar claramente los desafíos para asegurar procesos y los cambios en las estructuras organizacionales de las unidades académicas.

Un aspecto que queda pendiente en los procesos de acreditación es la ausencia de referencias en la discusión de si las carreras acreditadas forman a profesores con las habilidades adecuadas para movilizar aprendizajes en sus futuros alumnos, y el análisis de las prácticas de formación de los profesores universitarios.

d. Reflexión final

Una vez analizadas las resistencias, limitaciones y barreras de ambos términos, lanzamos una reflexión al aire: *el camino pasa por trabajar en la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento, hasta llegar a gestionar un conocimiento de calidad*, llevando implícito, en la Educación Superior, el incremento de la capacidad de aprender de forma colectiva, reconociendo la institución como un contexto de aprendizaje. En definitiva, pretendemos generar un verdadero aporte de valor en la organización, lo dificultoso va a ser integrar a todos los agentes en esta visión. El caso práctico representa un modelo de buen hacer que debiera incorporarse como rutina en las universidades y en las instituciones de formación.

REFERENCIAS

- AGAE (2009). *Response of the Agency for Quality Assurance in Higher Education and Research of Andalusia (AGAE) to the Report of the Review Panel*. Córdoba: Consejería de Innovación ciencia y empresa.
- Altbach, P. (1998). *Comparative higher education: knowledge, the university and development*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- ANECA (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013*. Recuperado de: http://deva.aac.es/include/files/deva/informes/evaluacion_externa/Informe_Calidad_2013.pdf
- Arencibia, V. (2006). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad en Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arias, A.R. (2010): Dirección, Liderazgo y Calidad. En Cantón, I; Valle, R. E.; Arias, A. R.; Baelo, R. y Cañón, R. (2010) (Coord.). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci, pp.151-164.
- Arias, A.R. (2015). Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones educativas. EDUSK. *Revista monográfica de educación skepsis.org*. São Paulo: skepsis.org.
- Berrocal, F. y Pereda, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 639-656.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy, *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/vol4num3.htm>.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia, *Revista de Educación*, monográfico nº 347, *Atención socioeducativa a la primera infancia*, Universidad Complutense de Madrid.
- Bustos-González, A., & Bernat, N. S. *Dirección Estratégica en Universidades Chilenas*.
- Cáceres, C. (2007). Planeación estratégica en universidades del Consejo de Rectores: evidencias del periodo 2000-2005. *Calidad en la Educación* (27), 108-150.
- Cañón, R., Grande, M. y Cantón, I. (2016) Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28 doi:10.15366/tp2016.28.009
- CANTÓN MAYO, I. (2012): "De la contribution des pratiques enseignantes à l'explication des résultats des élèves socialement défavorisés", En: ALTET, M.; BRU, M. y BLANCHARD-LAVILLE, C. (Coord.): *Observer les pratiques enseignantes*, París: Harmattan, pp. 239-258 ISBN: 978-2-296-96683-3.
- Cantón, I. (2004). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. (2010). Dirección, Liderazgo y Calidad. En Cantón, I; Valle, R. E.; Arias, A. R.; Baelo, R. y Cañón, R. (2010) (Coord.). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci, pp.123-149.

- Cantón, I. y Ferrero, E. (2016) La gestión del conocimiento en revistas de educación *Educar*, Vol. 52, nº 2, pp. 401-422
- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia Universitaria: Procesos clave. En *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 121-160.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (10), Número 4, p. 10-20.
- CERI (1995). *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*. Madrid: OCDE - Mundi Prensa.
- CNA (2010). "Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile". Recuperado el 26 de junio de 2016.
<https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPS%20-%20Informe%20Ejecutivo.pdf>
- Crosby, P. (1987). ¿What are requirements? En *Quality Progress*. (20), nº 8.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998): *Working Knowledge: How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 203, de 3 septiembre de 2015.
- Enríquez, M. (2014). Gestión del conocimiento y universidad: Exploración de las condiciones de interface con el sector externo Psicología desde el Caribe. *Universidad del Norte*, 31 (1), pp. 1-24
- Escamilla, C. y De Jesús, M. T. (2012): modelo de vinculación entre las instituciones de educación superior y las empresas: gestión del conocimiento. *Acta Universitaria*. Vol. 32, Núm. 2. Pp. 47-69.
- Espejo r, L. B., y Lázaro, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de Educación*, 14(21), 77-105. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.005
- Fustier, M. (2012). *Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional*. Recuperado de: www.oas.org/udse/gestion/ges_prac.doc
- GADIC (2010). *Catálogo de indicadores de calidad para el sistema de gestión de los centros que imparten enseñanzas de formación profesional*. Recuperado de http://www.ceice.gva.es/documents/162784507/162787169/cat_ind_fp_c.pdf/04db8151-1122-434d-ba30-b860bc38e36c
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2012) El modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. En *Revista de educación*, nº 357, pp. 223-224
- Gajardo, M. (2015). *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?* Recuperado de: <file:///C:/Users/Alvaro/Downloads/CALIDAD.pdf>

- García-Martín, S. y Cantón, I. (2016). Revisión de experiencias sobre gestión del conocimiento en organizaciones educativas. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(1), 178-191.
- García-Martín, S., Hidalgo, S. y Cantón, S. (2016). La gestión del conocimiento en instituciones educativas. Implicaciones en el éxito escolar. En J. Gairín (Ed.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Gregorutti, G. (2016). La producción de investigación en las universidades privadas: estudio de un caso. *Enfoques*, 23(2), 5-20.
- Lemaitre, M. J., Claro, M. M., Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad en la educación* (36), 21-52.
- Lesmes, J. D. (2010). Desafíos y recomendaciones a la planeación estratégica en universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 8.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Marchesi, A. (2015). Introducción al libro de Marchesi, A. Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Marchesi, A. Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Marina, J.A. (2015). ¡Despertad al diplodocus!: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MEC. (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-16*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Muga, A. (2016). Cuenta pública 2015. Recuperado el 06 de septiembre de 2016. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/Discurso%20Alfonso%20Muga.pdf>
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, p. 97-120.
- Nonaka, I y Teece, D.J. (Eds.). (2001). *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. Sage, London.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Barcelona - Buenos Aires - México; Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia
- OCDE (1995). *Measuring the Quality of Schools*. París: CIRI-INES.
- OCDE (1995). *Measuring the Quality of Schools*. París: CIRI-INES.

OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators 2015*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>

Ortega, M. (2009). Dimensión formativa de la alfabetización tecnológica. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 129-152.

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R. y Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.

Pérez-Juste, R. (Coord.) (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.

Plaz, R. (2003). Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional. En la Tribuna de debate Conocimiento y Educación. *Madri+d*, 18.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9.

Prensky, M. (2011). Enseñar a Nativos Digitales. Madrid: SM

Ramirez, L. H. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. *Educación y Educadores*, 7,113-136.

Ramonet, I. (2000). *Impacto de la globalización en los países en desarrollo*. Trabajo No publicado.

Rodríguez Ponce, E. (2015). La toma de decisiones estratégicas en las instituciones universitarias: Un estudio empírico en Chile y España.

Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, Aprendizaje Organizativo Y Gestión Del Conocimiento En *Las Instituciones Educativas*. *Revista Educación*, 46.

Rodríguez, M. (2016). La gestión del conocimiento en los centros de investigación. En *Revista Entramados Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Pp. 123 – 132

Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.

Roig, R. y Pascual, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 53-60 Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25885/1/1473.pdf>.

Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta, revista de Ciencias Sociales* 61, 1-32. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/csabater.pdf>

Sarabia, E. (2004). *Un modelo educativo integral en la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría en Administración de Organizaciones. Facultad de Contaduría y Administración. División de Estudios de Posgrado. UNAM. México.

Scharager, J. y Aravena, T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. En *Calidad en la Educación*. Consejo Nacional de Educación, n.º 32, pp. 15-42.

- Senlle, A. (2004). Calidad y liderazgo: la calidad es competitividad. En *Instalaciones deportivas XXI*, 129, p. 78-81.
- Serna, G. (2008). *Gerencia estratégica. Planeación estratégica: un marco de referencia*. Bogotá, Colombia: 3R Editores.
- TAG (2015). *Indicadores temáticos para el monitoreo de la Agenda Educativa 2030*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002351/235172s.pdf>
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002), "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la CEPAL*, n.º 76, Santiago de Chile, CEPAL, disponible en: UNESCO (2015) *El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Informe GEM*. Recuperado de: es.unesco.org/gem-report
- Tiana A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, 1, 19-30.
- Tunnermann Bernheim, C. (2010). Prólogo. In: Torres Pernalete, Mariela; Trápaga Ortega, Miriam. (Org.). *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*, 236. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>.
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Zabalza, M.A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. En *Organización Escolar*, 26.

SIMPOSIO 9º

ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS

Coordinador:

Tomás Sola Martínez, *Universidad de Granada*, (tsola@ugr.es)

Autores:

- **María Angustias Hinojo Lucena, *Universidad de Granada***
- **Francisco Javier Nievas García, *Universidad de Granada***
- **María Pilar Cáceres Reche, *Universidad de Granada***
- **Mariano Gabriel Fernández Almenara, *Universidad de Granada***
- **Rosario Arroyo González, *Universidad de Granada***
- **Alfonso Conde Lacárcel, *Universidad de Granada***
- **Arturo Fuentes Cabrera, *Universidad de Granada***
- **José Miguel López Sánchez, *Universidad de Granada***
- **José Antonio Marín Marín, *Universidad de Granada***
- **Ascensión Palomares Ruiz, *Universidad de Castilla La Mancha***
- **César Torres Martín, *Universidad de Granada***
- **Eudaldo Corchón Álvarez, *Universidad de Granada***

INTRODUCCIÓN

Atendiendo al título del simposio: “*organización de centros educativos en contextos diferenciados*”, en el siguiente documento se presentan cuatro trabajos de investigación producto de la acción educativa en contextos diferentes. De esta manera, el siguiente trabajo se estructura en cuatro bloques independientes pero que, en cierta medida, guardan estrecha relación entre sí como resultado de la acción educativa en diferentes ámbitos (universidad, escuela rural y otros centros educativos).

Se introduce una visión diferenciada en torno a diferentes realidades educativas que girarán en torno a la acción educativa en el medio rural, la satisfacción de su profesorado, el plan de acción tutorial como elemento para mejorar la formación integral del alumnado y desarrollar todo su potencial como persona, así como las diferentes acciones marcadas por la Unión Europea para llevar a cabo procesos educativos inclusivos mediante grupos heterogéneos e interactivos que abracen a toda la comunidad educativa.

I. ANÁLISIS DE LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO GRANADINO Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA DESDE UN ENFOQUE DISCENTE

M^a Angustias Hinojo Lucena
Francisco Javier Nievas García
M^a Pilar Cáceres Reche

1. BREVE RECORRIDO CONCEPTUAL: ESCUELA RURAL Y SU EVOLUCIÓN

La escuela rural es un pequeño subsistema escolar, que se va modificando ante la pérdida de la identidad del mundo rural que se ve condicionado por los diferentes cambios y transformaciones sociales y culturales de la modernidad, y también debido, a los nuevos fenómenos de la sociedad moderna: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como afirma Raso, Aznar y Cáceres (2013:61) “el profesorado las valora por su potencial altamente interactivo y las utiliza. Incluso en muchos pueblos estas tecnologías están mucho más presentes que algunos servicios sociales de primera necesidad. La carrera hacia la Sociedad de la Información parece ahora imparable y la escuela rural tampoco piensa dejar de subirse a este tren...”, las emigraciones, los mercados globalizados, la crisis de los modelos de existencia urbana, la coexistencia o enfrentamiento de culturas distintas con diferentes códigos, tanto éticos como prácticas sociales y culturales, etc.

Un avance fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, la garantía de salarios a los maestros, la escolarización obligatoria y algunas medidas para la alfabetización de los adultos. Todas ellas de interés, pero insuficientes. A pesar del discurso de los regeneracionistas la sociedad española padece un pesado lastre en su desarrollo escolar primario y en su educación popular. De un 63,8% de analfabetos de media en 1900 se pasa a un 33,7% en 1940. La escuela más necesitada y la más demandada es la escuela rural. De ahí la propuesta de Martí Alpera (1934) firme defensor de la escuela rural que no solo alfabetice.

Tras el Régimen Franquista, todos los cambios en la economía y la sociedad explican que el sistema educativo en su conjunto necesita una reorganización y mejoras. Por ello se crea el Libro Blanco de la Educación en España, publicado en 1969, y la normativa de la Ley General de Educación de 1970 (que representó el intento más sólido de modernización pedagógica en la España contemporánea). Todos los informes y recomendaciones de organismos internacionales ordenaron y acomodaron la educación de los españoles a los nuevos tiempos.

En el contexto del siglo XXI, según Sepúlveda Ruiz y Gallardo Gil (2011:3) haciendo referencia a (Corchón, 2000) el mundo rural necesita definirse a sí mismo, si tenemos en cuenta esta ruralidad la escuela rural tiene futuro, bajo tres motivos:

1. Gran parte del territorio español está considerado rural.
2. Es una realidad que existe; en Andalucía en los años 2002 y 2003 se disponía de 125 colegios Públicos Rurales Agrupados en 264 localidades. En el ámbito estatal se elevaron a 715, cubriendo así a 2.962 localidades. Además en los años 2004/2005 se disminuyó a 474 centros, pero en 2008/2009 el número de centro crece a 526 cubriendo a 61.869 alumnos.

3. Tiene perspectiva de futuro ya que las funciones sociales y educativas sólo son atendidas por la escuela rural.

No se puede obviar que en la escuela rural del siglo XXI, apuesta fuertemente por la participación en la sociedad del Conocimiento (Raso, 2012; Raso, Cáceres y Aznar, 2013; Roser, Abós y Bustos, 2015), aunque incluso en la actualidad sigue habiendo carencias de recursos como ha venido sucediendo históricamente; “iy eso a pesar de que se ha documentado cierta mejoría en este aspecto!” (Corchón, 2005:60).

Debido a “la singular y especialmente accidentada orografía del medio rural andaluz, unida a los bajos censos de población que caracterizan a una buena parte de sus aldeas, ha ocasionado que el Ministerio de Educación español, tanto por problemas de accesibilidad geográfica, como por el escaso nivel de actividad económica, así como por los parvos índices de natalidad, haya tenido que replantearse en diversas ocasiones la creación de nuevos modelos de escolarización más eficaces y adaptados a la realidad del contexto” (Corchón, 2005:82); por lo que la evolución de la escuela rural, con todo lo que ello implica (modelos pedagógicos, reagrupamiento de recursos organizativos y didácticos, etc.), es el fiel reflejo de los cambios sociopolíticos, económicos y culturales de un momento o época histórica concreta, la misma que define los avatares y retos de cada tiempo (Corchón, Raso e Hinojo, 2013), tratando de adaptarse especialmente al constante cambio de legislación escolar; concretamente en la actualidad con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Justificación

La escuela va cambiando y la escuela rural no se queda atrás actualizándose con respecto a dichos cambios.

Creemos importante elaborar esta investigación para dar a conocer esa evolución acontecida en la escuela rural y observar las modificaciones sufridas en relación a los materiales tanto escolares como personales, la relación entre los miembros de la comunidad educativa, las actividades realizadas, el horario escolar...

Por este motivo, hemos basado esta investigación en la recopilación de información a través de una entrevista semi-estructurada, acerca de este contenido. Para contractar las diferentes opiniones y experiencias de personas relacionadas con la escuela rural.

2.2. Problema de investigación

Estudio de la escuela rural, en un contexto rural granadino, desde su evolución histórica, a partir de la pasación de entrevistas, partiendo de la perspectiva del alumnado, de acuerdo con sus diferentes percepciones en relación con las metodologías que se empleaban, los recursos, el horario escolar, la relación entre los miembros de la comunidad educativa y aspectos susceptibles de mejora, es decir, las ventajas y los inconvenientes, comparando la escuela de su época con la actual.

2.3. Objetivos

OBJETIVO GENERAL	
Analizar la evolución histórica que se ha desarrollado en la escuela rural, desde una perspectiva didáctica y organizativa.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1.-Conocer la estructura del colegio, recursos materiales del centro y del alumno, dimensiones del centro, e identificar el tipo de escuela y número de alumnos. (Preguntas uno, dos y cinco).	4.-Contrastar la relación entre: alumnos-alumnos, familia-escuela, y alumnos-profesor. (Preguntas ocho y once)
2.-Determinar el horario escolar, el número de asignaturas y mostrar la cantidad de profesores de la escuela. (Preguntas tres y cuatro)	5.-Identificar el tipo de actividades extraescolares (lúdicas, culturales, socializadores, etc...) (Pregunta diez)
3.-Explicar el tipo de enseñanza, estrategias o métodos utilizados (enseñanza y evaluación) (Preguntas seis siete y nueve)	6.-Descubrir las ventajas e inconvenientes de la escuela rural de ayer y hoy, reflexionar sobre los cambios desarrollados en la escuela rural y establecer propuestas de mejora y directrices de futuro aplicables a estos centros. (Pregunta doce)

**Tabla 1: Objetivos Investigación relacionados con las preguntas*

2.4. Metodología de la Investigación

Para lograr los objetivos de nuestra investigación (tabla 1), utilizaremos una metodología descriptiva, para aproximarnos y conocer las percepciones de cada individuo perteneciente a cada una de las escuelas investigadas.

Recogeremos y analizaremos la información con fines exploratorios que podrían aportar una orientación a futuros estudios y posibles propuestas de mejora.

2.5. Instrumento

Se hace uso de una entrevista semiestructurada que contiene doce preguntas, divididas en diferentes ámbitos como: datos específicos del entrevistado como la edad o la profesión, como preguntas genéricas sobre su vivencia en la escuela rural. Cada pregunta, tiene relación con uno o varios objetivos específicos, proporcionándonos así la información concreta y adecuada para conseguir el objetivo general propuesto.

2.6. Población y Muestra

Se ha realizado un muestreo criterial, abordando dos requisitos básicos. El primero de ellos es que los individuos hubiesen estudiado en alguno de los colegios rurales que se han mencionado con anterioridad y el segundo, es que tuviesen diferente edad, para observar los cambios de estas escuelas con el paso del tiempo.

En este sentido, se hizo una selección de quince entrevistados por cada una de las tres localidades granadinas que participaron en el estudio, por proximidad geográfica y disponibilidad para participar (Beas de Granada, Güejar Sierra y Quéntar); haciendo un total de cuarenta y cinco entrevistados.

3. DISCUSIÓN

Tras la pasación de las entrevistas, a principios de 2016, se llevó a cabo un proceso de categorización manual de los datos, como se recoge en la siguiente tabla, con los resultados más destacables, en función de estos tres pueblos:

3.1. Datos Personales

BEAS DE GRANADA					
Entrevistas	Genero	Edad	Año	Profesión	Relación
E.1	Masculino	24 años	1999	Estudiante	Ex alumno
E.2	Femenino	51 años	1970/2016	Cocinera	Ex alumno madre alumno
E.3	Masculino	40 años	1983/2016	Barrendero	Ex alumno Padre alumno
E.4	Masculino	23 años	2000	Estudiante	Ex alumno

E.5	Femenino	83 años	1940/1951	Ama de Casa	Ex alumna Sustituta maestra
E.6	Masculino	88 años	1935	Barrendero	Ex alumno

GÚEJAR SIERRA					
Entrevistas	Genero	Edad	Año	Profesión	Relación
E.1	Femenino	51 años	1971	Comercial	Ex alumna
E.2	Masculino	57 años	1966	Jardinero	Ex alumno
E.3	Masculino	82 años	1942	Labrador	Ex alumno
E.4	Masculino	27 años	1994	Bibliotecario	Ex alumno
E.5	Femenino	47 años	1976	Ama de casa	Ex alumna
E.6	Masculino	19 años	2012	Estudiante	Ex alumno

QUÉNTAR					
Entrevistas	Genero	Edad	Año	Profesión	Relación
E.1	Masculino	52 años	1972/2016	Maestro	Ex alumno Padre alumno
E.2	Masculino	81 años	1940	Agricultor	Ex alumno
E.3	Femenino	75 años	1948	Ama de casa	Ex alumna
E.4	Masculino	51 años	1971	Secretario J.	Ex alumno

**Tabla 2: Características personales de algunos entrevistados. Elaboración Propia.*

Como podemos observar en la tabla y en relación al objetivo planteado (identificar las características personales); los entrevistados corresponden a edades muy diferentes, de esa forma se observan los cambios en la escuela rural. Todos tienen profesiones distintas pero todos mantienen en común que han sido o siguen siendo de alguna manera

miembros de la escuela rural, como por ejemplo: los padres y madres de alumnos que estudian actualmente en estas escuelas, por lo que nos pueden aportar una visualización diferente de la escuela de su época en relación con la actual.

3.2. Evolución de la escuela rural respecto a los Objetivos

	PUEBLOS		
OBJETIVOS	BEAS DE GRANADA	GÛEJAR SIERRA	QUÉNTAR
<p>Obj. Nº1 (preguntas 1,2 y5)</p>	<p>Antes el colegio era sólo de niños o niñas, bastantes alumnos (30 a 60), casas particulares adaptadas recursos muy limitados</p> <p>Más tarde fue una escuela mixta, y el número de alumnos disminuyó. Varios edificios con un patio en común. materiales de todo tipo, (informáticos)</p>	<p>La escuela antes estaba dividida entre niños y niñas, eran casas particulares o habitaciones cedidas por habitantes del pueblo o el ayuntamiento. No tenían recursos materiales tangibles como no tangibles.</p> <p>Más tarde había todo tipo de materiales incluidos informáticos y tecnológicos.</p> <p>Se mejoró las instalaciones, e incluso creando una piscina, que más tarde se sustituyó por una pista deportiva.</p> <p>El número de alumnos no ha variado mucho, han pasado de unos 30-33 niños por clase, a unos 17-18.</p>	<p>La escuela estaba ubicada en casas particulares adaptadas, alumnos/as daban clase en diferentes casas, había cuatro escuelas, dos de niñas y dos de niños, habiendo unos 30 alumnos por cada escuela, posteriormente se edificó una en el centro del pueblo, que pasó a ser mixta con unos 200 niños, y en la actualidad se ubica a las afueras del pueblo. Con relación a los materiales eran escasos(cartilla, mochila de cartón piedra...) Fueron evolucionando a lo largo del tiempo y aparecieron nuevos recursos como la máquina de diapositivas, hasta la actualidad con el proyector u otros materiales tecnológicos.</p>

**Obj. N°2
(preguntas 3
y 4)**

Antes el horario era de mañana y tarde de lunes a sábado, luego de lunes a viernes, de lunes a martes por las tardes y los demás días por las mañanas, hasta hoy que sólo se imparte docencia por las mañanas. El número de profesores ha variado, hasta tener unos diez maestros (director, jefe de estudios y secretario). Las asignaturas han ido variando, (matemáticas, lenguaje, tareas de labor, y teniéndose que cantar al entrar el "Cara al Sol"). Hoy día, se imparten las comunes, idiomas...

Antes el horario en la escuela rural era fraccionado en mañanas y tardes todos los días de la semana. Luego se modificó, éste pasó a ser de lunes a martes, mañanas y tardes y de miércoles a Viernes únicamente de mañanas. Y en la actualidad solo de mañanas.

Las asignaturas antes eran copiados y cuentas en un cartón. Más tarde eran (lengua, matemáticas, conocimiento del medio, etc...) incluyendo como idioma extranjero (Francés) y en la actualidad, el cambio destacable es que se imparte Inglés.

El horario escolar ha ido cambiando, ya que anteriormente era de mañanas y tardes, dándose por la mañana las materias comunes, y por las tardes otras como eran las tareas del hogar. Al entrar, se tenía que rezar y cantar el "Cara al Sol", actualmente el horario es sólo de mañana, se dan las asignaturas comunes incluyendo un idioma extranjero (inglés), y la asignatura de religión es optativa. Ahora hay más docentes que antes, ya que había uno por colegio y no había director

**Obj. N°3
(preguntas 6,
7 y 9)**

Antes el maestro era más severo, pegaba. Ahora el maestro es más cercano y utiliza métodos efectivos y suaves. Para evaluar, siempre se han utilizado exámenes, y la calificación ha ido variando (numérica, NM ó PA, y vuelta a numérica).

Antes no había exámenes y las estrategias y métodos de enseñanza utilizados eran la explicación directa y los castigos físicos. Más tarde, había exámenes como evaluación, continuaron presentes dichos castigos. La evaluación es con exámenes, junto con trabajos y tareas diarias. El tipo de enseñanza es personalizada.

La explicación directa, las preguntas diarias y los castigos en caso de portarse mal o no saberse la lección, no se trabajaba en grupo. Los alumnos eran sentados por el maestro de forma individual ubicados dentro del aula por rango intelectual. Aparecieron los exámenes y los trabajos en grupo, y no sentando a los alumnos según este criterio. La calificación era y es de forma numérica.

<p>Obj. Nº4 (preguntas 8 y11)</p>	<p>Familia-escuela: que pasó de ser casi inexistente, a estar conectados directamente por la tutoría.</p> <p>Entre alumnos ha sido la misma, aunque varió cuando las escuelas pasaron a ser mixtas</p> <p>Profesor-alumno: mejoró bastante siendo el profesor más cercano.</p>	<p>Familia-escuela: que pasó de ser casi inexistente, a estar conectados directamente por la tutoría.</p> <p>Entre alumnos ha sido la misma, aunque varió cuando las escuelas pasaron a ser mixtas</p> <p>Profesor-alumno: mejoró bastante siendo el profesor más cercano.</p>	<p>La relación entre los miembros de la comunidad educativa era y sigue siendo favorable.</p> <p>Entre alumnos había y hay vínculos de amistad más estrechos, esta relación está presente en la escuela de antes y en la de hoy.</p> <p>Profesor-alumno: antes había más respeto al docente. Familia-escuela: antes no había relación</p> <p>Los padres están más involucrados con las tutorías.</p>
<p>Obj. Nº 5 (pregunta 10)</p>	<p>Antes eran actividades lúdicas, donde se trataba de llevar a los niños a entornos cercanos y dejarlos jugar, ahora por ser una “ecoescuela” las actividades son lúdicas, socializadoras, y culturales.</p>	<p>Las actividades extraescolares, al principio eran inexistentes, éste ámbito fue cambiando siendo las actividades predominantes culturales, lúdicas y socializadoras.</p>	<p>Las actividades extraescolares eran de tipo lúdico, otras veces, dichas actividades eran culturales, porque visitaban monumentos típicos de la ciudad Granadina, como es la “Alhambra” o realizar teatros sobre obras clásicas. Con el paso del tiempo las actividades siguieron y siguen siendo tanto lúdicas, culturales y socializadoras.</p>
<p>Obj. Nº 6 (pregunta 12)</p>	<p>Las ventajas de antes, era el respeto que le tenían los alumnos al profesor, y los inconvenientes es que tenían muy pocos recursos tanto en el colegio,</p>	<p>Las ventajas de antes, había más respeto y enseñaban contenidos de todo tipo. Los inconvenientes son los pocos recursos tanto humanos como</p>	<p>Antes había mayor respeto al docente, estaban más involucrados en el proceso educativo. Los inconvenientes: no se trabajaba en grupo y casi no había excursiones, ni idiomas, ni profesores</p>

materiales... A mejorar las aulas materiales, el colegio carecía de especialistas. Carecía de todo tipo de multigrado. instalaciones... recursos.

** Tabla 3. Categorización de datos. Elaboración propia.*

Como se puede apreciar en la tabla anterior; en relación a las preguntas que corresponden al primer objetivo, podemos decir que la escuela ha evolucionado, “El colegio era solo de niños/as” y con el tiempo la escuela se convirtió en mixta. Los materiales y las instalaciones también mejoraron con el paso de los años.

Con respecto al objetivo dos, el horario escolar también se ha ido modificado “el colegio era de mañanas y tardes, todos los días de la semana” y “se rezaba y se cantaba el cara al sol” después solo “había clases de mañana y solo por la tarde lunes y martes” y hoy en día solo por la mañana. El número de profesores ha variado teniendo uno por colegio a tener varios y especializados en diferentes materias.

En relación al objetivo tres, el maestro antes era más severo que en la actualidad; como indican varios de los entrevistados “si no te sabias la lección te pegaba”. El método de aprendizaje era directo, el maestro preguntaba y el alumno solo respondía en ese momento. Esto fue cambiando lentamente hasta que hoy el método es bidireccional, y el alumno es parte del aprendizaje. Se calificaba y se califica mediante la observación directa o con exámenes, aunque en algunas escuelas esto variaba, ya que no había exámenes. Y la calificación casi siempre ha sido de tipo numérica, salvo cuando se representaba con “PA”(Progresada Adecuadamente) o “NM” (Necesita Mejorar).

El único cambio destacable entre los miembros de la comunidad educativa (objetivo tres) se observa en la relación familia-escuela, ya que antes no había relación entre el maestro y los padres y se ha ido mejorado mediante la tutoría. Y entorno a la relación profesor-alumno, ya que el profesor en la actualidad es más cercano y menos severo.

En relación a las actividades extraescolares (objetivo cinco) variaron siendo al principio de tipo lúdicas “nos soltaban en el campo para jugar” y evolucionaron realizándose actividades socializadoras, lúdicas y culturales.

Por último, en relación con el objetivo número seis, las ventajas que había en la escuela de antes era el gran respeto que había por parte de las familias y los alumnos al maestro. Los inconvenientes de la escuela eran los pocos recursos materiales que existían y que fueron evolucionando hasta hoy, en el que la escuela y los alumnos tienen infinidad de materiales.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Tras realizar la investigación, podemos decir, que la escuela rural ha habido una gran evolución desde la Postguerra y el Franquismo hasta nuestros días. Dicha evolución, se ha visto marcada por el cambio sociopolítico que ha sufrido España, a lo largo del tiempo; un ejemplo claro de ello, es el pensamiento de la sociedad. El papel del maestro en las escuelas, antes era una figura de autoridad pero poco a poco, esta imagen se ha ido desvinculando de los docentes de hoy. También la educación general de estos últimos años, se ha visto marcada por el continuo trasiego de cambios permanentes de los Partidos Políticos que han gobernado en este país.

No obviar, que el cambio más drástico, lo podemos observar en el avance tecnológico, junto con el tipo de enseñanza y el horario escolar que ha vivido la escuela rural del siglo

XXI. Estas escuelas tienen a su disposición diferentes instrumentos TIC, además también constan de pistas deportivas e innumerables materiales deportivos que hace varias décadas era impensable en una escuela de estas características.

Con relación al tipo de enseñanza, se ha ido modificando los métodos, ya que se partía desde un aprendizaje unidireccional, con castigos físicos severos y con una gran influencia política, sin embargo, en estos años los docentes han intentado que el método educativo sea bidireccional, obviando todos esos castigos físicos presentes con anterioridad.

Por último y no menos importante, el horario se ha modificado ya que se impartía docencia mañanas y tardes y en la actualidad sólo se imparte durante las mañanas.

Los aspectos mejorables tras dicha investigación, tendría relación con las aulas multigrado, es decir, unir dos etapas educativas en una misma aula, teniéndose que cambiar y adaptar el nivel educativo, o impartir dos niveles diferentes a los discentes. El mayor uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje del alumnado, es decir, una utilización más productiva y eficaz de las TIC.

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT) UNIVERSITARIO. UN EJEMPLO CONCRETO.

Mariano Gabriel Fernández Almenara

Rosario Arroyo González

Alfonso Conde Lacárcel

1. INTRODUCCIÓN

En este texto presentamos la Memoria del Plan de Acción Tutorial (PAT) para alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2014-2015. En él participaron alumnos, profesores (PDI) y miembros del personal de administración y servicios (PAS). Dicho Plan prosiguió en el curso 2015-2016, tras su aprobación por el Equipo Decanal y la Junta de Facultad.

El modelo del que partimos en este proyecto si sitúa en la opción que propone el Modelo de Desarrollo Personal, vinculado a la tradición anglosajona, en el cual la Universidad presta una atención particular al bienestar y el desarrollo personal y profesional de sus alumnos a través de la orientación personal académica y profesional de los mismos (Oro, 2012). En este marco, la tutoría se define como una acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de facilitar la formación integral del alumnado potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional, mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, distintos recursos para la mejora y el clima de aprendizaje (Oro, 2012). La tutoría orientadora es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un profesor es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación y progreso por la universidad a través de una atención personalizada en los asuntos académicos, propiciando su desarrollo integral (De Miguel, 2005).

Dado que constituye uno de los principales recursos de apoyo del profesor a la mejora del aprendizaje individual del alumno, nosotros consideramos que la tutoría no solo es parte de la experiencia docente del propio profesor sino que también es parte de la propia experiencia de aprendizaje de cada alumno.

Nuestra concepción de la tutoría se inspira en el espíritu de integración europea del que es fruto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que se plasma también el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010): *El escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales.*

Así, más allá de la solución de problemas de especialista, entendemos que el fin de la tutoría es contribuir a que el estudiante se comporte como agente de su propia formación durante su etapa universitaria y sea capaz de extrapolar este comportamiento a su etapa postuniversitaria.

2. DESTINATARIOS

2.1. Alumnos

Este PAT está diseñado especialmente para los alumnos matriculados en 1^{er} curso de las distintas titulaciones de grado impartidas en la de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía), aunque han participado algunos alumnos de cursos superiores.

Inicialmente consideramos que cada tutor podría hacerse cargo de un máximo de cinco alumnos, la demanda nos ha llevado a que algunos profesores sean tutores de seis alumnos.

El alumno incluido y participe en el PAT ha recibido un certificado de asistencia y participación en el mismo.

La difusión entre los alumnos se hizo:

- Con carteles informativos situados en sitios visibles para el alumnado de 1^o.
- Información en la Web de la Facultad de Ciencias de la Educación
- Comunicación directa, por parte de los profesores implicados, al grupo clase.

La selección de los alumnos se llevó a cabo con una charla informativa en la que se les explicaron los objetivos del PAT y se les animó a inscribirse. Aunque la oferta se realizó a todo el alumnado de los Grado reseñados anteriormente, sólo han sido aceptados aquellos que voluntariamente han expresado su deseo y comprometiesen a seguir un plan de trabajo, firmando un contrato de participación (Anexo 1).

2.2. Profesores

La difusión entre los profesores que imparten docencia en 1^o se ha llevado a cabo:

- Mediante mails personalizados.
- Mediante reuniones previas a la puesta en práctica del PAT para motivarlos y explicarles con detalle el PAT.

La selección de profesores se hizo a través de una charla informativa en la que se les explicó los objetivos y se les animó a participar. Se les advirtió que sólo formarían parte del mismo los que voluntariamente quisieran y se comprometiesen a seguir un plan de trabajo.

2.3. Personal de Administración y servicios (PAS)

Mediante una reunión previa a la puesta en práctica del PAT para motivarlos y explicarles el Proyecto.

3.-PARTICIPANTES

3.1.-Alumnado

Partíamos de la idea inicial de que participarían en el PAT, al menos 55 estudiantes matriculados en 1^o curso de las distintas titulaciones. Finalmente han sido 48 los partícipes, previa solicitud, selección y aceptación.

Procedimiento de selección de alumnos:

Nuestro concepto de la tutoría se apoya en la implicación activa de cada estudiante y, por ello, consideramos que el compromiso del alumnado receptor es un requisito indispensable para el buen funcionamiento del PAT que proponemos. Por tanto, antes de poner en marcha el plan fue necesario realizar un proceso de selección entre aquellos alumnos que soliciten participar.

Se difundió un boletín de inscripción (Anexo 1) entre los potenciales participantes y se realizaron entrevistas personales a los estudiantes que entregaron adecuadamente los boletines de solicitud de inscripción. Aquellos estudiantes que mostraron interés y compromiso fueron los que finalmente se incorporaron al PAT. Preveíamos que en caso de que el número de boletines recibidos correctamente no permitiese entrevistar a todos los solicitantes, se realizarían las entrevistas siguiendo el orden de recepción de las solicitudes, hasta que las plazas disponibles fuesen cubiertas por candidatos que demostrasen un profundo interés y compromiso con el Plan.

3.2.-Profesorado

El grupo de profesores implicados en el trabajo del presente PAT aúna un número considerable de miembros de tres Departamentos distintos, con diferentes grados de experiencia. Esta diversidad da equilibrio al grupo, lo cual, junto a la extensión, favorecerá la ejecución futura del plan diseñado.

En la tabla siguiente se recogen los datos de los profesores implicados en el diseño del PAT. Si bien se indican sólo los profesores implicados en el diseño, en la posterior ejecución del plan era previsible que se incorporasen más profesores como participantes. Ello nos permitiría atender un mayor número de solicitudes y ampliar la diversidad y la experiencia del grupo.

Nombre	Correo electrónico	Departamento	Perfil
aaa	aa@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Contratado Doctor
bbb	bb@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Profesora Titular de Universidad
ccc	cc@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Profesor Titular de Universidad
ddd	dd@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Profesor Titular de Universidad

eee	ee@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Profesora Titular de Universidad
fff	ff@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Contratado Doctor
ggg	gg@ugr.es	Didáctica y Organización Escolar	Profesor asociado de Universidad
hhh	hh@ugr.es	Didáctica de las Ciencias Sociales	Sustituto Interino
iii	ii@ugr.es	Didáctica de las Ciencias Sociales	Contratado Doctor

3.3.-Personal de administración y servicios (PAS)

Para el desarrollo del plan estaba previsto contar con la participación de miembros del PAS pertenecientes a la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. Aceptaron gustosamente y han dirigido un Taller.

Nombre	Correo electrónico	Departamento	Perfil
jjj	jj@ugr.es	Biblioteca	Jefa Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación
kkk	kk@ugr.es	Biblioteca	Ayudante de Bibliotecas. Jefe de sección

4. NECESIDADES

Aunque sabemos que son muchas más las necesidades del alumnado al que va dirigido este PAT, nos centramos en aquellas que, a nuestro entender, el alumnado ha manifestado en otros cursos académicos.

1. Informar sobre hábitos y técnicas de estudio.
2. Conocer cómo se realiza un trabajo científico universitario.

3. Conocer cauces de aprendizaje-servicio y voluntariado desde la Universidad de Granada.

5. OBJETIVOS

1. Desarrollar en los alumnos competencias instrumentales, personales y sistémicas relacionadas con las titulaciones de Ciencias de la Educación.
2. Informar sobre hábitos y técnicas de estudio que favorecen la adquisición de habilidades que facilitan la adquisición de conocimientos.
3. Informar sobre la búsqueda de información para la realización de un trabajo científico en Ciencias de la Educación.
4. Informar sobre la organización de la información (la biblioteca electrónica y herramientas de gestión).
5. Aprender a elaborar trabajos universitarios con rigor y bajo las normas académicas establecidas.
6. Adoptar una metodología de aprendizaje servicio para el fomento de competencias profesionales docentes.
7. Informar sobre los cauces de aprendizaje servicio desde la UGR
8. Establecer puentes de colaboración y contacto entre la UGR y algunas entidades comprometidas con la educación y la justicia social

6. ACTIVIDADES, TEMPORALIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

6.1. FASE DE ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN, ACOGIDA Y ORGANIZACIÓN

-Divulgación del PAT al profesorado, alumnado y miembros del PAT de forma oral y con distribución de hoja informativa en las clases (semana del 23 de septiembre al 14 de octubre de 2014)

- Seminario inicial para conocerse, plantear objetivos y elaborar calendario previsible de acciones, con los interesados que libremente respondan a convocatoria

6.2. FASE DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL PAT

- Temporalización: de octubre de 2014 a junio de 2015.
- Formalización de inscripción al PAT mediante firma de contrato entre alumno-profesor tutor.
- Tutorías individuales de seguimiento con profesor tutor.
- Taller: Hábitos y Técnicas de estudio. Objetivo: Que los estudiantes adquieran habilidades que faciliten la adquisición de conocimientos y los apliquen en situaciones concretas.

- Taller: Búsqueda de información (el catálogo la biblioteca; Revistas electrónicas; Bases de datos; Índices de impacto; Colecciones; Motores de búsqueda) y organización de la información (Elaborar una bibliografía y una cita, Referencias bibliográficas y gestores de referencia, Cómo estructurar un trabajo científico).
- Actividades informativas y formativas sobre voluntariado-servicio en la UGR: conferencias, talleres y seminarios (con presencia de responsables de experiencias y proyectos de innovación realizados)

6.3. FASE DE EVALUACIÓN DEL PAT Y CLAUSURA

- Temporalización: 10 de junio de 2015
- Encuentro final de profesores tutores y alumnos: cumplimentación de hoja de evaluación por parte de alumnado y profesorado participante.
- Reunión final de profesores tutores, entrega de certificados de participación para los alumnos y realización de una Memoria.

7.- EJECUCIÓN DEL PAT

Como se ha indicado, el PAT diseñado se llevó a la práctica durante el curso académico 2014-2015, tras su aprobación por el Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar y por el Equipo Decanal de la Facultad de Ciencias de la Educación. Para ello se contó con la participación de los miembros del PAS indicados, así como del profesorado de distintos departamentos de nuestra Facultad.

8.- CONCLUSIONES

El Plan de Acción Tutorial (PAT) se llevó a cabo durante el curso académico 2013-14 y prosigue en el curso 2014-2015, tras su aprobación por el Equipo Decanal y la Junta de Facultad.

Se alcanzaron satisfactoriamente los objetivos propuestos, destacando singularmente los números 2, 3 y 4, así se desprende de los resultados de evaluación desde la propia aplicación informática on line del Taller sobre Recursos de Información, fue superado por el 80 % de los alumnos, es decir 85 de los 107 que lo realizaron.

Del mismo, modo de los datos obtenidos en los cuestionarios de valoración por parte de alumnos (Anexo 2) y del profesorado (Anexo 3) se desprende un alto grado de satisfacción por la participación e implicación de los estudiantes, por los temas y contenidos tratados en las sesiones, por el tratamiento y comunicación en las tutorías...

9. ANEXOS

9.1.- Contrato de participación para el alumnado interesado en participar en el PAT

CONTRATO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente contrato, los abajo firmantes se comprometen a participar en el Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Se establecerán las siguientes cláusulas:

1. El presente P.A.T. se realizará durante el curso académico 2014-2015.
2. Se establecerán una serie de reuniones periódicas entre el alumnado y los tutores.
3. El papel del profesorado será de asesoramiento y orientación.
4. El alumnado se comprometerá a responder a la encuesta que se le entregará, una vez finalizado el PAT, donde reflejará su opinión sobre la tutorización.
5. El alumnado que no cumpla con las actividades y reuniones programadas en el PAT será excluido automáticamente del mismo.

Y, estando conformes con lo expuesto, firmamos el presente contrato.

El profesorado

El alumnado

9.2.- Cuestionario de evaluación del PAT para el alumnado participante

ESCALA DE VALORACIÓN DEL PAT PARA EL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARTICIPANTE

Grado:	Edad:	Sexo: M	F
Curso más alto en que está matriculado:			
Indique a las sesiones que ha asistido:			
Rodea tu grado de participación en el PAT: muy bajo bajo alto muy alto			

Si estás “completamente de acuerdo” con los siguientes enunciados, marca la casilla “5”. Si estás “completamente en desacuerdo”, marca la casilla “1”. Utiliza los puntos medios de la escala (2, 3, 4) para graduar tu respuesta. Procura responder a todas las cuestiones.

1. Me han informado de los objetivos del Plan de Acción Tutorial	1	2	3	4	5
2. Las reuniones de tutorías se convocan previamente	1	2	3	4	5
3. El número de estudiantes por tutor/a es adecuado	1	2	3	4	5
4. La cantidad de sesiones ha sido la correcta	1	2	3	4	5
5. Los recursos utilizados en cada sesión son apropiados	1	2	3	4	5
6. La duración de las sesiones es la necesaria	1	2	3	4	5
7. Los temas y contenidos tratados en las sesiones son adecuados	1	2	3	4	5
8. Estoy satisfecho con la actitud del/a tutor/a ofreciendo información y orientación	1	2	3	4	5
9. Estoy satisfecho con la actitud de los tutores/as resolviendo dudas y problemas	1	2	3	4	5
10. Estoy satisfecho con la facilidad para contactar con el/a tutor/a	1	2	3	4	5
11. He aprendido a buscar información para realizar un trabajo científico	1	2	3	4	5
12. Las orientaciones sobre el Voluntariado Servicio son útiles	1	2	3	4	5

13.	He aprendido a obtener información relevante para mi futura formación académica	1	2	3	4	5
14.	La opinión global del Plan de Acción Tutorial es excelente	1	2	3	4	5

ASPECTOS A MEJORAR
AUTOEVALUACIÓN

9.3.- Cuestionario de evaluación del PAT para el profesorado participante

ESCALA DE VALORACIÓN DEL PAT

PARA EL PROFESORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARTICIPANTE

Nombre:	Edad:	Sexo: M	F
Curso impartido en el PAT:			
Número de estudiantes tutorizados:			
Rodea tu grado de participación en el diseño del PAT: muy bajo bajo alto muy alto			

Si estás “completamente de acuerdo” con los siguientes enunciados, marca la casilla “5”. Si estás “completamente en desacuerdo”, marca la casilla “1”. Utiliza los puntos medios de la escala (2, 3, 4) para graduar tu respuesta. Procura responder a todas las cuestiones.

1.	He informado de los objetivos del Plan de Acción Tutorial	1	2	3	4	5
2.	Las reuniones de tutorías se convocan previamente	1	2	3	4	5
3.	El número de estudiantes por tutor/a es adecuado	1	2	3	4	5

4. La cantidad de sesiones ha sido la correcta	1	2	3	4	5
5. Los recursos utilizados en cada sesión son apropiados	1	2	3	4	5
6. La duración de las sesiones es la necesaria	1	2	3	4	5
7. Los temas y contenidos tratados en las sesiones son adecuados	1	2	3	4	5
8. Estoy satisfecho con la participación e implicación de los estudiantes	1	2	3	4	5
9. Estoy satisfecho con la comunicación y trato con los estudiantes	1	2	3	4	5
10. Estoy satisfecho con la facilidad para contactar con los estudiantes	1	2	3	4	5
11. Los estudiantes se han implicado en la elaboración de su currículum vitae	1	2	3	4	5
12. Los aspectos tratados en las sesiones de tutoría han sido muy útiles	1	2	3	4	5
13. La opinión global del Plan de Acción Tutorial es excelente	1	2	3	4	5

9.4.- Certificado de participación en el Plan de Acción Tutorial



CERTIFICADO de PARTICIPACIÓN en el PLAN de ACCIÓN TUTORIAL para el ALUMNADO de la FACULTAD DE CIENCIAS de la EDUCACIÓN

Otorgado a

con DNI:

y con una dedicación de 80 horas, durante el curso académico 2014/2015.

Granada a 13 de febrero de 2015

Fdo.:

Mariano G. Fernández Almenara
(Coordinador del PAT)

LA SATISFACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE GRANADA

Arturo Fuentes Cabrera

José Miguel López Sánchez

José Antonio Marín Marín

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de la escuela rural en España se han utilizado muchos términos para definirla, desde definiciones descalificativas como "reducto de precariedad", calificarla por el número de habitantes de la localidad donde se encontraba o mediante expresiones del tipo "la hermana pobre" o "la olvidada".

Basándonos en este tipo de definiciones de escuela rural ya nos podemos hacer una idea de cómo ha sido este tipo de instituciones, es decir, centros con grandes carencias de todo tipo, ya sea humanas, sociales o infraestructurales. Pero gracias a dos sucesos históricos relevantes para la escuela rural parece que el panorama se está volviendo mucho más halagüeño:

-El primero de ellos fue el Real Decreto del 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria, según el cual, los gobiernos nacional y autonómico hacían reflexión sobre las malas circunstancias por las que pasaban los círculos menos agraciados, dentro del cual encontramos a la escuela rural.

-El segundo fue la fulgurante aparición de la sociedad de la información y el conocimiento, en base a la cual está cambiando el mundo, ya que estas adquieren un papel protagonista en el intercambio de contenido y a la que con la ayuda del gobierno se está intentando sumar la escuela rural.

2. LA ESCUELA RURAL DESDE UN ENFOQUE LEGAL

- **Ley Moyano 1857**

Fue la primera reforma en la educación realizada en España y se basó en un modelo escolar elitista en el que la enseñanza no era gratuita salvo para unos pocos.

En 1931 el número de escuelas existentes había aumentados hasta las 23.346, si bien la situación educativa en el medio rural era todavía más que alarmante. La escuela rural de la época carecía de los recursos materiales e infraestructurales más elementales, por no hablar de los humanos, ya que los maestros eran pocos, mal preparados para el ejercicio de la función docente y peor pagados. Los contenidos transmitidos eran pobres y los materiales didácticos escasos y de mala calidad, amén de que no se respetaban las lenguas autóctonas por considerarlas incultas. (Corchón Álvarez, 1997: 43; Fernández, C., 1976:22).

- **Escuela rural desde la postguerra hasta la Ley General de Educación de 1970**

Durante este periodo no hubo grandes cambios en la precaria situación en la que se encontraba inmersa la escuela rural.

Según informaba Fernández (1976), el Ministerio de Educación de esta época no parecía preocuparse de los problemas estructurales de la escuela rural aunque esta estaba formada por gran parte de la población española.

- **La escuela rural desde la Ley General de Educación (LGE, 1970) hasta la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

La LGE es la segunda gran ley tras la Ley Moyano en lo que a cambios educativos se refiere. El hecho más importante durante esta época en lo que a escuela rural se refiere fue la promulgación en 1983 del Real Decreto de Educación Compensatoria por la que se apostó por las concentraciones escolares en claro detrimento de la escuela rural.

- **La escuela rural desde el Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

Durante los años setenta y ochenta se realizaron numerosas jornadas, debates y encuentros en los que se pretendía defender a la escuela rural ante su precaria situación, pero hasta 1982 no se comenzó las desconcentraciones escolares y se volvió a tener en alta estima a las escuelas incompletas para así allanar el camino a las nuevas medidas del Ministerio de Educación.

Para Corchón Álvarez (1997: 69; 2000: 37) y Berlanga Quintero (2003: 60) la llegada del Real Decreto 1174 / 1983 de Educación Compensatoria de 27 de Abril (BOE 11 de Mayo de 1983) supuso un importante hito y el pistoletazo cualitativo definitivo para que la escuela rural pudiera superar la situación de abandono a la que se veía sometida.

- **La escuela rural desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta la Ley de Calidad de la Educación (LOCE)**

Como hemos visto con anterioridad la LGE supuso un paso atrás para la escuela rural, mientras que la creación del Real Decreto de Educación Compensatoria supuso la aparición de un halo de esperanza para la escuela rural.

Una vez trabajadas todas las partes del Programa de Educación Compensatoria se empezaba a tratar el futuro de la escuela rural y se encontraban dos vertientes (Jiménez Sánchez, 1987):

1. Dignificación de la escuela rural, para conseguir elevar la calidad de la Educación, a la que tienen por igual derecho todos los ciudadanos de cualquier clase social y medio geográfico.

2. Planteamiento global de la educación en el medio rural, definiendo el papel de la escuela y el de otras instituciones que pueden incidir en elevar el nivel cultural de toda la población, esté o no en edad escolar, del medio rural.

La LOGSE no terminó de convencer a nadie que estuviera relacionado con la escuela rural y como señala el autor Grande Rodríguez (1993: 3) *...la LOGSE ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico y diferenciado.*

- **La escuela rural en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).**

Aprobada el 24 de diciembre de 2002, en cuanto a la escuela rural, únicamente aparece mencionada en dos artículos, el Artículo 40. Principios y el Artículo 41. Recursos, pero siempre desde una política continuista, sin grandes cambios con lo que ya se había hecho.

- **La escuela rural en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE).**

En lo que a la escuela rural concierne nos debemos centrar en el primer principio: "educación de calidad par todo con igualdad de oportunidades. Es decir, conciliar calidad de la educación con equidad en su reparto". Ya que como Corchón Álvarez (2005: 57) nos indica:

En resumen, la atención a la escuela rural es nula salvo en el capítulo dos donde se habla de:

Las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 17181: Art 82.1).

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tras ver el tratamiento que ha recibido la escuela rural a lo largo de las diferentes leyes educativas, en este apartado nos vamos a centrar en el profesorado, es decir, el elemento encargado de formar a los alumnos, en este caso a los alumnos de la escuela rural.

"El profesorado es el elemento clave en todo proceso educativo, por lo que se considera de especial trascendencia su implicación activa en el centro y su motivación positiva para el desarrollo de la enseñanza, así como su desarrollo profesional, el reconocimiento de la importancia de su trabajo y el compromiso por promover su valoración social" (Consejería de Educación y Ciencia, 2000).

- **¿Qué necesita un maestro para desarrollar su acción docente dentro de un medio rural?**

El maestro tiene la oportunidad de sentirse maestro, y para ello tiene que saber y saber hacer, por ello la formación que reciba le debe permitir generar de una manera constante currículum dentro del contexto de la escuela de la que forma parte y ser un maestro integral y polivalente con una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este contexto rural exigen unas competencias que permitan (Ábos Olivares, 2007):

-Individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua, porque se parte de que los alumnos saben y se favorece una pedagogía del interés por lo que otros saben.

-Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad.

-Sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco de la enseñanza donde la adaptación curricular que implica la graduación de propuestas didácticas y organizativas es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Imaginar y crear estrategias, criterios de organización espacio-temporal, proyectos incardinados en el medio.

-Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar.

La **formación** de un docente que pueda desarrollar su trabajo de forma eficaz en una escuela rural debe incluir:

-Una concepción de aprendizaje basada en el intercambio, la cooperación, la asunción de riesgos, el planteamiento de hipótesis, el contraste, la argumentación, el conocimiento y la aceptación de la diversidad, ya que la escuela rural es la escuela de la diversidad por antonomasia.

-Un fuerte componente teórico, fundamentalmente comprensivo, relacionado con la práctica.

-Un currículum interdisciplinar, integrado, orientado hacia los problemas de la práctica de enseñar, construido socialmente, centrado en el alumnado, dirigido a enseñar a alumnados diferentes.

-Estrategias de adquisición de conocimientos apoyadas en la reflexión sobre situaciones prácticas.

-Competencias para ejercer como miembro de una comunidad educativa.

-Actitudes de investigación.

-Estrategias que fundamenten y ayuden a la toma de decisiones.

-Contenidos que proporcionen instrumentos para comprender el contexto. (Ábos Olivares, 2007).

4. ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO

La organización del alumnado se puede enfocar desde dos perspectivas, que obedecen a decisiones de tipo sociológico y pedagógico y no solo del tipo institucional:

-*De forma vertical*, es un medio para clasificar al alumnado y establecer una pauta que guíe todo su proceso educativo desde que ingresan en la escuela hasta que la abandonan (Bustos, 2006).

-*De forma horizontal*, se emplea para distribuir al alumnado entre el profesorado disponible cuando se necesita hacer más de un grupo por curso.(Bustos, 2006).

5. PROBLEMA Y OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende el estudio de la satisfacción de los maestros en una escuela rural de Granada respecto a la dinámica de trabajo, recursos de estos centros, como por ejemplo las TIC ventajas e inconvenientes y aspectos susceptibles de mejora.

Por todo esto, el objetivo general de la utilización del instrumento será comprobar la satisfacción del profesorado en la escuela rural, mientras que los objetivos específicos los vamos a dividir en cuatro, uno por cada ámbito de la entrevista, en los que encontraremos, identificar al entrevistado, analizar el funcionamiento del centro ,valorar el colegio público rural y analizar de cara al futuro.

Objetivo general	Objetivos específicos
-------------------------	------------------------------

1. Analizar la satisfacción del profesorado en la escuela rural, respecto a su funcionamiento, presencia de TIC y características de estos centros.	1. Identificar el perfil personal y profesional de los docentes.
	2. Discutir el funcionamiento del centro en cuanto a recursos (TIC) y funcionamiento (ventajas e inconvenientes).
	3. Determinar la valoración que los maestros muestran del centro rural objetivo del estudio.
	4. Presentar una serie de propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

6. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una metodología descriptiva y cualitativa mediante la fabricación de una entrevista semiestructurada con la que se pretende dar solución al problema ya expuesto en el apartado anterior, gracias a la utilización como instrumento de la entrevista.

- **Instrumento**

Para la realización de este trabajo de investigación el instrumento utilizado ha sido la entrevista, mediante diez preguntas de respuesta libre divididos en cuatro partes, en la que cada parte se quiere analizar un apartado relacionado con un ámbito diferente, el primer apartado trata sobre la identificación del entrevistado, el segundo trata sobre el funcionamiento del centro, el tercero sobre la valoración que hace el entrevistado sobre el centro, alumnos y demás y el último son preguntas de cara al futuro tanto del entrevistado como de la escuela rural.

Con este instrumento queremos conocer y analizar el grado de satisfacción del profesorado con la escuela rural en general, yendo un poco más allá e interesándonos también por temas como los estudios de los propios maestros, el estado de las instalaciones donde se encuentra el centro rural, etc.

- **Perfil de los entrevistados**

Dentro del claustro del centro 1, formado por 11 docentes, se ha realizado un muestreo criterial atendiendo a las características de la investigación del cual hemos escogido a una representación formada por cuatro docentes, dos maestras y dos maestros. Una de ellas es la directora, otro el jefe de estudios, la especialista de inglés y un docente de 2º de primaria.

7. CONTEXTO DEL CENTRO

El CPR está formado por los colegios de tres localidades. Las dos primeras localidades pertenecen al municipio de Santa Fe y la tercera localidad, al de Chauchina. Actualmente reciben a 133 alumnos repartidos en 13 unidades entre los tres pueblos. El Claustro está compuesto por 18 maestros/as y algunos de ellos comparten horario con otras localidades.

En nuestra investigación dentro del CPR nos hemos centrado en el centro más grande, es decir, el de la localidad 1, este centro se encuentra ubicado en el municipio de Santa Fe, la localidad 1 cuenta con una población de 925 personas dedicándose la mayor parte a la agricultura. Este centro recibe a alumnos en su mayoría de la localidad 1, aunque algunos vienen desde Santa Fe y Chauchina.

8. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos recabados con la utilización del instrumento elegido para este estudio, hemos decidido ayudarnos de una tabla de doble entrada en la que en la parte superior se encuentran los entrevistados y en la parte izquierda de esta tabla se encuentran las preguntas.

9. CONCLUSIONES

Tras el análisis de la entrevista podemos concluir que este CPR no es un colegio rural al uso, debido principalmente a la cercanía de la localidad 1 con Granada capital, por lo que este centro es muy tentador para personas que quieran vivir en Granada.

Otra de las conclusiones que se pueden discernir de esta entrevista es que en cuanto a TIC e instalaciones hay un claro problema, ya que como nos decían nuestros entrevistados las dotaciones de ordenadores son insuficientes y desfasadas, además la velocidad de internet es extremadamente baja para que lo que necesitaría el centro por lo que a simple vista se denota algo de dejadez de las instituciones competente, en este caso, la Junta de Andalucía para con el CPR, más de lo mismo es lo que encontramos cuando hablamos de las instalaciones ya que además de que las ayudas llegan tarde, la directora del centro tiene que estar muy encima de las instituciones para que estas lleguen. También podemos ver que la escuela rural no es un aspecto formativo que se trabaje lo suficiente en la universidad para después poder trabajar en un CPR en unas condiciones óptimas.

Para concluir también podemos encontrar aspectos positivos en este centro, como son una ratio baja de alumnos por clase, por lo que realizar el trabajo del docente es mucho más sencillo, además la implicación y nivel del alumnado es bastante bueno para nuestros entrevistados, por lo que podemos concluir que en este centro lo mejor y la motivación para seguir trabajando de los entrevistados son los alumnos.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL DEL CENTRO EDUCATIVO Y SU ENTORNO, PARA AFRONTAR LA EXCLUSIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR

Ascensión Palomares Ruiz
César Torres Martín
Eudaldo Corchón Álvarez

La Unión Europea, ante las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad del conocimiento, apuesta una economía inteligente, sostenible e inclusiva. Dichas prioridades, que se refuerzan mutuamente, pretenden contribuir a que se generen altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Concretamente, la UE ha establecido para 2020, diversos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. Numerosas investigaciones científicas internacionales nos muestran que, dichos objetivos se pueden propiciar, ofreciendo una respuesta adecuada al problema de la exclusión educativa y del fracaso escolar. En este contexto, las comunidades de aprendizaje, aportan un proyecto global de transformación educativa y social que implica a diversos agentes, sistemas y procesos sociales. Además, en la práctica ofrecen una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo, posibilitando una educación de calidad. Esta transformación, basada en el aprendizaje dialógico, supone reorganizar todo desde el aula, pasando por el centro y su relación con la comunidad y el barrio. Razonadamente, el diálogo es el motor que impregna el proceso educativo, a través de su apertura a la participación de toda la comunidad.

El trabajo que presentamos parte del análisis de diferentes teorías críticas sobre educación, que nos orientan hacia a una metodología que está demostrando su éxito en las escuelas inclusivas, basadas en el trabajo a través de grupos interactivos, heterogéneos, sin criterio de rendimiento, etnia, religión, género, etc., integrados por todos los miembros de la comunidad educativa que aportan, con su participación colaborativa, nuevos recursos para el aprendizaje, la prevención y gestión de los conflictos, y la eliminación de cualquier tipo de exclusión.

REFERENCIAS

- Abós Olivares, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado?. *Aula Abierta*, vol.35. 83-90.
- Álvarez, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Berlanga Quinterio, S. (2003):*Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca, Mira Editores.
- Blanque, J. (2012). *Técnicas de estudio*. Barcelona: Ediciones del serbal.
- Buitrago, A. y Torijano, J. A. (2000). *Guía para escribir y hablar correctamente en español*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bustos, A (2006). Los grupos multigrados de educación primaria en Andalucía (*Tesis doctoral inédita*). Universidad de Granada, España.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA(2001): *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias*.
- Corchón Álvarez, E. (1997): Estudio Evaluativa de la Escuela Rural Andaluza. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad de Granada.
- Corchón Álvarez, E. (2005): *La Escuela en el medio Rural: Modelos Organizativos*. DaVinci Continental. Barcelona.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Mataró: Davinci.
- Corchón, E. Raso, F. e Hinojo, M^a. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. En *Enseñanza & Teaching, Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31 (1).
- Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Cortés Rodríguez, L. (2011). *El español que hablamos: malos usos y buenas soluciones*. Almería: Universidad de Almería.
- De Miguel Díaz, M. et al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Delgado, J.A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz (Coord.), *Tutoría y Atención Personal al Estudiante en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, C. (1976): Política Educativa Rural y Escuela Rural. *En cuadernos de Pedagogía*, 2.
- Gallardo. M., (2011). La escuela de contexto rural. ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista iberoamericana de educación*, 55 (5), 1-10.
- Grande Rodríguez, M. (1993): Chequeo a la Escuela Rural: Una Mirada al Futuro. En Cuadernos de Pedagogía, 214.
- Jiménez Sánchez, J. (1987): La Escuela Rural: Entre el Olvido y la Esperanza. En Cuadernos de Pedagogía, 151.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187).
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). Madrid: Ministerio de Fomento.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº 295).
- Martí Alpera, F (1934). *Las Escuelas Rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles, PLA, S.A.
- Martínez, M. y Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alicante: Editorial Marfil.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1970): Ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En BOE de 6 de Agosto de 1970.
- Ministerio de educación y ciencia (1983): Real Decreto 1174/83 de 27 de Abril Sobre Educación Compensatoria. EN B.O.E. nº 112 de 11 de Mayo de 1983. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): Ley 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En BOE nº 159 de 4 de JULIO de 1985.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002): Ley 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación. En BOE nº 307 de 24 de Diciembre de 2002. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006): Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación. En BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006. Madrid.
- Ministerio de Instrucción público (1857): Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857. Colección Legislativa de España. Tomo LXXIII. 256-305. Madrid.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Raso Sánchez F. (2012). La escuela rural Andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s): Estudio Evaluativo. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada. Inédita.
- Raso Sánchez F., Aznar Díaz I., Cáceres Reche M^a P. (2014). Integración Tecnológicas de la Información y la Comunicación: Estudio Evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España) en *Revista Pixel Bit de Medios de Educación*. Nº45, pp. 51-64.
- Raso, F., Cáceres, M^a. P. y Aznar, I. (2013). Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain). In *The New Educational Review*, 34, (4), pp. 246-258.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (BOE de 31), por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Roser, T., Abós, P. y Bustos A., (2015). Análisis y oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, pp. 51-54.
- Salas Parrilla, M. (2012). *Técnicas de estudio para Secundaria y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sepúlveda Ruiz, M^a. P. y Gallardo Gil, M. (2011). *La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada*. Universidad de Málaga.

Simposio 10º

PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: RECONTEXTUALIZACIONES, ADOPCIONES Y AGENDAS GLOBALES

Coordinadores:

Geo Saura y Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona)

Autores:

- **Antoni Verger (Antoni.verger@uab.cat) y Lluís Parcerisa (Lluís.parcerisa@uab.cat) Universitat Autònoma de Barcelona**
Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional
- **Geo Saura. Universitat Autònoma de Barcelona. (Geo.Saura@uab.cat)**
Gobernanza global filantrópica: políticas de rendición de cuentas y modelos de liderazgo educativo
- **Lluís Parcerisa. GEPS - Universidad Autónoma de Barcelona. (Lluís.Parcerisa@uab.cat) y Alejandra Falabella. CIDE - Universidad Alberto Hurtado. (afalabel@uahurtado.cl)**
La Nueva Gestión Pública como “la salvación” del fallido mercado escolar en Chile
- **Guillermo Ramón Ruiz. Universidad de Buenos Aires – CONICET (gruiz@derecho.uba.ar)**
Las políticas de desregulación de la educación privada en la Argentina: su historia reciente para la comprensión del presente
- **Juan Lorenzo Lacruz. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. (jlorenzo@unizar.es)**
Genealogía histórica del discurso neoliberal en el sistema educativo español
- **Patricia Villamor. Universidad Complutense de Madrid. (ptciavil@edu.ucm.es) y Miriam Prieto. Centro de Estudios Superiores Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense. mprieto@cesdonbosco.com**
Reformas educativas en la Comunidad de Madrid. Análisis de privatización encubierta
- **Julián Luengo. Universidad de Granada (jluengo@ugr.es) y Javier Molina (Universidad de Granada) jmolinap@outlook.es**
Nueva Gestión Pública e incentivos docentes: recontextualización e interpretaciones en centros educativos de Andalucía

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, la mayoría de países y/o regiones han reestructurado, en gran parte, sus sistemas educativos. Una de las características principales de estas reformas educativas ha sido la apuesta unánime por múltiples procesos de privatización. Dichos procesos de privatización comprenden, por un lado, la liberalización del sector educativo y, por otro lado, la introducción de políticas pro-mercado y pro-competencia tanto a nivel de sistema educativo como de gobernanza escolar. Este simposio aborda esta última aproximación a la privatización educativa y sus efectos en múltiples y diferenciados contextos. Estas formas de privatización han sido comprendidas como: privatización encubierta, endo-privatización, mecanismos endógenos de privatización o privatización pro-mercado. La Nueva Gestión Pública, las políticas de rendición de cuentas, los cuasi-mercados escolares, los sistemas de incentivos económicos para docentes y/o centros educativos, así como las medidas de ránquines entre instituciones educativas, son medidas propias de estas formas de privatización en la educación.

Las diferentes contribuciones que componen este simposio analizan diferentes aspectos de esta modalidad de privatización con el objetivo de comprender las diversas recontextualizaciones, adopciones políticas y los marcos de análisis que imperan en estas formas de “hacer políticas” en las agendas educativas globales. Se incluyen trabajos que analizan los principios y significados de este tipo de políticas educativas, así como sus efectos tras su recontextualización en diferentes contextos.

RENDICIÓN DE CUENTAS Y POLÍTICA EDUCATIVA: UNA REVISIÓN DE LA EVIDENCIA INTERNACIONAL

Antoni Verger (Antoni.verger@uab.cat)
Lluís Parcerisa (Lluís.parcerisa@uab.cat)
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

La rendición de cuentas (RdC) ha devenido un tema central en la agenda educativa global, y actualmente muchos países están adoptando nuevos sistemas de RdC en sus sistemas educativos. Sin embargo, las reformas de RdC, lejos de ser homogéneas, se pueden basar en enfoques distintos y operar en direcciones muy diferentes. Utilizando una metodología de revisión de literatura conocida como *scoping review*, este artículo analiza los principales efectos de las políticas de RdC en diversas dimensiones educativas. La evidencia revisada muestra que las políticas de RdC tienen efectos diferentes dependiendo del diseño, la recepción y el proceso de recontextualización de la política, así como del contexto socioeconómico e institucional de las escuelas en que se aplica. El artículo identifica además las principales lagunas de la literatura existente sobre RdC en el ámbito educativo, y sistematiza cuatro premisas con las que orientar investigación futura sobre la temática.

Palabras clave: rendición de cuentas, rendición de cuentas basada en pruebas, política educativa, trabajo docente, profesionalismo docente, recontextualización

Introducción: La emergencia de la RdC basada en pruebas estandarizadas

En términos generales, la rendición de cuentas (RdC) remite a los procesos, mecanismos y/o instrumentos que hacen que las organizaciones (pero también los individuos que integran las organizaciones) cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a sus públicos específicos (Bovens 2007, Hatch 2013). Tanto la obligatoriedad como la capacidad de condicionar la respuesta de los sujetos son características inherentes a los sistemas de RdC. De acuerdo con Bovens (2007):

Accountability is a relationship between an actor and a forum, in which the actor has an obligation to explain and to justify his or her conduct, the forum can pose questions and pass judgement, and the actor may face consequences (Bovens 2007, p.450).

Sin embargo, a pesar de estas características muy generales, la RdC es un concepto polisémico que cubre una amplia gama de enfoques y tipologías de políticas. Las tipologías más tradicionales de RdC son la política, la legal y la burocrática. No obstante, otros modelos de RdC presentes en determinados países o regiones son el modelo profesional (según el cual los maestros son responsables de respetar las normas profesionales y deben rendir cuentas a sus iguales –o a las organizaciones profesionales – Anderson, 2005); el modelo de mercado (que se basa en rendir cuentas a los

consumidores y se promueve a través de las políticas a favor de la libertad de elección de centro - West et al., 2011); o el modelo de RdC participativa o social, que significa que las escuelas y sus profesores son responsables ante las familias a través de la voz y el diálogo dentro de los órganos de gobierno de la escuela (West et al., 2011).

No obstante, de todos los modelos de RdC emergentes, el que tienen un alcance más global es el gerencial. La característica más distintiva de la RdC gerencial es su claro enfoque en los resultados (generalmente, resultados de aprendizaje), en lugar de poner énfasis en los *inputs* y los procesos. La aplicación de este enfoque de la RdC implica la generación de datos a través de instrumentos de evaluación estandarizada a gran escala. Es por ello que este enfoque de la RdC es también conocido como la RdC performativa (Ranson, 2003), RdC orientada a los resultados (Anderson, 2005) o RdC basada en pruebas (Hamilton et al., 2002).

El modelo de RdC gerencial o basado en pruebas ha ganado popularidad y atracción internacional por diferentes razones. Para empezar, la mejora de los resultados de aprendizaje se ha convertido en el foco principal de las agendas de reforma educativa, tanto en los países del norte como del sur. De acuerdo a ello, la medición de los resultados de aprendizaje es una herramienta cada vez más necesaria para comprobar si las reformas logran los resultados esperados y para la promoción de la mejora escolar. En este terreno, la reforma *No Child Left Behind* adoptada en los EE.UU. en el año 2001 se ha convertido en una de las iniciativas más emblemáticas a nivel internacional. No obstante, más allá de la legislación nacional, las pruebas estandarizadas internacionales como PISA se han convertido en un *factor* clave de las reformas de RdC basadas en pruebas. PISA no sólo ha contribuido a introducir presión competitiva a los países para mejorar los resultados de aprendizaje, sino que también se ha convertido en un referente fundamental a la hora de transferir la tecnología necesaria para adoptar pruebas de aprendizaje a nivel nacional. El surgimiento de una industria de pruebas educativas (*school testing industry*) a nivel mundial también ha presionado en una dirección similar (véase Hogan et al., 2016).

Cuando se trata de entender el surgimiento de la RdC basada en pruebas también tenemos que hacer referencia a la emergencia de paradigmas de reforma del sector público más amplios, como la nueva gestión pública (NGP). La NGP ha contribuido a que los decisores de políticas estén más inclinados a promover estilos de gobernanza en los servicios públicos gerencialistas y orientados hacia el logro de resultados tangibles y medibles (Kalimullah, Ashraf, y Ashaduzzaman, 2012). La NGP se asocia también a corrientes de reforma educativa, tales como el movimiento de las competencias básicas comunes (*common core standards movement*), que requieren también de la implementación de sistemas de RdC basados en pruebas.

Sistemas de RdC basados en pruebas de aprendizaje: múltiples opciones de diseño

Un mismo enfoque de RdC puede adoptar formas muy diferentes en función de quién se espera que rinda cuentas, a quién se debe rendir cuentas, sobre qué se rinde cuentas, y cuáles son las consecuencias (Leithwood y Earl 2000). En esta sección, se muestra cómo estas variables de diseño pueden interactuar y se pueden combinar de manera diferente en el marco del modelo de RdC basado en pruebas de aprendizaje.

En relación a *quién* se espera que rinda cuentas en los regímenes de RdC basados en pruebas, el *locus* se podría ubicar en el profesor individual, en grupos de profesores (por ejemplo, profesores de un mismo curso o nivel), en el director, en toda la escuela, o en redes de escuelas. El *quien* es una variable importante en el sentido de que diversos estudios muestran que, como más individual sea el enfoque, más se socava la cooperación y el trabajo colegiado entre los maestros (Jones & Egley, 2004).

Los sistemas de RdC basados en pruebas de aprendizaje requieren de la presencia de una agencia de evaluación externa (que puede ser más o menos independiente del gobierno), aunque la inspección, las familias o las organizaciones profesionales pueden tener también un rol importante. Por lo que respecta a cómo se ejecuta la RdC, una variable importante es si los resultados de las evaluaciones de los centros se hacen públicos o no, y cómo (por ejemplo, si se tiene en cuenta la composición socioeconómica de la escuela o no a la hora de publicar los resultados). No obstante, la publicación de rankings escolares es una medida de RdC controvertida que, según algunos autores podría contribuir a mejorar el rendimiento académico (Boarini y Lüdemann, 2009), pero según otros podría socavar dinámicas de cooperación entre escuelas, o contribuir a la estigmatización de algunos centros (Jones & Egley, 2004).

En los regímenes de RdC basados en pruebas de aprendizaje, los resultados de los estudiantes son, casi por definición, el *objeto central* del sistema de RdC. Sin embargo, los resultados de aprendizaje se podrían combinar con la evaluación de otros componentes, como otro tipo de resultados educativos (como el nivel de abandono escolar o las tasas de graduación), los recursos y las instalaciones de la escuela, y/o los procesos educativos (a través, por ejemplo, de observaciones en el aula, revisión de portafolios docentes, etc.). En consecuencia, los sistemas de RdC podrían ser más o menos amplios por lo que respecta a los componentes educacionales que cubren. Los diseños de RdC más comprehensivos, debido al hecho de que contemplan una gama más amplia de indicadores, podrían prevenir que las escuelas se centren en tipos específicos de resultados o pongan un excesivo énfasis en enseñar partes concretas del currículum (a costa de otras).

Por último, las *consecuencias* de las evaluaciones representan una dimensión muy relevante en los sistemas de RdC. En este ámbito, las opciones de diseño incluyen si la RdC es de altas consecuencias (o de alto riesgo) o no, y cuál es la naturaleza de las consecuencias: incentivos económicos, programas de formación docente, sanciones (como la intervención de la escuela, el cierre o su conversión en una escuela *chárter*), etc. Al mismo tiempo, los incentivos económicos se pueden dar a nivel de escuela o a nivel individual (en forma de bonos salariales). El importe del incentivo -si es más simbólico o más sustantivo- también condiciona el nivel de impacto en el comportamiento de la escuela o de los docentes (Escardíbul, 2015). En general, está bien documentado que las evaluaciones de altas consecuencias ponen más presión sobre las escuelas que otras formas de evaluación, pero esto no es necesariamente positivo. Una presión excesiva y sin suficiente apoyo pedagógico podría promover un tipo de comportamiento oportunista o no deseado (Ohemeng y McCall-Thomas 2013), el cual explicaremos con más detalle en la siguiente sección.

En pocas palabras, las opciones de política examinadas muestran que no es apropiado hablar de RdC en la educación como un programa político concreto. Examinar las características específicas del diseño de los sistemas de RdC es un primer paso necesario

a la hora de promover evaluaciones más rigurosas y precisas de los efectos de la RdC. En esta sección hemos dado algunos ejemplos de cómo diferentes opciones de diseño de la RdC basada en pruebas de aprendizaje podrían conllevar consecuencias distintas. A continuación, exploramos más a fondo los múltiples efectos de la RdC en ámbitos como la organización escolar, el profesionalismo docente, los procesos educativos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los múltiples efectos de las políticas de RdC en educación

Actualmente muchos países están adoptando sistemas de RdC basados en pruebas convencidos de que es una buena forma de promover la excelencia académica y la mejora de los resultados del aprendizaje. Sin embargo, los sistemas de RdC también tienen efectos en otras dimensiones educativas. Algunos de estos efectos son deseados o esperados (es decir, son efectos contemplados en el diseño de la política), mientras que otros no son ni deseados ni esperados.

El carácter mixto de los efectos de la RdC

En relación al impacto en los resultados de aprendizaje, la investigación existente sobre RdC en el campo educativo muestra resultados bastante contradictorios. Varios investigadores consideran que existe una relación positiva entre las políticas de RdC y el rendimiento académico de los estudiantes, aunque muchos de ellos alertan que, por diferentes razones, esta relación puede ser bastante débil. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo en Israel, Rosenblatt y Shimoni (2001) encuentran que existe una asociación positiva entre la participación de los profesores de educación física en los programas de RdC y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, los autores reconocen que la muestra que utilizaron era pequeña y presentaba algunas limitaciones.

Del mismo modo, Chiang (2009) aplica un análisis de regresión discontinua con datos administrativos de Florida, y llega a la conclusión de que la amenaza de sanciones a las escuelas de bajo rendimiento genera una mejora en los resultados de matemáticas de los estudiantes de primaria que persisten durante los primeros años de la escuela media, aunque este autor señala también que dicha mejora no se pone de manifiesto en el ámbito de la lectura. Por su parte, Roderick et al. (2008), en base a datos administrativos de estudiantes de las Escuelas Públicas de Chicago, encuentran un efecto muy positivo en la mejora de las competencias básicas en dos grados (6º grado y 8º grado), aunque dicha mejora no se dio en los estudiantes de 3er grado.

Otras investigaciones son aún más explícitas acerca de la naturaleza mixta de los resultados encontrados. Este es el caso de Boarini y Lüdemann (2009), quienes concluyen que, aunque algunos aspectos de las políticas de RdC (por ejemplo, los exámenes nacionales estandarizados externos) pueden estar asociados con mejores resultados de los estudiantes, otros tienen efectos pequeños sobre los resultados de los estudiantes (por ejemplo, la publicación de los resultados de las escuelas), o no tienen. Por su parte, Ladd (1999) encuentra efectos positivos y robustos de la RdC en Dallas (Texas) para los estudiantes blancos e hispanos de séptimo grado, mientras que los estudiantes afro-americanos obtienen resultados menos positivos. Reback et al. (2014) examinan los efectos de la ley *No Child Left Behind* (NCLB) en el comportamiento del

personal de la escuela y en los logros académicos de los estudiantes. En este caso se encontraron tanto efectos positivos como efectos neutros en relación con el rendimiento académico y el disfrute en el proceso de aprendizaje. Dee y Jacob (2011) también se centran en los efectos de la ley NCLB sobre la puntuación de los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales. Estos autores encuentran un efecto positivo estadísticamente significativo sobre los resultados de los estudiantes de 4º grado en matemáticas, pero no encuentran evidencia de mejoras en Lectura.

Por último, otro grupo de investigadores considera que las reformas de RdC tienen efectos negativos en los resultados del aprendizaje, sobre todo desde una perspectiva de la equidad. Por ejemplo, según Andersen (2008), la aplicación de una reforma basada en la gestión del rendimiento (*performance management reform*) en las escuelas danesas tuvo efectos negativos sobre el rendimiento de los estudiantes con bajo estatus socioeconómico (SES). Autores como Ryan (2004) señalan que el régimen de RdC basado en la prueba promovido por la ley NCLB crea incentivos que contrarían la mejora del rendimiento de los estudiantes con bajo SES. Del mismo modo, Powers (2003) muestra que la RdC basada en pruebas promovió la segregación escolar y el abandono de los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías étnicas en California. Este tipo de RdC también puede crear incentivos para que los gobiernos reduzcan los estándares académicos y desalienta que los mejores docentes trabajen en escuelas con altos índices de población socialmente vulnerables o con bajo rendimiento, tema que retomamos en la sección final de este artículo.

La literatura revisada también contempla dimensiones de impacto que van más allá de los resultados de aprendizaje, aunque lo hace en menor medida. Se trata del impacto de la RdC en, por un lado, la relación entre escuelas y, por el otro, en la identidad y el profesionalismo docente. De acuerdo a la literatura existente, las políticas de RdC pueden desencadenar tanto la colaboración como la competencia entre escuelas. En el marco de los sistemas RdC, el contexto escolar y el papel del director parecen mediar estratégicamente sobre si el comportamiento de las escuelas deviene más cooperativo o competitivo. Se trata de un tema de gran relevancia dados los beneficios potenciales que las dinámicas de cooperación pueden generar en los sistemas educativos (Sahlberg de 2010, Keddie 2015), pero que todavía ha sido poco explorado.

En cuanto a la identidad profesional y a la autonomía profesional de los docentes, la investigación existente -por lo general de carácter etnográfico- apunta que las políticas de RdC basadas en el desempeño tienen más desventajas que beneficios. Estas políticas tienden a limitar la autonomía profesional de los docentes, a generar mayores niveles de estrés, o erosionar las relaciones sociales (ver Day, 2002; Jeffrey y Woods, 1996; Maxcy, 2009). A pesar de las implicaciones obvias de estos tipos de efectos en los niveles de motivación docente, también hay investigaciones que contemplan que la RdC tiene efectos positivos en la motivación del profesorado (Finnigan, 2010).

Resultados no deseados y no esperados

Son cada vez más numerosos los trabajos de investigación que reflexionan sobre los efectos no deseados de las políticas de RdC en educación, especialmente de los sistemas de RdC de altas consecuencias y/o de aquellos que promueven la competencia entre escuelas. En ciertos contextos, estos tipos de RdC pueden alentar la emergencia de

comportamientos oportunistas por parte de escuelas, maestros y directores. El concepto de comportamiento oportunista se refiere a una amplia gama de prácticas, incluyendo la selección de estudiantes (Jennings, 2010), la enseñanza orientada a la prueba o *teaching to the test* (Ohemeng & Thomas-McCall, 2013), el triaje educativo (Booher-Jennings, 2005, Perryman et al, 2011, Reback, 2008), e incluso trampas en el momento de tomar la prueba (Jacob y Levitt, 2003). Los actores educativos adoptan este tipo de comportamientos con el fin de maximizar sus resultados en las pruebas. Estos comportamientos emergen con más fuerza entre aquellas escuelas y/o aquellos docentes sometidos a mayores niveles de presión externa para lograr mejores resultados educativos, sobre todo debido a la amenaza de sanciones que estos sistemas implican en el caso de tener bajo rendimiento.

Un tipo de comportamiento oportunista identificado por la literatura es el llamado triaje educativo que, en palabras de Ladd y Lauen (2010: 429), se refiere a "*triaging out' students well below and well above grade level and 'triaging in' students close to grade level*". Estos autores, en su análisis de los efectos distributivos de diferentes programas de RdC en Carolina del Norte, no encuentran evidencia de la existencia de la práctica del triaje. Sin embargo, sus resultados contrastan con los de otro estudio realizado en Texas, el cual sí demuestra que los docentes responden a los incentivos para mejorar los resultados centrándose en el grupo de estudiantes que más se aproxima a la tasa de aprobación, a expensas de otros grupos de estudiantes (Booher-Jennings, 2005).

Ohemeng y McCall-Thomas (2013) llevaron a cabo un estudio sobre los comportamientos no deseados generados por las pruebas estandarizadas en Ontario. En esta investigación se llevaron a cabo entrevistas con los diferentes agentes educativos clave con el fin de comprender las presiones e incentivos que emanan de un sistema de pruebas estandarizadas. Muchos de los profesores entrevistados argumentaron que la presión para obtener buenos resultados en las pruebas los condujo a adoptar prácticas de *teaching to the test* y a centrarse en aquellas áreas del currículum que serían evaluadas (Ohemeng y Thomas McCall, 2013). Del mismo modo, Jones y Egley (2004) encontraron que una de las quejas más frecuentes de los profesores (23,3%) en relación con el sistema de pruebas de altas consecuencias fue la necesidad de pasar gran parte de su tiempo preparando a sus estudiantes para realizar la prueba de forma efectiva –a través de la enseñanza de contenidos similares a los incluidos en la prueba y de la realización de simulacros de pruebas. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios (véase Au, 2007; Hamilton, et al., 2007; Linn, 2000; Menken, 2006; Volante, 2004). Se trata sin duda de prácticas que resultan preocupantes ya que conllevan una reducción del currículum y socavan la idea de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso creativo y comprensivo.

GOBERNANZA GLOBAL FILANTRÓPICA: POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS Y MODELOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO

Geo Saura

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Geo.Saura@uab.cat

Utilizando algunas características de las mutaciones y las movilidades políticas (Peck y Theodore, 2010; McGann y Ward, 2010; Ball, 2016) examino cómo desde la red filantrópica Teach For All existe una movilidad de las políticas bajo las actuaciones en Estados Unidos (TfA), Reino Unido (TF) y España (ExE). Son nuevas formas de gobernanza educativa que representa modalidades de hacer política a través de las adaptaciones y mutaciones políticas, mediante discursos que viajan y varían de un lugar a otro antes de recontextualizarse en los diferentes escenarios. Para ello, centro la atención en los procesos de mutación de las políticas para comprender cómo desde TFA defienden nuevas prácticas de rendición de cuentas y modelos de liderazgo educativo. TFA tiene como propósito de producir las igualdades educativas mediante el desarrollo de nuevos sistemas de formación de profesorado basados en un programa de liderazgo capacitando a jóvenes graduados universitarios para que actúen en centros educativos de entornos desfavorecidos durante dos años. Cada fundación administra un salario a cada participante durante el periodo de dos años mientras están involucrados en la praxis docente.

Mutación de las políticas en la red TFA bajo relaciones de poder, comunidades epistémicas y modelos no lineales

La movilidad de las políticas identifica que las políticas se mueven de un sitio a otro constituidas por nuevas relaciones de poder, principios ideológicos, comunidades epistémicas, nuevas formas reflexivas de gobierno multidireccionales, modelos sintetizados -que no son reproducciones lineales-, que posibilitan una mutación en sus viajes antes de aterrizar en el escenario, y se constituyen mediante discursos selectivos e ideas incipientes (Peck y Theodore, 2010).

Las formaciones políticas y los procesos de transformación se construyen mediante nuevas relaciones de poder. No es una transferencia de las mejores políticas o las más eficientes sino que se adaptan a cambios ideológicos duraderos y en relaciones de poder concretas (Peck y Theodore, 2010). El cambio conceptual de la expansión de las redes de TFA tiene que ver con el desarrollo de prácticas neoliberales. Aquí se atiende a las transformaciones estructurales neoliberales (Harvey, 2005). En esta dimensión estructural de privatización, TfA ha defendido el modelo de *Charter Schools* y la privatización del mercado escolar estadounidense (Kretchmar, Sondel y Ferrare, 2014). La red TF británica ha incorporado diferentes tecnologías políticas de privatización escolar y ha promovido el modelo de escuelas "Academies" (Bailey, 2013; Ball y Junemann, 2012; Olmedo, Bailey y Ball, 2013), evidenciando una nueva alianza público-privada (Camicia y Franklin, 2011). ExE está respaldando las alianzas público-privadas del contexto español mediante el apoyo a centros privados-concertados y acuerdos públicos (Saura, 2016; Saura, 2016b). En definitiva, son formas de hacer políticas mediante la filantropía para promover cambios económicos, políticos e ideológicos que

“conlleven prácticas de desregulación, privatización, liberalización, comercialización y nueva gestión en los servicios públicos” (Saura, 2016, p. 251).

Otro aspecto para comprender la movilización de las políticas referencia las confecciones y diseños a través de comunidades epistémicas concretas compuestas por actores políticos que son apoyados por expertos, policy-makers, técnicos y actores simbólicos, para verificar la puesta en marcha de las políticas (Peck y Theodore, 2010). En la actualidad, las formas de gobierno contemporáneas tienen que ver con la “gobernanza heterárquica” (Ball y Olmedo, 2011; Jessop, 2008) o capacidad de autorganización de “actores independientes involucrados en relaciones complejas de interdependencias recíprocas” (Jessop, 2008, p. 60). Es una gobernanza fundamentada en el diálogo continuo en el que se comparten recursos y se desarrollan proyectos con beneficios recíprocos entre los actores involucrados (Jessop, 2008). Para analizar estos aspectos hay que atender a la “espacialización de las relaciones sociales” (Ball, 2012, p. 5) extendiendo los límites de nuestra “imaginación geográfica” (Ball, 2016, p. 1). Las políticas no se transfieren mediante una emulación simple y lineal a través de la replicación de los sitios en los que se formulan, sino bajo procesos de reproducción no lineales por lo que mutan y se transforman en sus viajes (Peck y Theodore, 2010).

Los viajes de las políticas en formas fragmentadas

En la actualidad las políticas rara vez viajan en “paquetes completos” sino que se mueven de forma fragmentada mediante discursos selectivos, ideas incipientes y modelos sintetizados (Peck y Theodore, 2010). Las políticas se mueven en forma fragmentada y por lo tanto, como afirman McCann y Ward (2012), son re-ensambladas en lugares, vías y con propósitos concretos. Las lógicas neoliberales no son aparatos universales estandarizados, sino una “forma global” (Collier y Ong, 2005) materializada mediante tecnologías de gobierno que “migran” y son seleccionadas para resituarse en diversos contextos políticos (Ong, 2007).

Si bien TFA se conformó por marcos políticos que ya existían en TFA desde 1990 y en el contexto británico desde 2002, para situarla en otros espacios necesitan modificar los marcos legales de actuación. Para que ExE pudiera entrar a formar parte de los espacios en los que actúa en España (Madrid; Cataluña y País Vasco), se han tenido que formalizar cuatro nuevos marcos de jurisdicción¹.

En el contexto estadounidense de TFA se han analizado cómo los discursos instrumentales generan líderes-reformistas mediante “subjetividades globales” (Ahmann, 2015: 17) o lo que Friedrich (2014) señala como subjetividades neoliberales discursivas acompañadas de “micropréstamos globales”. El programa TF ha sido analizado como la promoción de subjetividades neoliberales (Olmedo, Bailey y Ball, 2013), o mediante la extensión de una racionalidad de mercado que se promueve con discursos “neoliberales cosmopolitas” a través de la normalización, la vigilancia y la rendición de cuentas (Camicia y Franklin, 2011) bajo la noción de resiliencia (Bailey, 2015). Respecto a ExE, la lógica discursiva promueve nuevas subjetividades neoliberales

¹ <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subsuenciones/centrosdocentes/universitarios/campus-excelen-ciainternacional/2011/convenioempiezaporeducar11.pdf?documentId=0901e72b8095a8f4> ; <http://gestiona.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=7147&cdestado=P>; http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120015c_Pub_EJ_hamarka_esku_laburpen_c.pdf

conformando docentes prácticos mediante la eficacia, la cultura de la performatividad y prácticas de estandarización.

Conclusiones

Las políticas se movilizan bajo prácticas neoliberales que están produciendo nuevas alianzas público-privadas en los tres escenarios (Ball y Junemann, 2012; Camicia y Franklin 2011; Olmedo, Bailey y Ball, 2013; Saura, 2016). Se constituyen redes políticas filantrópicas entre múltiples actores políticos -multinacionales bancarias, compañías prestigiosas, instituciones públicas y privadas y actores simbólicos-, que están reformando los sistemas educativos públicos. Estas relaciones conforman una nueva gobernanza heterárquica mediante interdependencias recíprocas (Jessop, 2002) y capital red (Urry, 2007). No existe una transferencia de las políticas mediante emulaciones simples o lineales, sino que hay una mutación y transformaciones en sus viajes (Peck y Thodore, 2010), que son ensambladas con propósitos concretos (McCann y Ward, 2012). Por último he señalado que en estas movilizaciones y adopciones políticas existen discursos selectivos, ideas incipientes, modelos sintetizados (Peck y Theodore, 2010) en los que destacan la promoción de subjetividades neoliberales, prácticas de rendición de cuentas y términos “exitosos” como son: resiliencia, eficacia, efectividad y liderazgo para responsabilizar a los sujetos docentes como agentes para eliminar las desigualdades educativas en lugar de actuar sobre las causas estructurales o socioeconómicas de las desigualdades.

LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA COMO “LA SALVACIÓN” DEL FALLIDO MERCADO ESCOLAR EN CHILE

Lluís Parcerisa (Lluís.Parcerisa@uab.cat)

(GEPS - Universidad Autónoma de Barcelona)

Alejandra Falabella (afalabel@uahurtado.cl)

(CIDE - Universidad Alberto Hurtado)

Introducción

En Chile las políticas de mercado en educación empezaron hace más de treinta años y fueron impulsadas por la dictadura neoliberal (1973-1990), que llevó a cabo un amplio proceso de privatización. Las piedras angulares de este sistema son un sistema de voucher, la libertad de elección de centro y un sistema nacional de evaluación de aprendizaje (SIMCE) que son difundidos en los medios de comunicación con resultados comparables por establecimientos

Los defensores de este modelo confiaban en que la competencia entre proveedores mejoraría la calidad educativa. Sin embargo, su aplicación práctica ha derivado en la generación de múltiples alteraciones y fallas, como la falta de regulación del sector privado y el uso de los recursos estatales, la significativa segregación socio-educativa y la inequidad en la calidad de la oferta escolar (Bellei, 2015; Verger, Bonal, & Zancajo 2016). Durante la década de los 2000 se adoptaron políticas de Nueva Gestión Pública (NGP), y concretamente de rendición de cuentas, con el objetivo de corregir las múltiples fallas del mercado escolar. En la presente investigación se analiza el proceso de adopción y re-contextualización de las políticas de rendición de cuentas en Chile, centrándose especialmente en la producción de las reformas desarrolladas durante el período 2006-2011 en que se diseñaron leyes fundamentales para crear una nueva matriz institucional de rendición de cuentas.

Marco teórico: La adopción y recontextualización de la NGP en Chile

Las políticas basadas en la NGP han penetrado en una amplia gama de países en las últimas décadas. Dentro de la agenda de la NGP, la autonomía escolar y la rendición de cuentas son dos piezas centrales de estas transformaciones. Organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial han jugado un papel central en la promoción y diseminación de estas políticas a escala internacional.

En el discurso político en educación, la NGP a menudo se emplea como un “concepto paraguas” (Gunter, et al. 2016). La NGP ampara una amplia variedad de políticas de ingeniería organizativa y cultural, destinadas a cambiar tanto las estructuras, como los valores y comportamientos de los trabajadores del sector público (Ball y Youdell, 2008). Según Verger y Normand (2015), la amplia diseminación y aceptación de la NGP se debe a que esta actúa como un “significante flotante”, de modo que su ambigüedad la convierte en una solución política deseable que puede adaptarse muy fácilmente a los discursos de tradiciones ideológicas diferentes, como el conservadurismo, el neoliberalismo, el social-liberalismo o la socialdemocracia. Esto también es especialmente cierto en el caso de la rendición de cuentas, ya que se trata de una política que permite múltiples opciones de diseño y puede derivar en tipologías distintas

(véase Darling-Hammond, 2004; Leithwood y Earl, 2000; Maroy y Voisin, 2013; Ranson, 2003; West, et al. 2011).

Las políticas educativas que circulan a nivel global pueden tener algunos rasgos y/o características comunes. Sin embargo, los procesos de diseminación, adopción y re-contextualización de las políticas educativas globales no son procesos lineales, sino que más bien se trata de procesos dinámicos y complejos sujetos a múltiples mediaciones de carácter material e ideacional que contribuyen a modificar y a re-significar estas ideas globales (Verger, et al. 2012). Como señalan Peck & Theodore (2010), durante sus viajes las ideas no se mantienen en una forma prístina, sino que más bien experimentan procesos de mutación. La re-contextualización de las políticas educativas globales es muy sensible a las características históricas, culturales, económicas e institucionales del contexto doméstico en el que se adoptan o la correlación de fuerzas entre los actores políticos y sociales que participan en la negociación de su adopción (de manera directa o indirecta).

La perspectiva de la Economía Política Cultural (EPC) resulta de gran utilidad para el estudio de la adopción y recontextualización de las ideas globales, ya que permite integrar factores semióticos y extra-semióticos (o materiales) en el análisis de estos procesos. Este enfoque ha sido desarrollado principalmente por investigadores como Fairclough et al., (2004), Jessop (2004), Jessop & Oosterlynck (2008) y Sum (1995). La EPC es un enfoque que subraya la importancia de los factores semióticos en el análisis de la articulación de las relaciones que se establecen entre la esfera política, económica y social (Jessop, 2010). Según Jessop (2010) existen tres mecanismos evolucionarios clave que permiten estudiar los procesos de adopción de las ideas globales: la variación, la selección y la retención. La variación es el punto de partida, un momento donde los discursos y políticas sedimentadas entran en crisis, abriéndose una grieta para su re-politización y cambio. En esta fase se generan múltiples interpretaciones sobre las causas y las posibles soluciones a la crisis que entran en competición. La selección, implica la identificación, por parte de los policy-makers, de una narrativa particular sobre las causas y las soluciones más idóneas para resolver la crisis. La fase de retención, se refiere al proceso de sedimentación e institucionalización de los discursos en programas políticos concretos, y toman especial relevancia las contingencias locales (Campbell, 2004), sobretodo de carácter extra-semiótico.

Objetivos y Metodología

El presente estudio pretende analizar los discursos oficiales y el proceso de producción de las políticas de accountability en educación en Chile, así como examinar los actores involucrados y los factores (políticos, institucionales, culturales y económicos) que han mediado en la adopción de estas reformas. A nivel metodológico, el estudio combina 27 entrevistas semi-estructuradas con actores clave que participaron en el proceso de reforma educacional (policy-makers, think tanks, académicos, sindicatos, movimiento estudiantil, etc.), con el análisis documental. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y fueron grabadas con audio y transcritas. En el análisis documental se incluyen leyes (Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley General de Educación, Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación) y actas parlamentarias, informes gubernamentales (Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación), informes de organismos internacionales

(OCDE i Banco Mundial) y literatura gris. El análisis de contenido combinó el uso de códigos pre-establecidos y códigos emergentes.

Resultados:

Desde principios de los 2000 se empezó a gestar la crisis del sistema educacional chileno. Sin embargo, la crisis tiene una doble naturaleza. Por un lado, se debe a la percepción de estancamiento en los resultados en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA, TIMMS), después de una década de inversiones y reformas en el sector educativo. Organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial reforzaron esta percepción de crisis, que fue cuajando entre los círculos académicos y políticos. Entre estos sectores estaban muy presentes ideas y discursos que circulan a nivel global, como la rendición de cuentas. Por otro lado, el movimiento de estudiantes secundarios de 2006 socializó y generalizó la percepción de crisis de la educación entre la sociedad civil, situándola en el centro del debate político, mediático y social. Los marcos discursivos del movimiento estudiantil incorporaban demandas de mayor justicia social en educación y cuestionaban la mercantilización del sistema escolar iniciada en la década de los 80. La idea subyacente era que el “libre mercado” imaginado por Milton Friedman con una “mano invisible” que autorregula la calidad de la educación no funcionó en la práctica.

El movimiento de estudiantes secundarios logró abrir una ventana de oportunidad política para el cambio. En consecuencia, el gobierno lideró la creación de un Consejo Asesor Presidencial, que permitiría institucionalizar el conflicto social y abrir un espacio inédito de participación y deliberación colectiva, que fue conformado por una amplia gama de actores. En el consejo se identificaron distintas causas que explicaban la crisis del sistema educacional, y múltiples potenciales soluciones a esta. Sin embargo, después de un primer proyecto de reforma rechazado por la oposición, se creó una comisión técnico-política donde participaban representantes políticos, intelectuales y técnicos del gobierno de la Concertación y de la oposición (Alianza por Chile). En este contexto los mecanismos de rendición de cuentas (o “accountability”), enmarcados bajo una lógica de Nueva Gestión Pública (NGP), emergen como solución entre los políticos y legisladores. Intensificar la evaluación estandarizada, crear un sistema de inspección escolar y crear consecuencias según el nivel de desempeño escolar era una fórmula que circulaba entre los organismos internacionales como una “buena práctica” de política educativa (Banco Mundial, 2007; OECD, 2011) y en el caso Chileno venía tejiéndose paulatinamente desde años anteriores. Esto dotaba las políticas de rendición de cuentas de credibilidad empírica. Por otro lado, consolidar un modelo de NGP fue un sitio de consenso entre la derecha y la centro-izquierda Chilena, ya que permitía alinear sus preferencias ideológicas. Por una parte, permitía mantener la arquitectura del mercado escolar, y a la vez corregir sus “fallas”. La pérdida de confianza en “la mano invisible” del mercado tuvo como consecuencia ser reemplazada por una “mano visible” del Estado, que adopta un rol regulador, evaluador y sancionador. La nueva racionalidad política dominante concibe de este modo al Estado como un vigilante y “arbitro” del mercado escolar, que debe proteger “el derecho de los consumidores” (Falabella, 2015). Como resultado, lejos de revertir la lógica de mercado, las reformas de rendición de cuentas,

materializadas en el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” (2011), contribuyeron a sofisticar su funcionamiento.

LAS POLÍTICAS DE DESREGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN LA ARGENTINA: SU HISTORIA RECIENTE PARA LA COMPRENSIÓN DEL PRESENTE

Autor: Guillermo Ramón Ruiz

Institución: Universidad de Buenos Aires – CONICET

E-Mail: gruiz@derecho.uba.ar

En la educación argentina es posible identificar una política ejecutada por el Estado nacional desde fines de la década de 1940 que promovió la desregulación paulatina de la educación privada. Ello ha permitido que todas las medidas propuestas por la moderna derecha en los ciclos contemporáneos de reformas para la educación pública hayan coincidido con las políticas que Argentina ha ejecutado previamente. La moderna derecha hace un uso activo de los fondos públicos para sostener la educación privada y ello ha formado parte de las continuidades en las políticas educativas. En cada una de las crisis económicas que se dio desde mitad del siglo XX, en las que se planteó como salida la reducción del presupuesto nacional para disminuir el déficit fiscal, los dos sectores más afectados han sido salud y educación con medidas similares: transferencia masiva y compulsiva de los servicios nacionales a las jurisdicciones provinciales,² arancelamiento de los servicios públicos, estancamiento de la expansión de los servicios nacionales. Asimismo, aumentó la canalización de los recursos públicos hacia el financiamiento de las prestaciones privadas y se redujo cada vez más el papel regulador y coordinador del Estado nacional.

Desde mitad de siglo XX se evidencia una desregulación de la educación privada. Sus antecedentes se encuentran en la ley N° 13.047 de 1947. Esa ley dispuso -por primera vez- contribuciones estatales para subvencionar la educación privada de modo de garantizar el salario mínimo de los docentes del sector. El otorgamiento de fondos públicos a la educación privada se incrementó luego de 1958, cuando se aprobó la ley N° 14.473 que estableció la equiparación salarial con los docentes de las escuelas públicas. Para cumplir con esta exigencia, los propietarios de establecimientos privados podían acceder a fondos públicos. En el mismo período se iniciaba el proceso de transferencia de los servicios nacionales de educación a los gobiernos provinciales. Con lo cual mientras el Estado se desentendía financiera y pedagógicamente de sus servicios educativos, otorgaba cada vez más recursos financieros al sector privado. Otra medida que promovió la privatización educativa se dio en 1958 cuando se creó dentro del Ministerio de Educación la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP). Ésta operó como una agencia de presión de los grupos del sector privado (sobre todo el católico) para consolidar su posición en el sistema educativo y obtener prebendas y ventajas significativas por sobre la educación pública. De esta forma, entre los años 1958 y 1962 aconteció un proceso de desregulación del sector privado de educación, que

² Argentina posee un régimen federal de gobierno que comprende a 24 jurisdicciones autónomas: 23 provincias y 1 ciudad autónoma (que es la sede del gobierno nacional).

eliminó disposiciones de fiscalización existentes desde el período fundacional del sistema educativo nacional y favoreció la desregulación de académica del sector privado en educación.

Así, en 1960 se creó el régimen de *gestión propia* que sustituyó al de *adscripción* a la educación pública. Se comenzó a considerar a los centros privados como "unidades administrativas técnico–docente de gestión propia", con capacidad para poder definir sus regímenes de estudios, matriculación y normas generales de funcionamiento institucional. En el año 1964 se permitió que estos centros desarrollaran planes de estudio distintos a los oficiales (es decir, a los vigentes en las escuelas públicas) pero aprobados por la autoridad oficial competente, es decir, la SNEP. Esta modificación le permitió al sector privado de educación el desarrollo de alternativas pedagógicas en cuanto a regímenes de estudio y programas de enseñanza que luego eran considerados oficiales; posibilidad de la que no gozaban las instituciones educativas públicas. Una consecuencia directa fue la multiplicación de los planes de estudio vigentes en los niveles secundario y terciario de todo el país. Con ello se avanzó a la primera conformación de un cuasi-mercado educativo al fortalecer la oferta del sector privado, ya que éste accedía a fondos públicos a través de subsidios y además gozaba de una liberalización de la regulación académica, que le permitía presentar una oferta académica más atractiva y diversa para la *clientela*. Ello frente a un sector público que era objeto de desfinanciamiento a la vez que se promovía su transferencia al ámbito de los gobiernos provinciales.³

La Argentina llevó adelante una reforma estructural de su sistema educativo durante la década de 1990 que permite vislumbrar la profundización de las tendencias históricas a la privatización de la educación. Se aprobaron leyes que reorganizaron al sistema en su conjunto, de las que se destaca la Ley Federal de Educación de 1993. El cambio más destacable es la introducción de la terminología propia de los sectores privatistas en materia educativa. Se distingue a la educación en función de su *gestión*, por lo que puede ser privada o estatal. Bravo ha notado la importancia de diferenciar entre servicios públicos e instituciones públicas. Entre los primeros se encontrarían las escuelas privadas ya que brindan un servicio público "impropio" al satisfacer necesidades colectivas, regladas por el Estado. Sin embargo, el ejercicio de los particulares de "una actividad que interesa al Estado, no significa la presencia de una institución pública, integrante de su organización administrativa" (Bravo, 1983: 26).

El gobierno que asumió el poder en 2003, inició un nuevo ciclo de reformas educativas con la aprobación de diferentes leyes nacionales. Entre ellas se destaca la Ley de

³ A partir del año 1962, la Argentina ejecutó un errático proceso de descentralización de los servicios nacionales de educación primaria (que se ejecutó en tres períodos: 1961-1962, 1968-1970, 1978) y que concluyó treinta años después cuando en 1992 se aprobó una ley que dispuso la transferencia de las escuelas secundarias y los institutos terciarios (no universitarios) a las jurisdicciones provinciales, en similares condiciones a la transferencia de las escuelas primarias: a través de convenios específicos entre el Estado nacional y cada provincia (eran convenios que no preveían diagnósticos sobre las capacidades de las provincias para afrontar la gestión de los servicios transferidos), sin recursos financieros ni administrativos suficientes ni garantías sobre la igualdad de oportunidad educativas para el conjunto de la población en lo que atañe a definiciones curriculares o pedagógicas. Véase al respecto: Paviglianiti (1991), Ruiz y Mauceri (2010).

Educación Nacional de 2006 que mantiene la misma connotación que la Ley Federal de Educación ya que se distingue la educación en función de su *gestión*, que puede ser privada o estatal (artículo 62). Por otra parte, la ley define nuevos agentes con capacidad de brindar educación privada dentro del sistema educativo nacional (artículo 63). La misma continuidad aparece respecto de las remuneraciones mínimas de los docentes de instituciones educativas privadas (artículo 64).

En suma: la desregulación de la educación privada en la Argentina se encuadra, por un lado, en el contexto histórico de recomposición del Estado en materia educativa acorde con la moderna derecha a partir de la década de 1990 y, por otro lado, con las políticas que el Estado argentino ha instrumentado desde la década de 1950 que favorecieron a la educación privada. Ciertamente, algunas de las políticas instrumentadas entre 1958 y 1964 permiten sostener la presencia de procesos de *privatización en y de* la educación en el país (Ball & Youdell, 2007). Entre ellas pueden mencionarse: (1) la concesión activa y creciente de fondos públicos al sector privado para el pago de los salarios de sus docentes; (2) la desregulación de las definiciones curriculares para el sector privado; (3) la subcontratación diversos aspectos de gestión de las escuelas públicas (servicios de limpieza, acción de las asociaciones cooperadoras); (4) la creación de universidades privadas y su equiparación académica con las universidades públicas; y sobre todo (5) la errática política de descentralización educativa.

Los diferentes gobiernos (civiles y militares) que se sucedieron en el poder han aumentado la canalización de los recursos públicos hacia el financiamiento de las prestaciones privadas en educación y han reducido cada vez más el papel regulador del Estado nacional. Este proceso de desregulación de la educación privada argentina es un ejemplo de cómo la lógica neoliberal no solamente supone cambios estructurales. La incorporación de nuevas racionalidades en la organización institucional del sistema escolar e incluso de desregulación que sustentan la autogestión (académica y curricular), demuestra la penetración de la lógica promovida por el neoliberalismo desde el plano normativo hasta el institucional.

GENEALOGÍA HISTÓRICA DEL DISCURSO NEOLIBERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Juan Lorenzo Lacruz

jlorenzo@unizar.es

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de Zaragoza

Esta contribución se centra en un análisis histórico del contexto en el que se enmarca el surgimiento de las políticas neoliberales en educación y su expansión desde el mundo anglosajón hasta el contexto español a partir del último tercio del siglo XX. El propósito principal se centra en conocer de manera sucinta pero clara el origen y el desarrollo del lenguaje neoliberal y sus principales manifestaciones en el terreno social y educativo en el contexto específico de la educación en España. Para ello, desde un punto de vista epistemológico socio-crítico, esta síntesis se apoya en los aportes de la biopolítica del poder foucaultiana y su teoría genealógica de la disciplinarización institucional a través de los sistemas modernos de instrucción nacional. Por otro lado, esta aportación se fundamenta de manera combinada en los análisis de diversos autores de la Escuela de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer y Marcuse, en el estructuralismo de Althusser y la sociología crítica de Giddens, Touraine y Melucci así como en los aportes de los teóricos de la reproducción social como Bourdieu, Passeron y Establet.

Desde un punto de vista socio-político se presenta un cambio en las bases y estructuras originarias de los sistemas educativos nacionales decimonónicos. Desde una elitización social con ciertos atisbos de progresiva apertura, éstos acaban recogiendo la universalización de la educación pero en favor de la lógica racional técnica en detrimento de sus posibles modalidades ilustradas. Se desprende de esta lectura una mixtificación en la educación contemporánea, que encuentra su sitio en la modernidad posindustrial en el formato neoliberal anglosajón. Se parte de un análisis histórico de la deriva sufrida por el liberalismo social y democristiano posterior a la II Guerra Mundial desde el decenio de los setenta en un contexto dominado por la crisis del petróleo y un desprestigio del modelo del *welfare state* vigente. A partir de las ideas de Friedman y Schultz, entre otros promotores de la nueva modalidad del liberalismo finisecular, esta ideología va tomando forma teórica y práctica, cuando sus tesis para la relación del estado con respecto a la prestación de los servicios sociales básicos sea llevada a la práctica por los gobiernos neoliberales de Reagan en EEUU y de Thatcher en Reino Unido, además de otros ejemplos y experiencias reseñables a nivel internacional. El neoliberalismo, que partía como una posibilidad económica, y a la postre política, se aprovechó de un contexto propicio para las propuesta educativas esbozadas. El esfuerzo individual, la eficacia y la competitividad se toman como dogmas de una nueva ideología y de una nueva cultura que se acompaña en el mundo educativo de un lenguaje *sui generis* de tipo tecnocrático y utilitarista importado del mundo de la empresa y el mercado.

Por ello se abordan desde el punto de vista del ACD (Análisis Crítico del Discurso) algunos de los textos fundacionales de estas prácticas neoliberales como el “A nation at risk” del gabinete Reagan de 1983 y las “Education Reform Act” del gobierno tory de Thatcher de 1988. Las inferencias y manifestaciones discursivas que se extraen de dichos documentos son un claro ejemplo de la cristalización de las ideas neoliberales en educación toda vez que se contempló el sistema educativo como un gran engranaje para la estratificación social meritocrática y la productividad nacional. A través del discurso inherente a estos documentos se desprenden postulados ideológicos que sitúan su foco de atención en diversos planos sociales como la educación pero desde un punto de vista economicista y socialmente neoconservador. A través del procesado de dichos documentos se detectan determinados “topoi” o conceptos significantes que se convertirán en lugares comunes para el relato neoliberal posterior. Por ello, bajo el prisma del sociocognitivism de Van Dijk, el enfoque foucaultiano de Jäger, además de la perspectiva histórico-cultural de Wodak y Fairclough, el punto de vista del ACD se traslada al estudio de la legislación educativa española para determinar la presencia de determinados conceptos y *frames* ideológicos de herencia neoliberal que pueden desprenderse de dichos textos. Se analiza también el lenguaje de algunos textos y argumentarios promocionados desde los principales *think tanks* e industrias culturales neoliberales de España. El contexto y la historia contemporánea de España hace que el discurso neoliberal anglosajón se hibridice aquí de tal modo que se nutre tanto del tradicionalismo conservador como de la vertiente de mayor vinculación con el republicanismo estadounidense y el partido *tory* inglés. Si bien con cierto desfase en lo cronológico, el neoliberalismo español mantiene importantes ligazones ideológicas con las diversas familias internacionales de tipo neoliberal aunque mantiene sus especificidades, las cuales serán desmenuzadas a la luz de las últimas investigaciones y estudios desarrollados en torno a las prácticas neoliberales en educación. Igualmente, serán planteadas algunas semejanzas paralelas en el tiempo como la parcial exportación del modelo del “tea party” al formato semántico y comunicativo del contexto neoconservador español.

Finalmente, se trasladan algunas reflexiones en torno a consecuencias provocadas por la introducción en el sistema educativo español de prácticas neoliberales, endógenas y exógenas, sobre los que se apoya la Nueva Gestión Pública en España a partir de la consolidación de estas políticas a lo largo de los años 90 y 2000. Se traerán a colación estudios recientes que ponen el foco de la investigación en las consecuencias de diversa índole ocasionadas por las políticas de austeridad provocadas por la crisis capitalista desde 2008. En ese sentido, se aborda una interpretación final que trata de confirmar una reciprocidad discursiva y práctica entre la legitimación estructural de los recortes educativos con la introducción de estas prácticas. Con todo ello, se pretende ampliar el debate e indagar en el establecimiento de comparativas con otras investigaciones para tratar unificar análisis interpretativos críticos sobre el estado de la cuestión del pasado, presente y futuro de la educación española.

REFORMAS EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID. ANÁLISIS DE PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA

Patricia Villamor

(Universidad Complutense de Madrid)

ptciavil@edu.ucm.es

Miriam Prieto

(Centro de Estudios Superiores Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense)

mprieto@cesdonbosco.com

La política educativa de la Comunidad de Madrid de la última década ha tenido como objetivo prioritario la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar, bajo el presupuesto de que de ello se derivará la mejora de la calidad de la educación, a través de la promoción de la competencia entre los centros educativos. Las actuaciones llevadas a cabo se corresponden con las identificadas por Ball y Youdell (2007) como modalidades de privatización endógena y exógena. Al mismo tiempo, también coinciden con tres dimensiones básicas de la privatización identificadas por Bellei (2015, p. 51): el relativo reemplazo de agentes públicos por agentes privados en el sistema educativo, la mayor influencia de las familias en la educación institucional y el relativo reemplazo de escuelas públicas por escuelas privadas. Si bien estos autores no coinciden en sus definiciones de privatización, las acciones emprendidas por la Administración educativa de la Comunidad de Madrid constituyen medidas conducentes a la privatización según la definición de cada uno de estos autores, y están contribuyendo a cambiar la valoración que la sociedad hace de la educación pública. Algunas de las actuaciones implementadas en la Comunidad de Madrid y que se corresponden con acciones privatizadoras son:

- Relativo reemplazo de agentes públicos por agentes privados en el sistema educativo: un ejemplo de este reemplazo lo encontramos en el Programa Refuerza, un programa académico de actividades extraescolares dirigido a los Institutos de Educación Secundaria y que tiene como finalidad, entre otras, fomentar el éxito escolar del alumnado, mejorar los resultados educativos, construir un clima de convivencia en los centros, y desarrollar en el alumnado el sentido de responsabilidad, la capacidad de trabajo en equipo y el afán de superación. Una vez aprobada la propuesta de actividades por el Claustro, el Consejo Escolar y la Consejería, los Institutos seleccionados alcanzan de forma autónoma los acuerdos con entidades colaboradoras privadas, responsables de gestionar las actividades. Este programa es una manifestación de la implantación de métodos empresariales en el ámbito escolar (privatización endógena), ya que los objetivos que persigue son competencia prioritaria del equipo docente del centro, pero que se delegan en una empresa externa y en profesores externos a los que no se exige necesariamente formación docente. Por otro lado, entre las retribuciones salariales complementarias, la Consejería de Economía y Hacienda recoge una serie de bonificaciones para el docente responsable del Programa Refuerza en el centro. Estas bonificaciones se asignan por tareas complementarias a la docencia, pero, como se ha indicado anteriormente, en este caso, hacen alusión a funciones intrínsecas a la figura del docente.
- Mayor influencia de las familias en la educación institucional: la libertad de elección de centro ha sido un eje vertebrador de las políticas desarrolladas por

la Consejería de Educación en los últimos años. Esta libertad se ha promovido a través de dos acciones fundamentales: el establecimiento de una zona única de admisión para toda la Comunidad de Madrid y la difusión de información acerca de los centros educativos.

En relación a la primera actuación, en 2013 se llevó a cabo la eliminación de las zonas de escolarización en la admisión del alumnado en centros públicos y concertados (se mantiene únicamente la zonificación en el municipio de Madrid). Esta eliminación se justificó alegando que la complejidad de la zonificación territorial de los procesos de escolarización y la falta de información objetiva y comprensible sobre los centros educativos, imposibilitaban la práctica del ejercicio de libertad de elección, disminuyendo con ello la calidad del sistema educativo. Cabría pensar que la zona de admisión única habría tenido como consecuencia una ampliación de las posibilidades de elección de centro para las familias, así como una simplificación del proceso de admisión. Sin embargo, en la actualidad en la admisión se debe preservar la prioridad del alumnado procedente de centros adscritos. Esta adscripción restringe las posibilidades de elección de centro y obliga a las familias a realizar un estudio detallado de cuál será su elección en educación infantil, ya que, debido a la adscripción de centros de educación infantil con centros de educación primaria, y de éstos con centros de educación secundaria, es probable que posteriormente resulte difícil elegir un centro no adscrito. Este proceso, más complejo aún que el anterior, implica la necesidad de que las familias realicen una estrategia a largo plazo en sus elecciones. Miembros de la propia Administración han reconocido esta necesidad, revelando que la justificación que se encuentra tras las medidas que está implementado la Consejería de Educación madrileña se asienta sobre la incorporación al sistema educativo de modos de actuación propios del sistema de mercado, basado en leyes de oferta y demanda y en los que se pide a los consumidores que diseñen sus estrategias de compra.

Para ayudar a las familias en la elección del centro educativo, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha creado un portal digital de consulta de información de centros. La información proporcionada por este buscador puede clasificarse en dos tipos: de carácter pedagógico (resultados académicos, especialización curricular, etc.), y de carácter técnico (número de alumnos del centro, número de solicitudes recibidas y admitidas), que podría servir para que las familias elaboren su estrategia de elección. Sin embargo, en lo concerniente a la especialización curricular, por ejemplo, se incluyen sólo los tipos de especialización promovidos por la Administración (bilingüe, tecnológica o proyecto de excelencia). No se refleja como proyecto de autonomía otro tipo de iniciativas de carácter pedagógico desarrolladas en los centros (eliminación de libros de texto, empleo de metodologías alternativas o de innovación, etc.) ni se permite que sean los centros los que añadan información que se considere relevante. En relación a los resultados académicos, no resulta obvio que la publicación de los resultados de un examen puntual (en este caso, la prueba de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles realizada en el 6º curso de Educación Primaria), que se realiza al margen de la especificidad del centro y del alumnado, pueda considerarse una información pedagógica, ya que reflejan sólo los

resultados y no aportan información sobre el valor añadido del proceso educativo en ese centro (Prieto y Villamor, 2012). Todo ello nos permite concluir que no son datos que reflejen el carácter pedagógico del centro, sino sólo la adhesión a los proyectos impulsados desde la Administración, aspecto que contradice la autonomía de los centros que se afirma querer promover.

Tres son las consecuencias principales de esta mayor influencia de las familias en la educación institucional: la competencia a partir de la especialización, basada además en criterios externos a la acción educativa, y que tendrá como consecuencia la supervivencia de los centros considerados de calidad, es una muestra de la privatización endógena; el concepto de calidad se constituye en relación a la demanda (lo mejor es lo más demandado) y se fundamenta en las preferencias de las familias, con lo que la calidad es sustituida por la percepción popular de la calidad (Waldorf, 1990); y la exigencia de conocer el sistema en profundidad puede conducir a una nueva forma de desigualdad, determinada por el acceso a la información no sólo sobre los centros educativos, sino también sobre el propio proceso de admisión.

- Reemplazo de centros públicos por centros privados: el sistema de conciertos es un modo ya tradicional de reemplazo de centros privados por públicos. Sin embargo, en la Comunidad de Madrid existe otra forma de reemplazo, vinculada con el también tradicional sistema de los cheques escolares. Para la etapa de Educación Infantil existen en esta comunidad tres tipos de centros: centros de gestión pública directa, de titularidad pública y gestionados por profesionales directamente vinculados con la Administración; centros de gestión pública indirecta, concedidos mediante concurso de gestión de servicio público; y centros privados. Para la escolarización en estos últimos, y desde el año 2002, la Comunidad de Madrid concede una financiación a las familias que en la legislación se denomina becas de escolarización, pero que la propia Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas al estudio denomina cheques guardería. El uso del concepto cheque escolar nos indica la vinculación con reformas de mercado que utilizan el cheque (*voucher*) como forma de financiación. El principal efecto de estas políticas de gestión y de financiación del primer ciclo de educación infantil es la sustitución de centros públicos por centros privados en la provisión de educación, ya que la Administración educativa concede la financiación a las familias, para que éstas puedan elegir el tipo de centro en el que quieren escolarizar a sus hijos. Por otro lado, dentro de la propia red pública se sustituyen los centros de gestión pública directa, que son minoritarios, por centros de gestión indirecta, en los que la educación se provee por parte de entidades privadas y mediante financiación pública. Esto genera un desplazamiento de la presencia de la Administración en el sistema educativo hacia las entidades privadas, tanto en la provisión como en la gestión de los centros de educación infantil del primer ciclo, desplazamiento que supone una acción de privatización exógena.

NUEVA GESTIÓN PÚBLICA E INCENTIVOS DOCENTES: RECONTEXTUALIZACIÓN E INTERPRETACIONES EN CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

Julián Luengo (Universidad de Granada)

jluengo@ugr.es

Javier Molina (Universidad de Granada)

jmolinap@outlook.es

*Proyecto financiado mediante el Plan Propio de Investigación 2015. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Universidad de Granada.

1. INTRODUCCIÓN

La Nueva Gestión Pública (NGP) desarrolla una cultura basada en indicadores y clasificaciones similares a los modos procedimentales de lógicas privadas. Para ello se sirve de la reiteración de evaluaciones que terminan reorientando las prácticas escolares e incidiendo sobre la profesionalidad, la autonomía docente y los estados psicológicos.

La gestión por resultados se configura como mecanismo que opera en favor de dinámicas de privatización endógena (Ball, 2007; Ball y Youdell, 2007) a través de la proliferación de evaluaciones estandarizadas (Molina, 2016). La NGP actúa en los sistemas educativos haciendo que éstos adopten modelos funcionales empresariales (Verger y Normand, 2015), apostando por el régimen de la estandarización (Saura y Luengo, 2015) que se erige como un modelo de “gubernamentalidad neoliberal” (Saura, 2016, p. 251) para favorecer la comparación y la competitividad. La NGP influye directamente en las prácticas docentes, entendiendo el desarrollo profesional desde axiomas mensurables (Saura, 2015; Clarke, Gewirtz y McLaughlin, 2000; Rose, 1991).

2. METODOLOGÍA

Se utiliza un proceso metodológico cualitativo. La muestra se conforma por seis centros públicos de Granada. La toma de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad (Valles, 2014), siendo las interpretaciones de los informantes fundamentales para la construcción de una teoría inductiva (Strauss y Corbin, 1998). Se siguen las propuestas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y mediante el análisis comparativo continuado se exploran las relaciones de las categorías obtenidas (Strauss y Corbin, 2002). La información ha sido gestionada mediante el software cualitativo QSR Nvivo 11 y el coeficiente de Jaccard para asegurar la fiabilidad del proceso. Para presentar los resultados se utilizan extractos de las entrevistas, con el código DoCP.

3. GESTIÓN POR RESULTADOS: DEL RECHAZO A LA RECONTEXTUALIZACIÓN

En Andalucía, con el “Programa de Calidad” las evaluaciones introdujeron complementos salariales. Mediante sistemas de pago por mérito, los/as docentes se rigen por criterios similares a la empresa privada, percibiendo bonificaciones ante aumentos de productividad (Luengo y Saura, 2012). Sin embargo, el sistema de pago por mérito no conlleva una mejoría de los rendimientos (Murillo, 2006), en consonancia con las apreciaciones de esta investigación.

Las evaluaciones estandarizadas parecen consolidadas ya en la cotidianidad escolar. Con la LOMCE se afianzan, aunque por el momento, no llevan asociados incentivos docentes. Éstas han sido consideradas como mecanismos de extensión de los principios neoliberales (Saura, 2015), aunque los docentes apenas aluden a un débil rechazo.

“las consideraría como una prueba de repaso, nada más” DoCP

Lejos de considerar metodologías alternativas, teorías sobre inteligencias múltiples o distintas acepciones de la educación (Torres, 2014, Barrenechea, 2010), sirven como vínculo entre el sistema educativo y el mundo laboral (Luengo y Saura, 2013). Encubren además un debilitamiento de las humanidades, sustituidas por las competencias propuestas por los neoliberales y la influencia conservadora por rescatar los saberes tradicionales (Apple, 2002). Las pruebas van introduciendo en las aulas una jerarquía de prioridades. Ball (2003) entiende que se afianza la cultura de la performatividad, donde impera la numeración, la evaluación y las reseñas que posicionen al docente como parte del sistema imperante.

“estudiando algunos puntos de la LOMCE... la evaluación es un aspecto que sí que me ha gustado” DoCP

Se demanda la necesidad del docente de justificar lo que administrativamente se le requiere o lo que Ball (2003) considera el intento constante por hacerse perceptible. Perold, Oswald y Swart (2012) argumentan que las sucesivas pruebas estandarizadas fomentan que el profesorado se aleje del aprendizaje requerido por el alumnado. Ahora la motivación docente pende de su conciencia hacia la rendición de cuentas. Por ende, prima la instrucción de materias evaluables y se aleja de la formación social, afectiva y crítica (Luengo y Saura, 2013). De ahí que si los docentes inicialmente muestran una breve resistencia a estos planteamientos de evaluación reiterada;

“Hay muchas más cosas, que habría que conocer y no simplemente que sean números cuantitativos” DoCP

Progresivamente tratan de priorizar la búsqueda de la cuantificación sobre la ética; y el control al que está expuesto el alumnado y profesorado sobre la multidimensionalidad de los procesos educativos (Ball, 2003; Torres, 2007). Docentes y direcciones escolares se envuelven en un proceso de recontextualización de su identidad y praxis, fruto de la reiteración y asimilación de las prácticas neoliberales, en un proceso definido como “policy enactment” (Ball, Maguire y Braun, 2012). La cultura de la performatividad es causante además del estado de angustia y expectativa que despiertan las pruebas que se introducen con la actual ley. Esto ratifica lo demostrado en otras investigaciones (Luengo y Saura, 2013; Shore y Wright, 1999), concluyendo que la performatividad ha incidido en el plano afectivo y psicológico de los docentes, provocando inestabilidad, inseguridad y prácticas marcadas por la desconfianza y desasosiego.

“este año no he podido desarrollar la expresión escrita porque estoy agobiada pensando en que se iban a hacer las pruebas externas en mayo y quería acabar el temario” DoCP

El profesorado pasa a ser un ente expuesto a lo tangible y por ello su preocupación se centra en alcanzar mejores puntuaciones en el rendimiento del alumnado. Se pone en entredicho el principio de autonomía docente, mientras que se afianza una figura pragmática y vacía de profesionalidad (Luengo y Saura, 2013). Se obvian los estudios

que basan en el profesionalismo docente, el eje clave de la mejora escolar (Bolívar, 2010c).

“Lo que hacen es que te dan un seguimiento de cómo tiene que ser tu forma de trabajar” DoCP

4. CONCLUSIONES

La gestión por resultados desarrolla una lógica empresarial en los sistemas educativos en tanto que la administración fija unos indicadores que los centros han de esforzarse para alcanzar. La autonomía y el profesionalismo docente quedan ninguneados. No obstante, los/as docentes, ante la asimilación progresiva de las prácticas neoliberales se ven sumidas en un proceso de recontextualización de su actividad. Así, pese al rechazo del “Plan de Calidad”; en la actualidad apenas manifiestan una débil oposición a la reiteración de evaluaciones estandarizadas. Los/as docentes se sumen en una cultura performativa que prioriza la instrucción sobre la ética y que llega a producir en estados de inestabilidad profesional.

REFERENCIAS

- Ahmann, C. (2015). Teach for all: Storytelling “shared solutions” and scaling global reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(45), 1-22.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Bailey, P. L. J. (2015). Consultants of conduct: new actors, new knowledges and new ‘resilient’ subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J. L. y Martínez, J. B. (coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Beriain, J. (1990). La reconstrucción del proceso de racionalización occidental según J. Habermas: mundo de la vida, crisis y racionalidad sistémica. *Revista de Estudios Políticos*, 67, 153-188.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 103-131.
- Bernat, A. (1992). La reforma educativa como lenguaje vacío. En Martín, C. (coord.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, Actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, Gerona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y*

pedagogía, 37(15), 87-104.

Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.

Ball, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Educación Policy*, (1-18), DOI: 10.1080/02680939.2015.1122232.

Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar*. Internacional de la Educación V Congreso Mundial: Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Ball, S.J.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Banco Mundial (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Washington

Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives*, 18(8), 1-27.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Boarini, R., & Lüdemann, E. (2009). The role of teacher compensation and selected accountability policies for learning outcomes: An empirical analysis for OECD countries. *OECD Journal: Economic Studies*, 1, 1-20.

Bolívar, A. (2010c). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.

Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: "Educational triage" and the Texas accountability system. *American educational research journal*, 42(2), 231-268.

Bravo, H. F. (1983). La subsidiariedad del Estado en el área de educación. En Bravo, H. F., *Educación popular* (pp. 25-31). Buenos Aires: CEAL

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European law journal*, 13(4), 447-468.

Campbell, J.L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton University Press

Camiciá, S. P., and B. M. Franklin. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and Its Reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 311-22

Collier, S. J. and Ong, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong and S. J. Collier (Eds.), *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 3-21). Malden: Blackwell.

Caride, J. A. (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio. *Innovación Educativa*, 11 (54), 53-64

- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057
- Clarke, J.; Gewirtz, S. y McLaughlin, E. (Eds.). (2000). *New Managerialism*. London:Sage.
- Cortazar, M. (2014). Los recortes en educación a lo largo de la crisis. El caso español. Trabajo de Fin de Grado Fiscalidad y Administración Pública (Ekonomia eta Enpresa Zientzien Fakultatea, Euskal Herriko Unibertsitatea)
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6),1047-1085
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, 37(8), 677-692.
- Dee, T. S., & Jacob, B. (2011). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418-446.
- Del Pino, E. y Rubio, M^a. J. (eds.) (2013). *Los estados de bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid: Tecnos.
- Escardíbul, O. (2015). Is the introduction of pay-for-performance salary incentives for teachers linked to students' academic performance advisable? What Works in Education Series, 1, Barcelona: Fundació Jaume Bofill & Ivàlua.
- Fairclough, N., Jessop, B. & Sayer, A. (2004). "Critical realism and semiosis". En: J.M. Roberts and J. Joseph, eds., *Realism, discourse and deconstruction*. London: Routledge, 23-42
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). Escuela pública. Democracia y poder. Madrid: Miño y Dávila.
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 42-69.
- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- Finnigan, K.S. (2010). Principal Leadership and Teacher Motivation under High Stakes Accountability Policies, *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina (primera edición en francés en 1975).
- Friedrich, D. (2014). Global micro-lending in education reform: Enseñanza por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, 58(2), 296-321.
- García-Gómez, S. (2016). La infancia pobre y los recortes en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70 (2), 96-116.
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América

- Latina. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 56-65.
- Giddens, A. (2010): *Sociología* (6a edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Madrid y Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Marsh, J. A., McCombs, J. S., & Robyn, A. (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states*. Rand Corporation.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14 (2), 113-138.
- Habermas, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hill, D. (2010). *Class, capital and education in this neoliberal and neoconservative period*. En Macrine, S.; McLaren, P. y Hill D. (eds.). *Revolutionizing pedagogy. Education for social justice within and beyond global neo-liberalism*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hirtt, N. (2004) Three axes of merchandisation, *European Educational Research Journal*, 3 (2), 442-453.
- Hirtt, N. (2010). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Ciudad Juárez (México): ResSITE.
- HMSO (1988). Education Reform Act 1988. Chapter 40, Vol 1(2). London: Her Majesty's Stationery Office Publications Centre.
- Hogan, A., Sellar, S. & Lingard, B. (2016). "Corporate Social Responsibility and NeoSocial Accountability in Education: The Case of Pearson plc." In Verger, A.,
- Lubienski, C., and Steiner-Khamsi, G. (eds). *World Yearbook of Education: The Global Education Industry* (pp. 107-124). New York: Routledge.
- Jacob, B. A. & Levitt, S.D. (2003). Rotten Apples: An Investigation Of The Prevalence And Predictors Of Teacher Cheating, *Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 843-877.
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 16, 124-136.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.

- Jessop, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical discourse studies*, 1(2), 159-174
- Jessop, B. (2010) Cultural political economy and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 3 (3-4), 336-356, DOI: 10.1080/19460171003619741
- Jessop, B., & Oosterlynck, S. (2008). Cultural political economy: On making the cultural turn without falling into soft economic sociology. *Geoforum*, 39(3), 1155-1169.
- Jones, B. D., & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39), 1-34.
- Kalevi, T. (2001). The 1988 education reform act and its consequences on child-centredness in teaching in English primary school. Master Thesis Educational Science (Department of Applied Education, University of Joensuu).
- Kalimullah, N. A., Ashraf, K. M., & Ashaduzzaman, M. N. (2012). New public management: Emergence and principles. *Bup Journal*, 1(1), 1-22. ISSN: 2219-4851.
- Kretchmar, K.; Sondel, B. and Ferrare, J. J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. *Journal of Education Policy*, 29(6), 742-759.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history*, 47(1), 1-17.
- Ladd, H. F. (1999). The Dallas school accountability and incentive program: An evaluation of its impacts on student outcomes. *Economics of Education Review*, 18(1), 1-16.
- Ladd, H. F., & Lauen, D. L. (2010). Status versus growth: The distributional effects of school accountability policies. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 426-450.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18.
- Lindblad, S.; Pettersson, D. y Popkewitz, T. S. (2015). International comparisons of school results. A systematic review of research on large scale assessments in education. Gothenburg: Swedish Research Council.
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- McCann, E. and Ward, K. (2010). Relationality/territoriality: toward a conception of cities in the world. *Geoforum* 41(2), 175-184.

- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 15-25
- Maroy, C., Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 1-24
- Maxcy, B. (2009). New public management and district reform: Managerialism and deflection of local leadership in a Texas school district. *Urban Education*, 44(5), 489-521.
- Melucci, A. (1989). *Nómadas del presente: movimientos sociales y necesidades individuales en la sociedad contemporánea*. Philadelphia: Temple University Press.
- Menken, K. (2006). Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts language policy, curriculum, and instruction for English language learners. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521–46.
- Molina, J. (2016, marzo). La instrumentalización de la evaluación en las políticas educativas neoliberales: discursos y controversias entre evaluación interna y externa. En Juan Carlos M. Coll (coord.), *I Congreso Internacional sobre La Educación en el Siglo XXI*. Congresos EUMEDNET, Universidad de Málaga.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington: United States Department of Education
- OECD. (2011). PISA in Focus 9: School autonomy and accountability: Are they related to student performance?. París: OECD. Enlace: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- Ohemeng, F., & McCall-Thomas, E. (2013). Performance management and “undesirable” organizational behaviour: Standardized testing in Ontario schools. *Canadian Public Administration*, 56 (3), 456-477.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3–8.
- Pardo, J. C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 39-85
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Buenos Aires: Grupo Coquena Editores
- Peck, J., and Theodore, N. (2010). “Mobilizing Policy: Models, Methods, and Mutations.” *Geoforum*, 41, 169–174.
- Peck, J., and Theodore, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. *Environment and Planning A*, 44(1), 21–36.
- Perold, M.; Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.

- Perryman, J., Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2011). Life in the Pressure Cooker – School League Tables and English and Mathematics Teachers’ Responses to Accountability in a Results-Driven Era, *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 179-195.
- Pini, M. (2011). Análisis Crítico del Discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, 105-127.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 127-144.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance, *Journal of Education Policy*, 18,(5),459-480.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92(5), 1394-1415.
- Reback, R., Rockoff, J., & Schwartz, H. L. (2014). Under Pressure: Job Security, Resource Allocation, and Productivity in Schools under No Child Left Behind. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6(3), 207-241.
- Roderick, M., Jacob, B. A., & Bryk, A. S. (2002). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational evaluation and policy analysis*, 24, (4), 333-357.
- Rodríguez, J. L. (2001). La jerga de la reforma educativa. Barcelona: Ariel Practicum.
- Rogero, J. (2003): El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 33-51.
- Rojas, L. y Suárez, M^a. T. (2008). El lenguaje como instrumento de poder. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 14, 49-66.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692.
- Rosenblatt, Z., & Shimoni, O. (2001). Teacher accountability: An experimental field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), 309-328.
- Rozada, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 6,13-58 (IX Encuentro Federación Icaria, Gijón, julio 2002
- Ruiz, G. & Mauceri, M. L. (2010). La finalización de la educación primaria nacional. Los últimos años de la acción directa del Estado nacional en la educación primaria. Período 1961–1978. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 10, 123-143.
- Ryan, J. E. (2004). Perverse Incentives of the No Child Left behind Act, *The NYUL Review*, 79, 932-989.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11 (1), 45-61.

- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, (1-18), DOI: 10.1080/17508487.2016.1194302.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 115-135.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y función*, 24, 1, 75-105.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Sum, N.L., (1995). More than a 'war of words': identity politics and the struggle for dominance during the recent political reform period in Hong Kong. *Economy and society*, 24 (1), 68-99
- Tedesco, J. C. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de Educación*, 91-99.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28-31.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).
- Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Verger, A., BonaL, X., & Zancajo, A. (2016). What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Volante, L. (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.

- Walford, G. (1990). Developing choice in British education. *Compare*, 20 (1) 67-81
- West , A. P. Mattei & J. Roberts. (2011). Accountability and Sanctions in English Schools, *British Journal of Educational Studies*, 59 (1), 41-62.
- Wodak, R. y Meyer, M. (et al.) (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

SIMPOSIO 11

ECOSISTEMAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES: CONSTRUYENDO ALIANZAS INTERDISCIPLINARES.

Coordinadores:

Emilio Alvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín. Universidad de Oviedo

Autores:

- Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez Martín, Susana Agudo Prado y M^a Teresa Vega Estrella
Ecosistemas de Formación, Investigación e Innovación como estrategia de cambio en la Universidad.
- Alejandro Rodríguez-Martín, Emilio Álvarez-Arregui y Susana Agudo Prado (Universidad de Oviedo)
Ecosistemas de Formación para el desarrollo de comunidades profesionales interconectadas en la Administración Pública del Principado de Asturias.
- Alejandro Rodríguez Martín, Emilio Álvarez Arregui y Susana Agudo Prado (Universidad de Oviedo).
Ecosistemas de Innovación para el desarrollo de proyectos interinstitucionales orientados desde el Aprendizaje por Servicio.
- M^a Teresa Rodríguez Vega, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)
Ecosistemas de Investigación orientados a la mejora de la Formación en la Gran Empresa del Principado de Asturias.
- Susana Agudo Prado, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)
Ecosistemas de Innovación para la creación de redes para la participación de las personas mayores en los centros sociales.
- Laura García Álvarez, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo).
Ecosistemas de Investigación para gestionar el Clima Profesional Docente en los Centros Educativos de Secundaria
- Ana Rosa Arias Gago (Universidad de León), Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)
Ecosistemas de Investigación para generar entornos personales de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN:

ECOSISTEMAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES: CONSTRUYENDO ALIANZAS INTERDISCIPLINARES

Emilio Alvarez-Arregui, coord.

Universidad de Oviedo

alvarezemilio@uniovi.es

Las relaciones entre Sociedad, Educación y Universidad se van reinterpretando por los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos y funcionales concurrentes y/o emergentes en cada momento histórico concreto. Ante esta realidad se hace necesario realizar ajustes continuados en función del estadio de desarrollo en que se encuentren las variables así como de los sistemas en los que se integran para sincronizar las demandas laborales, las políticas, los recursos y las estrategias institucionales atendiendo a las posibilidades y límites coyunturales, situacionales y culturales.

Al igual que Morin, Maturana o Varela consideramos que la complejidad es un referente que no puede obviarse en cualquier diagnóstico que realicemos de la sociedad actual, los sistemas y elementos que la conforman tienen caras poliédricas que se muestran de manera simultánea o independientemente generando imágenes contradictorias a los que las observan y sobre las que se toman decisiones en múltiples ámbitos.

En este escenario venimos avanzando en los últimos años, desde la teoría y la práctica, en el desarrollo de un modelo ecosistémico que integra la formación, la investigación y la innovación desde el que gestionamos el conocimiento y las redes de instituciones, de profesionales y de personas con las que trabajamos de este modo desarrollamos distintos proyectos desde los que intentamos dar respuestas integrales a las necesidades y demandas de las organizaciones con las que interactuamos.

En las siguientes aportaciones presentamos diferentes proyectos en el que trabajamos algunos de los miembros de un equipo multidisciplinar vinculado al Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INIE) de la Universidad de Oviedo desde el que establecemos múltiples relaciones interinstitucionales, locales, nacionales e internacionales en los ámbitos social, educativo y laboral.

I. ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez Martín

Susana Agudo Prado

M^a Teresa Vega Estrella

Universidad de Oviedo

alvarezemilio@uniovi.es

rodriguezmalejandro@uniovi.es

agudosusana@uniovi.es

vegateresa@uniovi.es

Los cambios que se están produciendo en la Sociedad actual no tienen precedente. Sus efectos se trasladan a la economía, a la política, a las organizaciones y a las comunidades de manera desigual. Las razones que se vienen apuntando sobre este hecho son variadas, en nuestra opinión hay algunos hechos difíciles de cuestionar. Cabe recordar a este respecto como en las últimas décadas se han ido gestando cuatro constructos que han adquirido entidad propia e interdependiente que afectan a los ejes básicos de nuestras vidas, a saber, el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno Sacristán, 2001), la tecnología (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg and Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y el conocimiento (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986; Morin, 2002).

Lo peculiar de los componentes de este constructo es su capacidad de retroalimentación desde lo que se denominan “dinámicas no lineales” ya que de estas interacciones se generan procesos de aceleración en los sistemas estructurales, funcionales y vitales superiores a la que les sería propios si no estuviesen condicionados por un ecoentorno tecnológico que evoluciona exponencialmente.

Las teorías de la acción comunicativa (Habermas, 1987) o de la flexibilidad (Beck, Giddens y Lash, 1997) nos informan de la existencia de múltiples posibilidades para saber, conocer, relacionarse, disfrutar y trabajar pero también nos alertan sobre la necesidad de detectar los valores y mitos que se conceden o se asocian al desarrollo tecnológico. En este punto se hace necesario discernir que la información no es conocimiento, este matiz es fundamental porque asocia el saber a la capacidad de disponer de un sentido crítico que capacite para filtrar datos discriminadamente lo que nos debe hacer reflexionar sobre la capacidad de respuesta de las instituciones educativas a un paradigma de la complejidad que aboga por la construcción de espacios para el aprendizaje más ecosistémicos, emprendedores, creativos e interdisciplinares que exige a las personas entender la formación como un proceso vital de adaptación, aceptación y comprensión del cambio (Álvarez Arregui, 2002; 2008; 2010; Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

El contexto emergente asociado a los constructos citados nos muestra una reconstrucción de la participación ciudadana (eje social) ante el desarraigo de la población hacia un sistema político que han perdido la credibilidad pero también por la deslocalización creciente de decisiones relevantes que afectan directamente a las personas y a su futuro, por la

devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas, por la emergencia de agentes socioeducativos en los espacios que ceden los estados – tercer sector , por la emergencia de nuevas solidaridades y por el incremento de los movimientos migratorios con repercusiones de distinto signo en las sociedades emisoras y receptoras (eje cultural).

La autonomía, la libertad, la competitividad y la dependencia se mezclan en la construcción de una subjetividad que renuncia a la singularidad cuando opta por el grupo o la masa en un contexto consumista lo que supone una pérdida de referentes seguros para anclar un proyecto vital (eje personal). Las reformas laborales también son consecuencia de la presión ejercida por las macrotendencias citadas (eje trabajo) de tal manera que estamos asistiendo a una redefinición de la relación entre capital y trabajo, el papel de los agentes sociales, los sistemas de contratación y el diseño de nuevos perfiles profesionales (Álvarez Arregui, Rodríguez Martín y Ribeiro Gonçalves, 2011).

La capacidad de respuesta de las universidades y su orientación queda así constreñida o favorecida en base a como se articule el marco normativo. Si se asume esta argumentación los gobiernos tienen que asumir su cuota de responsabilidad sobre los compromisos asumidos públicamente y las decisiones adoptadas. La lógica de mercado derivada de los constructos citados también marca las directrices bajo las que se gobiernan las universidades y con ellos los sistemas de relaciones que se establecen entre estas instituciones, entre profesores, entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre profesores y personal de administración y servicios, entre ellos entre sí y, en general, entre Universidad y Sociedad. Es lógico, por tanto, que la mercantilización indiscriminada de la educación superior acabe generando paradojas, contradicciones e inequidades de difícil pronóstico. En este contexto nos parece importante recordar la responsabilidad social de las universidades, al menos las públicas, de modo que esta misión sea un referente clave en el diseño de sus estrategias de hecho, el denominado Proceso de Bolonia defendió la configuración de una educación superior promotora de la cohesión social y la reducción de las desigualdades.

En este escenario es lógico que las universidades vengan apostando decididamente por mejorar su situación en los rankings internacionales y que en la Universidad de Oviedo se materializó en Campus de Excelencia Internacional. Este Campus se presentó como motor de un Ecosistema Asturiano del Conocimiento, comprometido con la sociedad, inclusivo y abierto a los ciudadanos en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional. Este planteamiento nos ha servido de referente para ir desarrollando un modelo en el que nos desarrollamos profesionalmente en los últimos años y desde el que nos hemos relacionado con los entornos sociales, educativos y laborales intentando superar algunas de las problemáticas y críticas detectadas.

Desde nuestra perspectiva la estrategia ecosistémica en la Universidad de Oviedo no se materializó como se esperaba porque no vino acompañada de un cambio de perspectiva en la gestión de sus facultades, de un enfoque más integrador en los clústeres de referencia, de un cambio actitudinal con relación a “los otros”, de nuevas formas de hacer en las que la colaboración equilibra la competitividad, de un sistema de becas para que las barreras económicas no fuesen un problema para realizar los estudios universitarios, de una financiación pública que no la hipoteque a la hora de diseñar su oferta académica o sus prioridades investigadores, de un programa de estabilidad laboral de las personas que trabajan en ellas, si...

Al final, los discursos demagógicos sobre la bondad de las Estrategias que se quieren desplegar en nuestras universidades por parte de los equipos rectorales y decanales deben traducirse en proyectos de formación, innovación e investigación viables, compartidos, responsables e inclusivos. No se puede seguir hablando sobre lo que tienen que hacer los demás, exigir a los profesores, exigir al personal de servicios, exigir a los alumnos... y desplazar las responsabilidades de las decisiones que se adoptan en la gestión de las políticas generales, universitarias e institucionales. Seguir esperando a ver lo que ocurre puede ser demoledor si no se toman decisiones, comprometidas, compartidas, eficaces, cercanas y fundamentadas, de no ser así, la problemáticas irán en aumento, más si el discurso sobre el cambio y la mejora de las universidades sigue un pensamiento único, uniforme, impuesto y descontextualizado.

El momento actual aunque difícil puede ser interesante para ayudarnos a mejorar si somos capaces de aprovechar las sinergias que se generen en la implementación y mejora continua de los planes de estudio desplegando acciones que superen las limitaciones denunciadas... Como hemos destacado en múltiples ocasiones, en espacios dinámicos y con alta incertidumbre resulta imposible encontrar unas estructuras organizativas y unos sistemas generalizables por lo que las misiones y las visiones de las organizaciones deberán ser diferenciales en función de los análisis situacionales que se desarrollen en sus ecosistemas de intervención.

En las instituciones de enseñanza superior debemos y tenemos que aprender a cambiar y a aceptar el cambio. Si revisamos, actualizamos e implementamos diseños curriculares y promovemos líneas de investigación con una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural la mejora será viable y la adaptación posible.

En nuestro caso, venimos desarrollando en los últimos años proyectos ecosistémicos de formación que van más allá de propuestas estandarizadas que consideramos insuficientes para generar cambios en las culturas profesionales. A este respecto nos parece importante ampliar y promover el aprendizaje público; vincular los programas y los proyectos con las comunidades donde se desarrollan y, visibilizar e impulsar públicamente el desarrollo profesional, personal y organizativo de las personas y de las instituciones formadoras.

Los políticos, los rectores y los responsables de administrar lo educativo tendrán que determinar con sus equipos y con la comunidad en qué medida el conocimiento es un bien social, un bien común, que debe circular para producir efectos beneficiosos para la sociedad o si el conocimiento va a convertirse en un objeto de mercado. En esta decisión todos debemos participar, no podemos olvidarnos que el futuro de nuestras universidades, es nuestro futuro y la excelencia tendremos que construirla entre todos y para todos generando vínculos interactivos con el entorno natural y social, personal y transpersonal.

A grandes rasgos, desde estos y otros referentes estamos construyendo un modelo ecosistémico de formación, innovación e investigación para aprender a emprender y para aprender a cambiar. Este propuesta organizativa se inspira en las organizaciones que aprenden (Senge, 1990) y en plataformas de aceleración de la innovación internacionales destacando como principios básicos de su diseño y funcionamiento la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad, la profesionalidad, la multidisciplinariedad, la autogestionabilidad, la creatividad, la inclusividad, la transferibilidad y la complejidad, optimizando los recursos docentes disponibles y adecuando las modalidades de enseñanza necesarias a un entorno de aprendizaje globalizado.

Su lógica es sencilla, la mejora continua, desde este proceso somos capaces de descubrir nuevas ideas, de integrarlas, de transformarlas y de orientarlas hacia los objetivos, es decir, dotamos al modelo de capacidad de aprender y de crecer dentro y fuera de la institución que le sirve de referencia. Como es lógico, el campus virtual es objeto de especial atención ya que para algunos participantes puede ser el único espacio de relación y comunicación de lo que ocurre cuando se plantea su integración en el ecosistema desde la modalidad no presencial; de ahí que en la planificación y en el diagnóstico inicial tengamos presentes aquellos recursos disponibles y también, retomamos el conocimiento adquirido y los materiales generados en otros proyectos en los que hemos participado.

Estos referentes teóricos, prácticos y empíricos junto a la concepción de las instituciones educativas como “ecosistemas”, unido al soporte que nos proporcionan las universidades, los institutos de investigación e innovación educativa, ecosistemas internacionales de aceleración de la innovación y los resultados que venimos consiguiendo avalan una propuesta en la que venimos trabajando distintos profesionales desde distintas facultades y entidades en los ámbitos educativos, sociales y laborales.

II. ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES PROFESIONALES INTERCONECTADAS EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Alejandro Rodríguez-Martín

Emilio Álvarez-Arregui

Susana Agudo Prado

Universidad de Oviedo

rodriguezmalejandro@uniovi.es

alvarezemilio@uniovi.es

agudosusana@uniovi.es

La experiencia que presentamos en este apartado la hemos desarrollado en el curso académico 2015-2016. Nuestra tarea ha consistido en desarrollar un modelo de formación para el desarrollo de las competencias de los equipos profesionales en el Instituto Asturiano Adolfo Posada (IAAP). Los referentes que guían la acción formativa se sustentan en nuestro modelo de formación ecosistémica del que comentamos brevemente algunas cuestiones para su comprensión.

En primer lugar nos referiremos al concepto, así la palabra “ecosistema”, tal y como recoge en el diccionario de la Real Academia Española, procede de la raíz griega eco- (oiko-), que significa “morada” o “ámbito vital” y de la palabra latina (systema) que hace referencia a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto. De este modo, “ecosistema” puede conceptualizarse como una comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores físicos de un mismo ambiente. En esta definición destacan tres componentes fundamentales: un conjunto de seres vivos que desarrollan sus funciones, un entorno físico donde cada ser vivo tratar de desarrollarse y un sistema de relaciones complejo entre los elementos concurrentes.

Esta definición, con un marcado carácter biológico, enfatiza tres aspectos “seres vivos”, “relación-desarrollo” y “factores físicos” que, en nuestra opinión, son claves en los ecosistemas de formación que proponemos porque disponen de redes de colaboración entre los participantes (estudiantes, usuarios, profesorado, profesionales específicos...) que desarrollan aprendizajes en un entorno semipresencial mediado por la tecnología.

Este planteamiento no es nuevo ya que como señalaba Wenger (1998 y 2007) desde el principio de la historia los seres humanos siempre han formado comunidades para gestionar el conocimiento colectivo que generado a través de las prácticas sociales, en diferentes ámbitos, utilizándolo, revisándolo, reconstruyéndolo y mejorándolo con lo que se va ampliando. Con el tiempo, las posibilidades de estas comunidades socioprofesionales de aprendizaje se han incrementado exponencialmente gracias al desarrollo tecnológico lo que las ha revitalizado. Actualmente, disponemos de un nuevo espacio, el virtual, que permite

establecer todas aquellas interacciones y aprendizajes que nos imaginemos y dónde salen beneficiados los individuos, los equipos de trabajo y las organizaciones pero también la comunidad global cuando existe una predisposición a comprometerse personal, profesional e institucionalmente a través de acciones espontáneas para el crecimiento y la mejora de las personas, las organizaciones y los usuarios. Esta propuesta supone un salto cualitativo de las comunidades de aprendizaje -sean presenciales, virtuales o mixtas- ya que nos va introduciendo en el paradigma de la complejidad al adoptar una perspectiva ecosistémica, inclusiva y multidisciplinar.

La relación entre los ecosistemas biológicos y los ecosistemas profesionales de aprendizaje queda patente porque en el primero todos los organismos son una parte esencial del conjunto, no desarrollan sus funciones aisladamente y se retroalimentan (producen-consumen) constantemente; y en el segundo, los participantes tienen roles dinámicos desde los que contribuyen al aprendizaje colectivo y personal y a la mejora de los procesos lo que se traduce en productos de mayor calidad y a un incremento de los niveles de satisfacción. Tampoco puede perderse de vista que cuando los ecosistemas interactúan aparece un factor de impredecibilidad que se convierte en un elemento diferencial clave que debe asumirse dado que no es posible controlar todas las variables. Sin embargo, esta característica, en sí misma, es positiva porque confiere un dinamismo al ecosistema que revitaliza constantemente a los organismos-participantes, al entorno físico-institucional y a la comunidad en la que se proyecta.

Otros elementos diferenciadores de los ecosistemas de aprendizaje entendidos en un contexto profesional con es la Administración Pública (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2013a y b, 2015a, b y c) se deben de considerar las siguientes cuestiones:

1. Visión y valores compartidos. En un ECOFAP (Ecosistema de Formación en la Administración Pública) se tiene que consensuar y compartir una visión de tal modo que integre las diferentes subculturas de las que participan los distintos profesionales y que sea coherente con unos objetivos comunes que sean beneficiosos para todas las personas.
2. Liderazgo distribuido. En un ECOFAP los diferentes profesionales tienen que tener oportunidades de desarrollo personal y profesional de tal modo que se potencie su capacidad de liderazgo de modo que se incremente la capacidad de gestión personal, de equipos y de proyectos / iniciativas así como un mejor desempeño en su puesto de trabajo.
3. Aprendizaje individual, colectivo y organizativo: En un ECOFAP se deben identificar las potencialidades de las personas, de los equipos y de la organización para generar sinergias dentro y fuera de la institución. Es importante detectar qué es lo que la comunidad necesita, qué quiere aprender, en qué tiene que formarse y cómo debe de hacerlo para generar conocimiento, gestionarlo y compartirlo. Desde este planteamiento el ecosistema va construyendo un tejido socioprofesional asentado en el aprendizaje y la mejora continua que revitaliza la capacidad de la organización para diagnosticarse y aprender a emprender desde la formación continua, el desarrollo y el crecimiento de los equipos de trabajo.
4. Compartir la práctica profesional: En un ECOFAP la práctica profesional deja de ser algo privado para pasar a ser de dominio público. Las observaciones, los registros, los

grupos de discusión, los foros, los documentos institucionales, los protocolos y la experiencia previa serán algunos de los elementos que se utilicen para reflexionar y mejorar la práctica lo que garantiza que el aprendizaje sea pragmático, colaborativo, motivador y transformador.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: En un ECOFAP todas las personas debe sentirse apoyados, respetados e integrados para generar confianza y compromisos en los procesos de mejora que se promuevan. Las diferencias individuales, la disensión y el error son aceptados dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del equipo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. Apertura, redes y alianzas: En un ECOFAP se favorece la intradisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad promoviendo sistemas de relaciones que trascienden los límites de los equipos y de la organización. Se deben construir lazos y vínculos sólidos entre los equipos, entre los equipos y la institución y de todos ellos con el entorno. En este escenario los ecosistemas se van conformando a través de las redes de relaciones y de aprendizaje que se van estableciendo lo que deriva en espacios abiertos para la generación de conocimiento y de crecimiento de las personas, los equipos y la institución desde las innovaciones que se incorporan.
7. La responsabilidad colectiva: En un ECOFAP la responsabilidad es colectiva si se quieren consolidar los equipos de trabajo de ahí que se valoren y se afronten los riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir críticas y también se invita a buscar apoyo en el equipo cuando emergan problemáticas sociolaborales pero también se avala que se compartan los éxitos personales, profesionales e institucionales.
8. Condiciones para la colaboración: En un ECOFAP deben garantizarse ciertos elementos de orden físico, estructural y económico de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo y el aprendizaje colectivo. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos, material multimedia, protocolos u otros elementos que se determinen como necesarios, de modo que se faciliten las posibilidades de trabajo, de crecimiento y de viabilidad del ecosistema el aprendizaje.

Estas y otras cuestiones se tuvieron en cuenta la acción formativa desarrollada en el Instituto Adolfo Posada con los profesionales encargados de la valoración de la dependencia en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El ecosistema de formación que se diseñó para este colectivo fue singular ya que se articuló en base a las demandas planteadas desde el IAAP del Principado de Asturias. El Proyecto de “las 12c”, dado que eran 12 las competencias que se querían desarrollar, se articuló de manera sintética como sigue:

COMPROMISO (Asociada a la Fase I de Sensibilización)

Es un referente básico para abordar la formación en competencias a través de ecosistemas de formación dado que el grado de predisposición e implicación para compartir y colaborar debe de mantenerse a lo largo de varios meses para que los objetivos planificados se hagan efectivos en las sesiones de formación que se promuevan. Es importante en este punto desarrollar diferentes tareas donde mantengamos conversaciones en diferentes espacios para saber quiénes somos, qué queremos, cómo trabajamos y a qué nos comprometemos.

CONOCER (Asociada a la Fase I de Diagnóstico)

Aquí buscamos ir definiendo nuestros perfiles profesionales por lo que tratamos de conocer nuestras competencias personales, profesionales, interpersonales, organizativas y contextuales. Al igual que en el caso anterior se desarrollan diferentes tareas que se van desplegando a partir de las primeras presentaciones y conversaciones.

CONCRETAR (Asociada a la Fase II)

Aquí se planifican actividades a corto y a largo plazo para el desarrollo de tareas que se determinen como prioritarias entre los equipos de las diferentes zonas territoriales a través de la metodología de la bola de nieve. Se determina la formación necesaria, los profesionales que pueden ayudar en el desarrollo de tareas, la tecnología que se podría utilizar...

CONSTRUIR (Asociado a la Fase III)

Primera fase: Se elaboran documentos, se establecen protocolos, se desarrollan dinámicas de trabajo para adquirir competencias, se comparten materiales, se hacen cursos de formación,...

Segunda fase: Se llevan a la práctica en las diferentes zonas territoriales las propuestas que se determinen...

CONTRASTAR (Asociado a la Fase IV)

Primera fase: Se elaboran o se mejoran protocolos, se desarrollan dinámicas para adquirir competencias asociadas a la evaluación, se comparten materiales, se hacen cursos de formación específicos si se estima oportuno,...

Segunda fase: Se llevan a la práctica en las diferentes zonas territoriales las propuestas que se determinen...

CORROBORAR (Asociado a la Fase V)

Se hacen distintas investigaciones que centrarán sus objetos de estudio en los ejes que se determinen. En principio tendrán que ver con el modelo de formación, con la satisfacción de los profesionales y los usuarios, con las competencias adquiridas, con...

COMUNICAR CONOCIMIENTO (Asociado a la Fase V)

Se hacen artículos, manuales y libros si así se establece. También difunde el conocimiento a través de comunicaciones a congresos, se difunde en la red para recibir Feed-back, se presenta el modelo a otros equipos y organizaciones, se plantean nuevas iniciativas...

La herramienta utilizada para la temporalización fue el Diagrama de Gantt y los recursos utilizados fueron los de las propias instituciones participantes.

Tal y como apuntamos, se dedica un módulo a la mejora a través de las secciones que se estimen oportunas. Para ello se articularon evaluaciones periódicas – presenciales y virtuales -, opiniones públicas vertidas en las redes sociales que se habilitaron (blogs, foros,...) y un diagnóstico de satisfacción y de contraste entre las Fases I y IV. Por último, se elaboró un sistema de acreditación en función de las acciones que se fueron implementando en la construcción del ecosistema. Los resultados han sido altamente satisfactorios y se seguirá trabajando con otras comunidades profesionales desde la visión ecosistémica planteada.

III. ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS INTERINSTITUCIONALES ORIENTADOS DESDE EL APRENDIZAJE POR SERVICIO

Alejandro Rodríguez Martín

Emilio Álvarez Arregui

Susana Agudo Prado

Universidad de Oviedo

alvarezemilio@uniovi.es

rodriguezmalejandro@uniovi.es

agudosusana@uniovi.es

El “Service-Learning” o Aprendizaje-Servicio (ApS) es un concepto acuñado hace ya décadas en Estados Unidos y en cuyos fundamentos se encuentran los trabajos de Jane Addams y John Dewey o las corrientes del constructivismo social. El impulso del ApS a nivel internacional se realiza, fundamentalmente, desde The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC). En el contexto español, Folgueiras, Luna y Puig (2013) recogen las recientes y principales aportaciones sobre ApS, destacando también el respaldo que proporciona la Red Española de Aprendizaje por Servicio (<http://www.aprendizajeservicio.net>), el “Centro Promotor de Aprendizaje de Servicio” en Cataluña y “Zerbikas” el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.

En este marco, la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación del Principado, a través de varios centros, venimos desarrollando el proyecto “*Aprendiendo a emprender en Comunidad. El ApS, una metodología colaborativa para el desarrollo personal, profesional e institucional*”. Lo que se ha pretendido con esta propuesta, ha sido, por un lado, analizar los referentes teóricos y didácticos del ApS desde la concepción de un modelo que adquiere sentido a partir de la integración de sus componentes: el Aprendizaje tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; el Servicio que moviliza el interés de sus protagonistas hacia la comunidad vinculando así el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía activa. Por otro lado, la metodología colaborativa del ApS (Universidad-Centros educativos-Comunidad) ha permitido promover prácticas de aula que han incrementado la formación profesional y personal de los participantes y del alumnado.

Breve justificación teórica: clarificación conceptual

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Jacoby, 1996, 2009; Tapia, 2002, 2006; Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Einfeld y Collins, 2008; Martínez, 2008). Se trata de una propuesta innovadora pero, a la vez, con componentes familiares tales como: el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos,

habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas sociales. Es un método apropiado para la educación formal (pivotando en una o varias materias, actividades extraescolares...) y no formal (colonias, campamentos, campos de trabajo...), válido para todas las edades y en todas las etapas educativas.

En el APS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Hemos de destacar que difiere del voluntariado, una práctica de alto contenido de servicio a la comunidad pero que no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados, aun cuando podría ser un buen punto de partida. Veamos un ejemplo que resume tal clarificación en palabras de Puig y Palos (2006, p.61): “Cuando un grupo clase decide limpiar un solar próximo a la escuela y acondicionarlo para jugar, los alumnos y alumnas desempeñan una labor clásica de servicio voluntario de un valor indiscutible para la colectividad. Si además de sanear el terreno, investigan el tipo de residuos que encuentran, el lugar donde convendría depositarlos, la cantidad de desechos que produce el barrio, las posibles formas de reciclarlos, y como consecuencia se ponen en contacto con el ayuntamiento para pedir mejoras e inician una campaña de sensibilización ciudadana, nos encontramos ante una conocida actividad de aprendizaje basada en la experiencia y luego ante un ejemplo típico de participación ciudadana”.

No sólo se trata de producir un aprendizaje informal relacionado con las tareas de servicio, que siempre se lleva a cabo, sino de desarrollar un trabajo explícito de aprendizaje. En la medida de lo posible, es interesante vincular los proyectos de APS a aprendizajes curriculares. Pero quizás lo más relevante del APS es que sus aprendizajes permiten el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz. No hace referencia a actividades solidarias o educativas puntuales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.53). Se trata de actividades complejas que requieren la sistematización de objetivos y tareas tanto de servicio como de aprendizaje, que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases (diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables) y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a retos socioculturales y medioambientales con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico.

Objetivos alcanzados

El desarrollo de este proyecto ha tenido como objetivo general profundizar en el ApS como herramienta de trabajo interinstitucional y como metodología activa que permitirá combinar necesidades, problemas, situaciones, inquietudes...de los Centros Educativos participantes y las posibilidades de acción que desde la universidad pueda desplegar el alumnado como parte de su proceso formativo.

Los objetivos específicos alcanzados durante el desarrollo de este proyecto a lo largo de los cuatro cursos en que ha sido implementado:

1. Dar a conocer el Aprendizaje-Servicio como propuesta educativa para el desarrollo personal, profesional e institucional desde las experiencias desarrolladas en diferentes contextos en colaboración con la Universidad.
2. Establecer redes de colaboración entre la Universidad y los centros educativos reflexionando, actuando y aprendiendo conjuntamente.
3. Aprender a diseñar, implementar y evaluar iniciativas de ApS.

4. Facilitar el acercamiento entre personas, agentes e instituciones interesadas en el ApS para promover la colaboración y las
5. Difundir las experiencias de ApS derivadas de este proyecto.
6. Diseñar materiales didácticos y de evaluación vinculados al ApS.
7. Promover la reflexión sobre la transferencia del ApS a las diferentes realidades educativas.

Actividades realizadas

Con este proyecto se han propuesto procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el profesorado participante, para los estudiantes universitarios y un servicio a la comunidad.

Las experiencias prácticas previstas se han realizado en diversos centros educativos, si bien, queremos destacar aquí que, especialmente el alumnado universitario participante ha colaborado de manera muy estrecha y proactiva situ en la realización de talleres y adaptación de materiales en un Centro de Educación Especial.

Entre las actividades en curso que se están realizando mediante el proyecto señalamos, algunas a continuación, si bien, el desarrollo de esta propuesta implica en todo momento el trabajo colaborativo entre las instituciones participantes con la finalidad clara utilizar el ApS como herramienta para el desarrollo personal, profesional e institucional:

- Conexiones curriculares: El alumnado aprende y se desarrolla, integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del ApS desde las materias universitarias y en conexión con el currículo escolar y la comunidad.
- Participación del alumnado: Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, el alumnado universitario participante ha tenido la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio. Especialmente destacar los tres talleres en los que ha participado el alumnado universitario con el alumnado y profesorado del centro educativa y que abarca buena parte de las etapas educativas del centro:
 - Taller de teatro con el alumnado de Educación Infantil
 - Taller de lectura funcional con el alumnado de EBO 1
 - Taller de Estética con el alumnado de EBO 2





- Elaboración de materiales didácticos y de formación: El desarrollo de experiencias de ApS ha permitido la realización de materiales que favorezcan la mejora de la propia acción y su posible transferencia. De esta forma se han diseñado, por ejemplo, una quincena de cuentos adaptados que mostramos a continuación. Ejemplos de cuentos adaptados



La adecuada implantación del APS en el contexto educativo desde la colaboración de Universidad-Centros educativos-Comunidad exige la implicación e impulso de la Administración apoyando esta red de trabajo colaborativo; la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y el desarrollo del APS parece inseparable del trabajo en equipo emprendido entre diferentes instituciones.

La propuesta que se está implementando trata de optimizar la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios -su formación integral como personas socialmente responsables-; el desarrollo personal-profesional del profesorado participante; el establecimiento de redes de colaboración, conocimiento y solidaridad y la mejora de las situaciones objeto del ApS en los centros educativos o en sus respectivas comunidades.

Finalmente, cabe recordar una vez más que, desde una visión integrada, el ApS promueve el aprendizaje de habilidades que facilitan a las personas el enfrentarse desde la realidad a las exigencias y desafíos de una sociedad cambiante; cambiar la mirada al mundo; facilita experiencias de confianza interpersonal; desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y promueve el emprendimiento social.

IV. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN ORIENTADOS A LA MEJORA DE LA FORMACIÓN EN LA GRAN EMPRESA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

M^a Teresa Rodríguez Vega,
Emilio Álvarez-Arregui
Alejandro Rodríguez-Martín.
Universidad de Oviedo
teresavega@uniovi.es
alvarezemili@uniovi.es
rodriguezmalejandro@uniovi.es

Aprendemos y desaprendemos lo aprendido para volver a aprender. Aprendemos a través de una didáctica fluida con el hecho de enseñar porque no hay enseñanza sin aprendizaje y el aprendizaje es el resultado de una enseñanza “adecuada”, de una educación “adecuada”, de una formación “adecuada”. “Adecuada” significa adaptarse a la persona que aprende poniendo a su servicio unos recursos didácticos y materiales necesarios, unas metodologías coherentes, unos contenidos basados en unos objetivos dirigidos a obtener unos resultados de aprendizaje que se traduzcan en competencias genéricas y específicas. Lo “adecuado”, en este caso, es lo “pedagógicamente correcto”.

En las últimas décadas del siglo XX los avances en la investigación tecnológica suponen toda una transformación institucional, social, política, empresarial e individual que afecta a todos los territorios, naciones y continentes. Su avance continuado apareja la reestructuración y la reinterpretación de todos los escenarios imaginables, en los que se mueve el ser humano. En esta evolución los conceptos adquieren nuevos significados, así, el concepto de frontera adopta una dimensión de infinito porque supera la frontera física y se adentra en el mundo de lo virtual y de lo digital uniendo territorios, conocimientos y progreso pero también generando brechas que van a afectar a lo social, lo institucional, lo laboral y lo individual. Evolución e involución se presentan simultáneamente a manera de la cara y la cruz de la moneda del cambio.

En la búsqueda de respuestas a esta revolución tecnológica se hizo necesario unir esfuerzos y conocimientos. La Unión Europea ha emergido como protagonista reguladora de un mercado económico, laboral y, por supuesto educativo y formativo. La relación que se genera entre educación y formación hace que queden entrelazadas para siempre, ya que no se puede llegar a la formación permanente a lo largo de la vida sino se genera desde el ámbito de lo educativo, las competencias claves y básicas que preparan para el acceso al ámbito de la formación.

La formación continua y ocupacional son la respuesta a las demandas del mercado laboral y el complemento a las enseñanzas del mundo educativo. Las directrices que consensuan los países de la Unión Europea dirigidas a la formación para el empleo, se definen en términos de cualificación profesional y se desarrollan en competencias profesionales. España fue pionera en Europa, en la financiación del sistema de formación continua pero la celeridad de la Sociedad del Conocimiento, así como los grandes e inmediatos cambios que suponen las tecnologías, deriva en que los subsistemas que se han ido creando para dar una respuesta

rápida a una necesidad cualificadora, formativa y productiva concreta, propician fallos en el engranaje de su funcionamiento. A pesar de esto, el sistema sigue evolucionando- sobre todo desde una perspectiva normativa y economicista-, con la aparición en el año 2004 de un nuevo sistema de formación para el empleo, basado en los Acuerdos Nacionales de Formación – suscritos por los agentes sociales y la administración-. La unificación de la formación ocupacional y continua, da lugar a la “formación para el empleo”. En el Nuevo Modelo (el de la Formación para el Empleo), surge una figura con voluntad productiva y formativa: la formación de demanda, basada en un sistema de bonificaciones a las empresas donde a través de una gestión de todo o parte de la cuota de formación profesional, la empresa forma a sus trabajadores, en acciones formativas relacionadas directamente con la actividad productiva de la empresa. Actualmente más de cuatrocientas mil empresas en toda España están formando a sus trabajadores, son además de empresas, “empresas formadoras”. La cuantía destinada a esta formación ha supuesto en el último ejercicio más de 500 millones de euros.

Actualmente este modelo está en revisión porque, como se comentaba anteriormente, el sistema de formación para el empleo en general y el sistema de formación de demanda en particular han evolucionado, pero fundamentalmente desde el ámbito de lo normativo y de lo económico, pero no tanto desde el de la calidad, la eficacia y la eficiencia: de lo que habíamos denominado como “adecuado”.

La empresa formadora ha de obtener unos resultados esperables basados en unos objetivos alcanzables detectados en unas necesidades formativas marcadas por una estrategia de recursos humanos que responde a una estrategia empresarial en el ámbito del análisis de puestos, en términos de competencias cualificadoras o recualificadoras. Y lo “adecuado” en este caso, la pedagogía desde su perspectiva andragógica puesto que tiene su desarrollo en los parámetros de la formación de adultos, ha de dar la respuesta “adecuada” para poder cuantificarlo en términos de eficacia, eficiencia, inversión y beneficio, por encima del coste formativo que suponga.

La decisión de profundizar en estas cuestiones marca el inicio un proyecto sobre *La Formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias*. El análisis responde a la intención de centrar la atención sobre la importancia de optimizar los procesos de formación continua que se llevan a cabo por parte de las grandes empresas dotando de valor el papel de la Pedagogía en el entorno laboral.

El diseño de la investigación se dividió en cuatro fases: Inicial de Exploración; Intermedia de Fundamentación; Intermedia de Aplicación; y Final de Elaboración, Discusión de Conclusiones y Avance de Propuestas de Futuro. Desde este planteamiento se articuló un marco teórico que se inicia con una visión panorámica de la formación en la Sociedad para profundizar posteriormente en el marco político-normativa, en la teoría, en la práctica y en la gestión empresarial y pedagógica de la formación. Posteriormente, se hace un trabajo de campo cuya metodología es mixta ya que se utilizaron cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y reuniones estructuradas para adentrarnos en la gran empresa asturiana (población 52 – muestra 32)

Las conclusiones se organizaron en base a los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, se comentan, se debaten y se incorporan algunas propuestas de futuro que tienen en cuenta las posibilidades de mejora de los planes de formación y posibles investigaciones derivadas de esta tesis. Por último, se presentan todas las referencias documentales y se cierra la tesis con diferentes anexos los cuestionarios utilizados y

documentación de interés obtenida en distintas bases.

Las conclusiones aportan información relevante sobre la formación en la gran empresa asturiana y la importancia de incorporar la visión pedagógica en los programas de formación en el entorno laboral. También hace emerger la importancia del diagnóstico y la metodología en la gestión de la formación en la empresa y en la idoneidad de promover la creación de comunidades profesionales transdisciplinares que se traduzcan en nuevos contenidos en el currículum, cambios de orientación de las metodologías de los profesionales formadores e investigadores así como abrir nuevas perspectivas a los modelos de formación continua, transfiriendo este conocimiento como valor añadido a Sociedad.

V. ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN PARA LA CREACIÓN DE REDES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES EN LOS CENTROS SOCIALES

Susana Agudo Prado

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín.

Universidad de Oviedo

agudosusana@uniovi.es

alvarezemilio@uniovi.es

rodriguezmalejandro@uniovi.es

El aumento de la longevidad tiene repercusiones profundas para las cuestiones relativas a la calidad de vida y al envejecimiento activo, definido por la OMS (2002), en el que se pretende conseguir un aprendizaje permanente, una prolongación de la vida activa de la persona mayor y un fomento de actividades que promuevan las capacidades y potencien el estado de salud de las personas mayores. Desde esta perspectiva, los Centros Sociales de Personas Mayores, objeto de la investigación, son recursos gerontológicos abiertos a la comunidad que se dirigen a promover el envejecimiento activo y facilitar la participación social de las personas mayores. Desde ellos se pone en valor tanto la autonomía y la competencia de las personas mayores como la participación social de éstas, entendiéndola como una contribución necesaria e insustituible para el conjunto de la sociedad. La cuestión que se plantea en la investigación es conocer el modelo de gestión, de organización de los CSPM para conseguir lo que pretenden. Qué estrategia ponen en marcha para lograr este objetivo.

La investigación empírica de corte descriptivo se desarrolla a través de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, la cual se centra, por un lado, en conocer el modelo de gestión organizativa de estos centros, por otro, se pretende establecer el grado de participación de las personas mayores en la gestión de los CSPM.

Los participantes en el estudio han sido 31 directores de los Centros Sociales de Personas Mayores de Asturias (CSPM) dependientes de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social del Principado de Asturias.

Los instrumentos utilizados han sido la encuesta y los grupos de discusión.

Los resultados evidencian que la *participación* más habitual de las personas mayores en la gestión del CSPM es a través de la Junta de Gobierno o el Voluntariado. Todos los CSPM son gestionados por parte de un director o directora que da forma a la estructura del mismo, pero su modelo de liderazgo apuesta por un modelo de intervención que convierta a las personas mayores en agentes y protagonistas de su propio desarrollo.

¿Cómo se van a alcanzar estos objetivos? Principalmente a través de los servicios y la oferta de proyectos y actividades del CSPM que los mayores deciden llevar a cabo, y abarcan diferentes áreas temáticas: promoción de la salud, integración y participación comunitaria, y ocio recreativo-cultura-educación.

Por último, y a manera de conclusión cabe indicar que cuando hablamos de que los CSPM son *“recursos gerontológicos abiertos a la comunidad”*, nos referimos a que son espacios abiertos de convivencia, inclusivos y cercanos las personas mayores –los propios socios/as se implican en el dinámica del mismo a través de diferentes estrategias, principalmente: el voluntariado o las juntas de gobierno. Así del modelo asilar, en el que las personas mayores asumen las planificaciones y situaciones que “otros” deciden para ellos/as, se pasa al espacio abierto y prestador de servicios a la comunidad. Donde el protagonista principal es la propia persona mayor. A este respecto cabe indicar que la organización del CSPM propicia que las personas mayores no sean espectadores sino actores, idea totalmente relacionada con el objetivo central de la Animación Sociocultural: fomentar en los individuos y en la comunidad una actitud abierta y decidida para involucrarse en las dinámicas y los procesos sociales y culturales que les afecten, y también para responsabilizarse en la medida que les corresponda.

VI. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN PARA GESTIONAR EL CLIMA PROFESIONAL DOCENTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA

Laura García Álvarez

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo

lauragarcia@hotmail.com

alvarezemili@uniovi.es

rodriguezmalejandro@uniovi.es

El clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan al trabajo. En definitiva, el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional (Rodríguez, 2005). Este enfoque implica que el comportamiento de un trabajador no es, simplemente, una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de cómo él percibe dichos factores (Caligiore y Díaz, 2003).

Son muchos los autores que indican que no existen grandes diferencias entre el clima laboral y el organizacional, ese es el caso de Hodgetts y Altman (1985) cuando definen al clima laboral como “un conjunto de características del lugar de trabajo, percibidas por los individuos que laboran en ese lugar y sirven como fuerza primordial para influir en su conducta de trabajo”. Estas características se asocian con la estructura, los puestos de trabajo, las normas de desempeño, las remuneraciones, el tipo de liderazgo, los apoyos que se proporcionan y los valores que impregnan el entorno laboral.

En esta línea, Gonçalves (1999) plantea el clima organizacional como “un componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgo de la dirección, entre otros”. Por su parte, Rodríguez (2005) define al clima laboral como “las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”.

Estas definiciones nos informan que el término clima es dinámico y que evoluciona en base a las interpretaciones que hacen los autores sobre el mismo; de ahí que, cualquier proceso de investigación que se despliegue sobre él exige delimitar claramente el contenido de estudio. Por ello, hemos seleccionado el término “clima profesional docente” para nuestro estudio, entendiéndolo como el conjunto de dimensiones que caracterizan el desempeño de la labor docente, en nuestro caso concreto, la del profesorado de los IES del Principado de Asturias.

En nuestro país hay varios estudios que tratan el caso de los profesores universitarios, así Vaquero (2006), aborda la política de incentivos que influye en la percepción de las condiciones de trabajo de los docentes e investigadores en las universidades españolas de las

comunidades autónomas de Madrid, Galicia, Andalucía, Navarra y País Vasco, concluyendo que existen grandes diferencias entre los logros de las universidades de unas comunidades y otras, debido a la sustancial diferencia entre los incentivos propuestos por las mismas.

Chiang, Núñez y Huerta (2007) analizaron la relación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral en equipos de trabajo formados por profesores investigadores que trabajaban en departamentos de la universidad, a los cuales se les administró un instrumento validado para medir las variables de clima, satisfacción en el trabajo y resultados del trabajo en las universidades, en una muestra española y otra chilena. El estudio muestra una relación entre las tres variables analizadas. En la muestra española la productividad se relaciona con la presión laboral, la satisfacción y el desarrollo académico, mientras que la muestra chilena la relación se dio con la libertad de cátedra y la satisfacción laboral.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con profesores de secundaria, encontramos algún referente en el trabajo de Silvero (2007), realizado en Navarra sobre estrés y la falta de motivación docente. En su estudio concluye que los docentes al no poder realizar todas las funciones que se les encomiendan no se implican en el logro de objetivos dado que nunca van a tener una recompensa satisfactoria con relación a los mismos lo que incidirá negativamente en su motivación.

Tenemos otro precedente en la investigación llevada a cabo por Tomás, Gimeno, Sanjuán y Segovia (2006) sobre desarrollo profesional docente en educación secundaria, en el que presenta algunos de los resultados obtenidos en un estudio sobre la cultura organizacional y docente de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Barcelona. Este estudio pone de relieve la necesaria modificación de la cultura docente para hacer frente a los retos educativos de la sociedad del siglo XXI. Por otra parte, el estudio pone claramente de manifiesto que existe una insatisfacción del profesorado respecto a cada uno de los aspectos señalados y que ven necesaria una transformación de los IES.

Otro referente es el realizado por el sindicato CSI-CSIF en Andalucía, en 2012, en el que participaron casi 400 docentes cordobeses, y que concluye que el 94 % de los profesores de enseñanzas no universitarias considera que el deterioro de las condiciones laborales de su colectivo, se verán empeoradas con los próximos recortes previstos, y esto afectará gravemente a su salud laboral.

Observando la situación actual en el Principado de Asturias, podemos hacer referencia a los datos expuestos por el sindicato de profesores ANPE a lo largo del pasado año 2013, en los que dejan de manifiesto un deterioro del clima de convivencia y gobernabilidad en los centros educativos de la región desde el 2004, en virtud a los datos obtenidos de las 36 atenciones a profesores que han tenido que llevar a cabo el curso pasado.

Estos y otros antecedentes han sido objeto de revisión para plantear nuestro objeto de estudio, el clima profesional docente en los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias.

La investigación tiene un carácter diagnóstico, descriptivo e interpretativo de modalidad selectiva dado que se utilizó una metodología mixta. La vertiente cuantitativa se abordó a través de cuestionarios y la cualitativa a través de los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión. Este enfoque nos parece adecuado para el logro de los objetivos que se plantean porque nos permite establecer conclusiones contextualizadas desde las que se aporten

propuestas para mejorar la situación de los profesionales docentes en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Como estudio empírico se sustenta en la revisión documental de fuentes bibliográficas relevantes (publicaciones académicas españolas e internacionales, normativa, tesis doctorales así como informes y memorias públicas de sindicatos) en materia de prevención de riesgos laborales. Esta revisión sirvió de base para la elaboración de diferentes instrumentos para la recogida de información que conforman el contenido de las bases de datos disponibles desde las que se analizaron los datos que fueron objeto de estudio en esta investigación.

En la encuesta han participado un total de 1906 docentes en IES y CPB del Principado. De ellos, un 35,94% eran hombres y un 64,06% mujeres. Por zonas, la participación ha estado bastante repartida: Avilés (12,38%), Gijón (18,04%), Oviedo (12,22%), Cuencas (17,36%), Centro (9,03%), Occidente (18,94%) y Oriente (12,02%).

En cuanto al tamaño de los centros, un 9,76% eran de 1 línea, el 24,66% eran de 2 líneas, otro 26,65% correspondían a 3 líneas y un 38,93% eran de 4 líneas.

La antigüedad como profesionales docentes varía entre los encuestados, para los que llevan menos de 3 años, el porcentaje supone un 5,4%, los que llevan de 4 a 7 años, se corresponden con un 7,14%, entre 8 y 15 años, un 23,50%, para los que llevan entre 16 y 23 años, un 24,92%, los de 24 a 30 años, un 28,28%, y por último, los que llevan más de 31 años, suponen un 10,76% del total.

Para los años de antigüedad que llevan los profesionales docentes desempeñando su labor en el mismo centro, los porcentajes varían en torno a: menos de 7 años, un 61,23% del total, de 8 a 23 años, un 31,22% y para los que llevan más de 24 años, un 7,56% del total.

En cuanto al departamento al que pertenecen, destacaremos simplemente los de mayor concurrencia, que son, Lengua, con un 12,28%, Matemáticas con un 10,81%, Geografía e Historia, con un 10,76%, Orientación con un 10,28%, Inglés con un 9,34%, Tecnología, con un 8,08%, Biología y Geología con un 5,56% y Educación Plástica y Visual, con un 4,62%.

De los encuestados, un 7,35% eran miembros del equipo directivo, un 33,74% eran jefes de departamento y un 58,92% eran profesores.

Respecto a las titulaciones, un 10,91% eran diplomados o ingenieros técnicos, un 82,90% eran licenciados o ingenieros superiores y un 6,19% eran Doctores.

En relación a la situación administrativa, un 70,62% eran funcionarios de carrera con destino definitivo, un 0,79% eran funcionarios de carrera con destino provisional, un 26,71% eran funcionarios interinos y un 1,89% se encontraban en otra situación administrativa.

Los resultados que están obteniendo hasta el momento ponen de manifiesto que el clima profesional en los centros educativos de secundaria se está viendo negativamente afectado por las decisiones derivadas del marco legislativo vigente, por el bajo liderazgo institucional, por la intensificación del trabajo docente asociada al incremento de la burocratización, por la baja motivación de los docentes ante los estímulos externos y la pérdida creciente de credibilidad y de autoridad. El papel de la Administración Educativa tampoco está bien valorada por su orientación más burocrática que educativa. En cualquier caso, el clima profesional en los diferentes ecosistemas que se entrelazan en la geografía asturiana muestra diferencias significativas en base a peculiaridades de las variables independientes sobre las que habrá que actuar atendiendo a los resultados que se van obteniendo.

VII. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN PARA GENERAR ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

ana.arias@unileon.es

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo

alvarezemilio@uniovi.es

rodriguezmalejandro@uniovi.es

La ciudadanía del siglo XXI se conforma mediante el desarrollo de la competencia para aprender a aprender, así como de la competencia digital, impronta del momento social y tecnológico que vivimos.

Las consecuencias de este periodo marcan las estrategias y herramientas que nos permiten la gestión de nuestro conocimiento, como por ejemplo a través de la conformación de Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante PLE -Personal Learning Environment-), una herramienta ingénita del aprendizaje humano, que se conforma de manera específica asumiendo este recurso como clave para un ecosistema educativo en red.

Hacemos referencia a la gestión de nuestro propio conocimiento, personalizando y flexibilizando el modo en el que lo alcanzamos (Baelo, Arias y Cañón, 2014); gestionar implica actuar sobre dimensiones claves de distintos sistemas, exigiendo nuevos marcos, y todo ello bajo una intencionalidad clara: generar, rescatar, analizar, madurar y aprovechar esas ideas divergentes que pudieran constituirse en innovaciones.

En este sentido se puede considerar la gestión como el factor dinamizador de la competitividad de una organización (Nagles, 2007), siendo la generación de conocimiento el primer proceso del sistema de flexibilidad y adaptación a los cambios exigidos por el entorno; pero ineludiblemente debemos hablar de un segundo proceso, la difusión del conocimiento como parte de la función social del sistema.

Los PLE se definen como espacios personales que permiten a cada usuario definir y conformar de manera propia un entorno a través del cual delimita sus procesos de aprendizaje y, por ende, de generación y gestión del conocimiento (Adell y Castañeda, 2010; Álvarez López, 2013; Baelo, Arias y Cañón, 2014; Barroso, Cabero y Vázquez Martínez, 2012; Castañeda y Adell, 2011; Marín, Negre y Pérez Garcías, 2014; Martín García, 2011; Peña-López, 2013). En definitiva, conforman un entorno esencial para la generación, gestión y difusión del conocimiento en nuestra sociedad

Con la construcción de un PLE se adquiere un compromiso de generación de conocimiento, de compartir y colaborar con objetos cognoscitivos de común interés en las redes en las que

participamos, todo ello sobre la base de una identidad personal y reputación digital¹ que vamos desarrollando en su inherente evolución solidaria y proactiva.

Podemos concluir que gracias a los PLE se pueden regenerar y conformar nuevos espacios, estrategias y momentos para aprender en las organizaciones –sean educativas o no-. Esta característica dota de mayor sentido al desarrollo de un modelo ecosistémico de formación y gestión del conocimiento que dé respuestas integrales a las necesidades y demandas de las organizaciones con las que interactuamos, objetivo primordial de este simposio.

REFERENCIAS

- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2004). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83 (2004) (53-76).
- Álvarez-Arregui, E. (2005). A la equidad desde la calidad: incorporación escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva de cambio. *Comunicación y Pedagogía*. 207 (37-41).
- Álvarez-Arregui, E. (2006). La evaluación de los centros desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención. *Aula Abierta*, 88 1-2 (3-36).
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva. Influencia del liderazgo en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*, 59 (1), 177-214.
- Álvarez-Arregui, E. y Martínez-Cué, M. (2009). Una de piratas en una comunidad de aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. CISPRAxis. 394, octubre (25-30).
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012). Aprender a emprender en la universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación Blended-Learning. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. Florida: EEUU
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas que aprenden y emprenden. Una perspectiva ecosistémica con proyección de futuro*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015a). *Aprender a mirar las organizaciones desde una visión inclusiva. Avanzando desde la práctica hacia un modelo ecosistémico de formación y gestión*. Oviedo: Ediuno
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015b). *Gestión de la Formación en las Organizaciones. Inspirando caminos para el desarrollo personal, profesional e institucional*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Alonso García, M. (2013). Retos y respuestas en la Educación Infantil. Conclusiones que abren vías de futuro. *Revista Organización y Gestión Educativa*, Vol. 21. Nº 1, págs. 27-28.

¹ Los PLE, aunque no son sólo herramientas tecnológicas, se encuentran fuertemente condicionadas por el uso de recursos tecnológicos (Baelo, Arias y Cañón, 2014).

- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de Formación Blended-Learning para emprender y colaborar en la Universidad. Valoración de los estudiantes. *TESI*, 12 (4), págs. 7-24.
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2013a). *Gestión de la formación en las organizaciones desde una perspectiva de cambio*. Oviedo: EdiUno.
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2013b). *Diseño de Acciones Formativas*. Oviedo: Instituto Asturiano de Administración Pública Adolfo Posada, Gobierno del Principado de Asturias
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2015c). Inspirando el cambio en Educación. Ecosistemas de formación para aprender a emprender en la Universidad de Oviedo. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 41. Nº Especial, p.9-29.
- Caligiore, I. y Díaz J. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes de la UCLA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8, 644-658.
- Chiang, A., Núñez, B. Y Huerta, P. (2007). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *Revista ICADE*, 72, 49-74.
- CSI-CSIF. Sindicato de Funcionarios. (2012). *Encuesta a docentes no universitarios andaluces sobre salud laboral*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de: <http://.prevention-world.com/es/actualidad/noticias/94-docentes-cree-recorte-merman-su-salud-laboral.html>
- Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Fernández-Costales, A.; Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2014). Case Study: Training Ecosystems in Spain. Jonathan H. Westover and Jacque P. Wetover, *Engaging Hybrid and blended learning in Higher Education*. Champaign, Illinois, USA: Common Ground Publishing
- Gonçalves, A. (1997). Clima organizacional. Recuperado el 3 de diciembre del 2013, de: <http://monografias.com/trabajosclior.shtml>
- Gonçalves, A. (1999). Dimensiones del clima organizacional. Recuperado el 3 de diciembre del 2013, de: <http://www.educadormarista.com/proyectoaprender/climaorganizacional.html>
- Halpin, A. W. Y Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *Midwest Administration Center*. University of Chicago.
- Hodgetts, R. M. Y Altman, S. (1985). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Interamericana S.A. de CV.
- Hord. S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change34/>
- Hoy, W. K. & Tarter, J. (1991). A normative Theory of Participate Decision Making in Schools” *Journal Educational Administration*. 3, 31, 4-19.

- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2009) (Ed.). *Civic engagement in Higher education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2002). From Network Learning to Classroom Teaching. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 315-337.
- Madrigal Maldonado, R. y Álvarez-Arregui, E. (2011). Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán – México. *Revista Iberoamericana de Educación* (55) (enero-abril) (137-157).
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Martínez, R. A. y San Fabián, J.L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa*, nº 4 (julio-agosto) (1-8)
- Martínez-Cué, M. y Álvarez-Arregui, E. (2007). Una biblioteca rural itinerante. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. CISPRAxis. 364, enero (30-34).
- Piug, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Ed.
- Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico Organizacional*. Barcelona: Alfaomega.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, nº 3 (6-11).
- Sandoval, M. C., Magaña, D. E. y Surdez, E. G. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-24.
- Santos-Guerra, M. Á. (2005). Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas. *Cantabria: Colección contexto educativo*. Consejería de educación.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Stoll, L. y Louis, S. K. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.

- Tapia, M. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tomás, M., Gimeno, X., Sanjuán, C. y Segovia, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-34.
- Vaquero, A. (2006). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Presupuesto y Gasto público*, 4, 309-332.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. Disponible en: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Wenger, Etienne (2007). Communities of practice. A brief introduction. Communities of practice <http://www.ewenger.com/theory>.

SIMPOSIO 12º
EL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinadora:

Mercedes Cuevas López. Universidad de Granada, Campus de Ceuta
(mmcuevas@ugr.es)

Autores:

- Mercedes Cuevas López. Universidad de Granada, Campus de Ceuta
(mmcuevas@ugr.es)
El liderazgo en la universidad: perspectiva de género
- Manuel Fernández Cruz y Emilio Jesús Lizarte Simón. Universidad de Granada.
(mfernand@ugr.es)
Componentes para un programa de formación de líderes académicos en la Universidad española
- Francisco Díaz Rosas. Universidad de Granada, Campus de Ceuta (fdiaz@ugr.es)
El liderazgo en los conservatorios profesionales
- José Gijón Puertay Emilio Jesús Lizarte Simón. Universidad de Granada
(josegp@ugr.es)
Formación de titulados universitarios para el liderazgo en el ámbito del desarrollo infantil temprano
- M^a Teresa Díaz Mohedoy Alejandro Vicente Bújez. Universidad de Granada
(mtdiaz@ugr.es)
Liderazgo y creatividad en Educación Superior
- Emilio Jesús Lizarte Simón y Pilar Ibáñez Cubillas. Universidad de Granada
(elizarte@ugr.es)
El Liderazgo Pedagógico ante el abandono universitario
- Roberto Jesús Rodríguez Muñoz. Universidad de Granada
(obertorodriguez@correo.ugr.es)
Liderazgo de los estudiantes universitarios

El liderazgo en la educación superior

Coordinadora: Mercedes Cuevas López

mmcuevas@ugr.es

PRESENTACIÓN

El liderazgo es uno de los temas más controvertidos, confusos y al mismo tiempo disperso, en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas (González, 1997) pero, indiscutiblemente y como sostiene Work (1996), existen diferencias claras entre el funcionamiento y satisfacción de un grupo liderado y el de aquel en el que se produce ausencia de líder.

La finalidad de este simposio es poner de relieve la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la dirección en las instituciones de educación superior, considerando que es fundamental la capacidad de liderazgo por parte de los equipos de gestión de modo que se garantice la calidad de las mismas.

Abordamos este estudio desde distintas visiones, en primer lugar nos aproximamos al liderazgo femenino y a la gestión llevada a cabo por las mujeres en el ámbito universitario. Por otro lado, también hemos realizado un acercamiento al estudiantado universitario, y a sus percepciones a cerca de sus líderes estudiantiles como representantes en los órganos colegiados de gobierno de la universidad.

Consideramos que el desarrollo del pensamiento creativo en nuestros estudiantes está relacionado con el ejercicio de un profesorado con capacidad de liderazgo. En este sentido, presentamos otra investigación sobre la influencia del liderazgo pedagógico docente en el abandono universitario del alumnado.

Para terminar, hemos incluido un estudio realizado en los conservatorios de música como modelo formativo paralelo al sistema formal. La dirección y gestión de los mismos también necesitan de formación en liderazgo para conseguir de alguna manera cierta calidad en este tipo de instituciones.

1. El liderazgo en la universidad: perspectiva de género

Mercedes Cuevas López

Universidad de Granada, Campus de Ceuta

mmcuevas@ugr.es

RESUMEN

Distintas teorías sobre las organizaciones han avanzado esfuerzos para hacer más visible al género en el campo de la gestión, al tiempo que consideran el principio de igualdad de oportunidades como un valor añadido, relacionándolo fundamentalmente con su capacidad innovadora respecto de la gestión de recursos humanos. (Barberá et al., 2005).

Pretendemos conocer las experiencias de profesoras universitarias en el ejercicio de su gestión en cargos universitarios. Este estudio, que forma parte de una investigación más amplia al extenderse a universidades europeas y latinoamericanas. El objetivo es comparar los diferentes contextos y estudiar si arrojan diferencias en la forma de percibir y valorar sus responsabilidades.

En la propia universidad, que debería ser una organización avanzada, descubrimos que sigue siendo verdad que, aunque en algunas facultades hay un gran número de mujeres docentes, la mayoría de esas mujeres ni están en puestos de responsabilidad ni han alcanzado la máxima categoría docente (Fabra i Sales, 2011).

1.1. Introducción

La investigación que presentamos forma parte de un estudio más amplio financiado por la unión europea (PIRSES-GA-2012-318960). Este proyecto tiene como finalidad el intercambio de experiencias y de profesionales entre los países europeos y los de América latina.

En este contexto, se impulsó un estudio en el que se abordaba la actuación de los/as directivos/as en diferentes centros de las universidades participantes; previo al mismo, se llevó a cabo otra investigación realizándose un análisis de carácter descriptivo sobre la situación actual de las universidades públicas españolas (Cuevas y Díaz, 2015). Para ello se han recopilado datos relativos a la composición de los equipos de gobierno de cada universidad y de cada una de sus respectivas Escuelas y Facultades.

La información que se presentó fue obtenida mediante el análisis de las páginas web de cada institución entre los días 25 de noviembre y 30 de enero de 2015.

El indicador utilizado en el estudio es un índice de distribución que señala el porcentaje de mujeres y hombres en cada colectivo analizado.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, a pesar del gran avance experimentado, aún queda mucho camino por recorrer.

1.2. El liderazgo femenino

Distintas teorías sobre las organizaciones han avanzado esfuerzos para hacer más visible al género en el campo de la gestión, al tiempo que consideran el principio de igualdad de

oportunidades como un valor añadido, relacionándolo fundamentalmente con su capacidad innovadora respecto de la gestión de recursos humanos. (Barberá et al., 2005).

Se ha arrojado muchísima literatura sobre los estudios de liderazgo, desde finales de la 2ª guerra mundial ha sido un tema recurrente en infinidad de investigaciones. La finalidad de las mismas buscaba los ingredientes que debe tener un líder para que su organización funcione con criterios de calidad. Desde las teorías de rasgos, conductas, contingencias o situacionales, y un largo etc. se ha intentando obtener perfiles adecuados para obtener los mejores resultados en el funcionamiento de las empresas. Del mismo modo, los estilos de liderazgo también se han analizado desde todas las teorías y paradigmas. También es cierto, que no existe un estilo único ni el mejor perfil; sino que en cada momento histórico, en cada organización concreta, se necesita un estilo y un modo de hacer diferente.

Al mismo tiempo, también la variable género ha formado parte de todos estos estudios últimamente. Las mujeres se están incorporando de forma masiva al mundo laboral, este hecho supone que pueden acceder a liderar sus empresas u organizaciones. Diferentes perspectivas sitúan los estilos de liderazgo femeninos considerando las formas de hacer, ver, gestionar, organizar, etc de las mujeres. Por otro lado se sugiere que los hombres tienden a poner en juego un estilo basado en las cualidades instrumentales (tales como asertividad, control, ambición, competitividad, independencia y confianza), mientras que las mujeres adoptan un estilo basado en las cualidades emocionales (como escuchar y apoyar a las personas) dirigido al bienestar de los demás y hacia la resolución de los conflictos interpersonales (Eagly y Johannesen-Schimidt, 2001; Eagly, wood y Diekman, 2000. Citados por Sánchez,M, López-Yáñez,J y Altopiedi, M, 2014). De acuerdo con esta perspectiva, los hombres que ocupan puestos de gestión, tienden a desarrollar un estilo más centrado en las tareas, transaccional y basado en la autoridad, en tanto que las mujeres suelen adoptar uno más transformacional, orientado a las relaciones, interpersonal y democrático (Sánchez-Moreno, M., López- Yáñez, J. y Altopiedi, M. ; 2014).

Son muchas las investigaciones cuyo centro de interés se sitúa en dilucidar las diferencias entre los estilos de liderazgo en función del sexo del líder y los diferentes contextos. En este sentido, intentando superar modelos obsoletos que en su momento sí tuvieron valor en cuanto que pretendían arrojar luz en un campo poco estudiado, en las teorías organizativas se situaba como un factor relevante para el buen funcionamiento de los centros educativos. La dirección de las instituciones educativas y el ejercicio de su liderazgo es un tema prioritario en la política educativa mundial. Así lo pone de relieve el informe de la OCDE (2009): “Desempeña una forma decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación “. (Pont, B.,Nusche, D. Y Moorman, H.;2009).

La llegada de las mujeres a posiciones de poder en las organizaciones es importante en tanto representa una oportunidad de repensar las organizaciones como lugares de trabajo desde una perspectiva de género (Airini et al., 2011). Distintas teorías sobre las organizaciones han avanzado esfuerzos para hacer más visible al género en el campo de la gestión.

1.3. La investigación

A la luz del proyecto indicado anteriormente, y considerando que se nos brindaba una oportunidad para trabajar de forma colaborativa el profesorado universitario de América Latina y Europa, se ha impulsado una investigación para conocer si las percepciones de las mujeres que ostentan cargos directivos en sus respectivos centros en los diferentes países participantes, coinciden o existen diferencias significativas. El estudio se está llevando a cabo en las universidades europeas (París 8 en Francia, la universidad de Florencia, y las universidades de Sevilla y Granada en España); en Latinoamérica (universidades de Cuyo en Mendoza y Salta, ambas en Argentina y El Colegio de la Frontera Norte en México).

Para ello se ha elaborado un cuestionario estructurado en cinco bloques, en el primero se recogen datos relacionados con la experiencia docente, los años en el desempeño del puesto y el número de personal de la institución.

En el segundo bloque, las cuestiones están relacionadas con las percepciones acerca de las dificultades de ascenso en la jerarquía universitaria y si han sentido mayores dificultades que sus compañeros de trabajo. Con ello se pretende comprobar si aparece el fenómeno conocido como “techo de cristal”; al mismo tiempo también hemos querido conocer si piensan que su estilo de liderazgo se acerca más al masculino por ser el modelo más conocido por ellas. El tercero, lo hemos dedicado a preguntar sobre el trabajo colaborativo: parece que las mujeres priorizan los equipos de trabajo sobre lo individual y consideran las relaciones más importantes que los resultados. Y para terminar, en el cuarto y quinto bloque se ha preguntado por los rasgos más representativos en su ejercicio y también sus actuaciones.

En definitiva, se pretende conocer con qué estilo de liderazgo se sienten más identificadas en el ejercicio de su cargo con la finalidad de comprobar si se cumple la afirmación de que las mujeres se sitúan más cerca del liderazgo transformacional.

Aunque no existe acuerdo total entre los autores a la hora de determinar si hombres y mujeres adoptan estilos de liderazgo diferentes, en un meta-análisis que recoge los resultados de 136 estudios que investigan diferencias de género en el liderazgo, se encontró que en contextos de laboratorio existe una percepción estereotipada del liderazgo de género: se percibe a las mujeres más orientadas hacia las relaciones y a los hombres más orientados hacia la tarea. En contextos organizacionales, sin embargo, estas diferencias desaparecían (Cuadrado, 2003).

Dado que esta tesis pretende abordar un estudio exploratorio de carácter descriptivo de la situación actual del liderazgo en centros universitarios de Europa y América Latina, no cabe hablar de hipótesis; sino de objetivos de investigación. De acuerdo con Buendía (1997), resulta más adecuado hablar de objetivos de investigación puesto que no partimos de ningún supuesto previo que deba ser refutado o confirmado. Los objetivos tienen un carácter más descriptivo y las hipótesis buscan la relación, causal o no, entre las variables. Tal y como afirma Concepción (2012) el objetivo es orientador, se considera el punto de referencia para el desarrollo de la investigación, todos los esfuerzos van dirigidos a su consecución y expresan tanto la objetividad del posible objeto modificado, como la subjetividad del investigador que piensa, según su criterio, que ese debe ser el logro a alcanzar. Puesto que la naturaleza de este estudio es descriptiva y no explicativa, se justifica el empleo del término objetivo en vez de hipótesis

1.4. Objetivos y metodología

De acuerdo con lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer las dificultades experimentadas por mujeres universitarias para acceder y desempeñar funciones directivas.
- Determinar si en el ejercicio de la dirección incorporan pautas de comportamiento masculinas.
- Comprobar si el ejercicio del cargo incorpora rasgos del liderazgo transformacional.
- Comprobar si existen diferencias en el tipo de liderazgo ejercido entre universitarias europeas y latinoamericanas.

Desde el punto de vista del diseño, esta investigación puede considerarse como no experimental o ex-post-facto, por cuanto los efectos de las variables ya acontecieron en el momento de recoger la información.

Las principales variables a considerar en este estudio serían: tipo de centro, sexo del directivo, años de experiencia docente y en gestión, tamaño de la institución, dificultades encontradas en el acceso y/o ejercicio del cargo y tipo de liderazgo. Para la recogida de datos se ha utilizado la entrevista y el cuestionario.

En cuanto al análisis de datos recogidos se utilizarán los descriptivos y correlacionales. Estos últimos para buscar la existencia de diferencias entre las variables de liderazgo y clima en función de las variables clasificatorias (tipo de centro y sexo del director).

1.5. Resultados

En el momento de redactar este documento, la investigación se encuentra en la fase de análisis de datos y elaboración de conclusiones, por lo que no se pueden avanzar resultados conseguidos.

1.6 Conclusiones

Deseamos que nuestra investigación ayude también a conocer la problemática de las profesoras universitarias para acceder a la gestión dentro de una cultura que todavía hoy está bastante masculinizada. Al mismo tiempo, pensamos que las dificultades para el acceso a los cargos de gestión que tienen las mujeres y sus estilos de liderazgo difieren poco de unos continentes a otros. Confiamos que las políticas de igualdad institucionalizadas en todos los países desarrollados den sus frutos y el techo de cristal se difumine poco a poco.

Como apunta Díaz (2014) “son múltiples las investigaciones realizadas, los estudios ofertados por diferentes universidades y las asociaciones, institutos, departamentos, grupos y cátedras especializadas en Estudios de Género que, dependientes de ellas, han propiciado la existencia de una masa crítica dedicada a trabajar por lograr la igualdad efectiva de mujeres y hombres”.

2. Componentes para un programa de formación de líderes académicos en la Universidad española

Manuel Fernández Cruz
Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
mfernand@ugr.es

RESUMEN

El personal académico que ocupa cargos directivos en las universidades necesita el desarrollo de competencias de liderazgo que serán clave para el éxito en el desempeño de su gestión. Generalmente, las universidades no desarrollan programas de formación específica sobre habilidades de liderazgo. Aún así, existen experiencias valiosas en diferentes regiones del mundo que afectan a diferentes tipos de Instituciones de Educación Superior con resultados positivos contrastados cuyos logros pueden ser transferidos a la universidad pública española.

En esta aportación se revisan algunos de los programas formativos más eficaces sobre liderazgo académico en la Universidad y se señalan los componentes básicos que debería integrar un programa de estas características.

2.1. Gestión del conocimiento en Educación Superior

Ya es un lugar común, casi universalmente aceptado, reconocer que en las últimas décadas se ha desarrollado y consolidado un nuevo tipo de sociedad: la llamada sociedad del conocimiento y la información, y que ésta conlleva una economía que imprime valor a los conocimientos teóricos y aplicados haciendo imprescindible repensar la función de las instituciones especializadas en la administración del conocimiento desde la sociedad y el estado.

Sin embargo, todavía no hay consenso acabado sobre un conjunto de cuestiones decisivas para fundamentar la verdadera dimensión del fenómeno. Aún no se ha establecido un cuerpo sólido de conocimientos acerca del contenido de los términos en que está planteada la cuestión. A saber: no hay acuerdo amplio respecto de los alcances de las nociones de sociedad del conocimiento, tipo de conocimiento, papel social del conocimiento, valor y forma del conocimiento. Carecemos de nociones precisas acerca de cómo se valora y reproduce socialmente el conocimiento y qué entendemos por innovación cuando nos referimos a los conocimientos aplicados bajo la forma de artefactos tecnológicos y desconocemos cuál debe ser el papel de las instituciones que, como las universidades, están especializadas en la manipulación del conocimiento avanzado.

Sobre los alcances de las *nociones de sociedad, economía y forma* del conocimiento disponemos de una bibliografía amplia pero de despareja calidad en cuanto a su compromiso con la precisión conceptual. También carecemos de estudios consistentes que desarrollen el problema de los intelectuales como sujetos activos del conocimiento en el contexto de la teoría sociológica, revisando sus hipótesis sobre las profesiones y la ética, la relación entre el conocimiento experto y la política y la división del trabajo y los cambios en la estructura social.

Respecto de por qué el conocimiento no puede abordarse desde una perspectiva exclusivamente economicista, al modo en que la hemos insinuado, diremos que cuando se habla de economía del conocimiento y se afirma con Toffler que, en la moderna economía postindustrial, el principal factor de crecimiento es el conocimiento, o bien que en la actualidad para producir riqueza no sólo hay que disponer de conocimientos técnicos relativos a los procesos de producción sino que fundamentalmente se necesitan conocimientos expertos y disposición empresarial sobre administración, comercialización y financiamiento (know how), sólo se está haciendo referencia a una parte del problema que no siempre es la más importante. Según esta teoría el peso relativo de los componentes del valor de las mercancías se ha desplazado del trabajo y las materias primas estratégicas al conocimiento aplicado como tecnología y capacidad de gestión. Así, los directores y ejecutivos de empresas, en alianza con los ingenieros, científicos y tecnólogos, aparecen liderando las estrategias de los procesos de producción, comercialización y financiación que posicionan a las empresas en los mercados crecientemente especializados y globalizados. En ese marco adquiere especial relevancia el liderazgo en las IES para la gestión del conocimiento.

2.2. Calidad y acreditación en Educación Superior

La preocupación por la calidad ha surgido precisamente debido a las incertidumbres y tensiones que hemos descrito. Enfrentados a procesos de masificación, a la necesidad de rendir cuentas por el uso de recursos públicos escasos, a la exigencia de demostrar que se está entregando valor por dinero cuando se trata de recursos privados destinados a la educación, la sociedad y sus integrantes exigen que proporcione alguna medida de aseguramiento de la calidad.

Respondiendo a esta preocupación, muchos países han establecido sistemas de aseguramiento de calidad. Los sistemas de aseguramiento de la calidad de muchos de estos países están funcionando desde hace varios años, de modo que sería de esperar que no hubiera dudas acerca de las definiciones de calidad. Sin embargo, hay un número importante de preguntas al respecto, que en muchos casos no han sido abordadas directamente por estas mismas agencias de acreditación.

‘Calidad’ es esencialmente un término relativo, expresado en términos de la deseabilidad social e individual. Por lo tanto, cuando nos vemos obligados a mirar las universidades de cierta forma, solamente podemos definir calidad de una manera que sea consistente con ella. Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales.

Parece que se nos está imponiendo – a todos, no sólo a los que pertenecemos a países desarrollados – una definición ideológica de las universidades, que surge de una visión globalizada del mundo y se impone en todos los sistemas de Educación Superior.

La acreditación se presenta a menudo como un asunto técnico. que debe tratarse en términos de manuales y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un país a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que

esperamos que suceda con la Educación Superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro.

Para hacerlo, es necesario poner en la agenda de investigación y análisis académico y político temas tales como la condición actual de las universidades, los límites y alcance de su rol en la sociedad moderna, los requerimientos del cuerpo estudiantil, las características de la investigación, la necesidad de desarrollo académico y las demandas de los actores externos interesados en la educación superior. Se ha dicho en múltiples oportunidades que las universidades son capaces de investigar acerca de todo tipo de temas, excepto el propio. Si queremos rescatar a la universidad de la distorsión asociada a la aceptación acrítica de la globalización y sus modelos y de sus implicaciones para la manera en que se define la calidad, es indispensable que esto cambie.

Sostenemos que la Educación Superior debe ser una oportunidad para aumentar la equidad social, para mejorar las oportunidades de desarrollo personal, social y profesional, para incrementar nuestra comprensión de sociedades diversas y complejas, para el desarrollo de instituciones verdaderamente democráticas. Nada de esto sucede por sí solo. Exige imaginación y coraje, sustentados en la inteligencia y la voluntad colectiva de los responsables de las políticas, las autoridades universitarias y las de gobierno, las agencias de aseguramiento de la calidad y los investigadores.

2.3. Cambio de funciones en la profesión académica

La redefinición de las tareas tradicionales y la inclusión de nuevas tareas en las universidades no se integra fácilmente en los roles laborales y las prácticas existentes en la profesión académica (Fernández Cruz y Gijón, 2011). La búsqueda de relevancia social y económica en la investigación y la enseñanza cambia las normas e incentivos tradicionales exclusivamente basados sobre principios de racionalidad cognitiva y excelencia académica. Cada vez más los académicos se enfrentan a la invitación a abandonar el mundo seguro de la academia e iniciar un proyecto de identidad académica y profesional que se desarrolla en múltiples mundos de fronteras borrosas entre los que se enfatiza lo cuasi-empresarial como un rol académico (Henkel, 2001).

En cuanto la enseñanza, las universidades no se mantienen ya como instituciones de formación de profesionales de alto nivel que han sido fuertemente seleccionados. Las universidades están diversificando sus estructuras y los términos y condiciones para el estudio de forma que puedan atender un amplio rango de competencias y destrezas sociales genéricas, reenfocando su función en el marco de una sociedad de educación permanente, preparando a los estudiantes para la creciente internacionalización y proporcionando un aprendizaje de experiencias prácticas que trascienden el mundo del aula. En suma, las universidades están abandonando un modelo “cerrado” enfocado en los objetivos de formación para situarse en un modelo “abierto” de educación y formación a través de programas curriculares para el aprendizaje multimodal (Jongbloed, 2002).

El uso de las TIC como recurso didáctico y el auge de los nuevos métodos pedagógicos que generan han propiciado la aparición de nuevos cuestionamientos a la enseñanza universitaria como las de la acreditación y el control, la propiedad intelectual, la comercialización de la enseñanza y los paquetes instructivos, y la función del profesorado en el ciclo de enseñanza-

aprendizaje. Igualmente, las TIC han revolucionado la velocidad de la difusión mundial de la investigación científica generando la necesidad de la actualización constante, la búsqueda de los últimos avances y el incremento de la competitividad en un marco de trabajo científico globalizado. Todo ello influye en la redefinición de la profesión académica.

2.4. Componentes para un programa de formación de directivos en las IES

Todo lo anterior justifica la necesidad de mejorar los diseños y generalizar la implantación de programas específicos de formación de directivos de IES que los capaciten para afrontar los nuevos retos de la Universidad.

De la revisión de los programas existentes en las universidades europeas más relevantes, nosotros hemos extraído los componentes (resultados esperados de la formación, contenidos y modalidades formativas) que parecen estar en la base de las experiencias con mayor éxito.

3. El liderazgo en los conservatorios profesionales

Francisco Díaz Rosas

Universidad de Granada, Campus de Ceuta

fdiaz@ugr.es

RESUMEN

Ante la inexistencia, en nuestro país, de investigación empírica que describa, evalúe y analice el puesto de director en las enseñanzas de régimen especial pretendemos abordar esta investigación centrada en los Conservatorios de Música. Estos son centros educativos, de titularidad pública o privada cuyo principal objetivo es formar a profesionales de la música, proporcionándoles una formación artística de calidad.

La investigación sobre dirección de conservatorios en España ha sido un terreno poco explotado y deficientemente abordado pues, si bien en el terreno musical existen estudios e investigaciones sobre el liderazgo, en el mundo educativo musical prácticamente no aparecen.

Si tenemos en cuenta que la capacidad de un centro educativo para mejorar depende, en modo significativo, de sus líderes; basándonos en los estudios realizados sobre las organizaciones educativas, presentamos un diseño de investigación destinado a identificar las características del liderazgo de los directores de Conservatorios de Música en España

3.1. Los estudios sobre liderazgo

El liderazgo representa una característica de enorme trascendencia en las organizaciones modernas. En el terreno educativo, la mayor autonomía escolar y una mayor atención a los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. El liderazgo escolar eficaz es fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cada centro y para su conexión con el entorno. También es decisivo en la mejora de los resultados de los alumnos porque influyen en las motivaciones y en las capacidades de los profesores, así como en el clima del centro.

El liderazgo se puede definir como una cualidad de las personas para hacer de guía de otras, bien por sus características personales, por su capacitación intelectual o por el poder que se le otorga (Bolívar, 2010; Cuevas, 2010).

El estudio científico del liderazgo (Castro y Lupano, 2005) comenzó a principios del siglo XX con las investigaciones de Lewin, Lippit y White (1939) en grupos de niños. Estos estudios experimentales demostraron que la manipulación del “clima organizacional” creada por un líder podía hacer variar la satisfacción y el rendimiento de los miembros de un grupo. Dichas investigaciones llegaron a la conclusión de que un mismo grupo podía comportarse de forma diferente en función del tipo de liderazgo que se ejerciera sobre él.

Los enfoques recientes de los estudios sobre liderazgo consideran que el estilo de liderazgo transformacional es el que mayores posibilidades de cambio y mejora puede conseguir en las organizaciones. El líder transformacional es capaz de hacer que los subordinados trasciendan su propio interés en beneficio del grupo. Es capaz de conseguir importantes cambios en los valores, creencias y actitudes de sus seguidores y un incremento excepcional en su rendimiento. Este tipo de liderazgo, que ha sido ampliamente estudiado a partir de las

aportaciones de Bass (1985, 1990), suele considerar cuatro factores definitorios de la conducta del líder: carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada.

Dado que estos cuatro factores son independientes y puede haber líderes que manejen en mayor medida un tipo de conductas que otras, algunos autores han tratado de encontrar aspectos diferenciales entre hombres y mujeres. De este modo, la investigación sobre liderazgo y género se ha convertido en una línea que ha experimentado un enorme desarrollo en los últimos años. Batista y Bermúdez (2009) destacan que las mujeres que ejercen el liderazgo tienen un conjunto de cualidades, habilidades distintas a los hombres y se enfrentan a los retos de manera diferente.

Aunque no existe acuerdo total entre los autores a la hora de determinar si hombres y mujeres adoptan estilos de liderazgo diferentes, en un meta-análisis que recoge los resultados de 136 estudios que investigan diferencias de género en el liderazgo, se encontró que en contextos de laboratorio existe una percepción estereotipada del liderazgo de género: se percibe a las mujeres más orientadas hacia las relaciones y a los hombres más orientados hacia la tarea. En contextos organizacionales, sin embargo, estas diferencias desaparecían. (Cuadrado, 2003)

Por todo lo anterior, si tenemos en cuenta que la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, en modo significativo, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su centro aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor (Bolívar, 2010); merece la pena destacar la importancia que cobra, en el momento actual, la descripción, evaluación y análisis del puesto de director en determinadas instituciones educativas, entre ellas los Conservatorios Profesionales.

3.2. La enseñanza de la música en España

Aunque el primer Conservatorio creado en España (el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid) tiene su origen en el Real Decreto de 15 de julio de 1830, la Ley de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, se puede considerar como el punto de partida para establecer el momento en que las enseñanzas de música se contemplan en la normativa general de la Enseñanza. La estructuración de estas enseñanzas se mantuvo sin apenas variaciones hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

En el título III de la sección primera: “De las Facultades y de las enseñanzas superior y profesional” que enumeraba las enseñanzas superiores, al referirse a los estudios de Bellas Artes se especifica que comprenden los de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música.

Durante la Segunda República, se encomendó a la Junta Nacional de la Música y teatros Líricos la creación de Escuelas Nacionales de Música.

Ya en 1937, al regularse las actividades del Consejo Central de la Música, se establece que dependerán de él, los Conservatorios y Escuelas de Música existentes o que puedan ser creadas en lo sucesivo, y la enseñanza de la Música en las escuelas primarias, Institutos, Escuelas Normales y Universidades.

El Decreto de 15 de junio de 1942 introduce explícitamente en el ordenamiento jurídico la distinción entre Superiores, Profesionales y Elementales para los Conservatorios de Música y Declamación. Poco después se separan las enseñanzas de las Escuelas de Arte Dramático y las de los Conservatorios.

En la LOGSE encontramos una nueva configuración de estas enseñanzas bajo la denominación general de “Enseñanzas de régimen especial”. En ella se regulan las enseñanzas de música dividiendo estos estudios en tres grados. El Grado Elemental, de cuatro años de duración, que da lugar a la obtención del correspondiente certificado de estudios. El Grado Medio, estructurado en tres ciclos, cada uno de dos cursos académicos de duración. La superación del tercer ciclo de este grado da derecho al título profesional en la especialidad correspondiente. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del Grado Medio obtendrán también el título de Bachiller, si superan las materias comunes del Bachillerato. La realización de estos estudios transcurre de forma paralela a las enseñanzas de régimen general, aunque la Ley permite incorporarse a ellos mediante prueba, en cualquier momento de las enseñanzas, sin obligatoriedad de haber cursado los ciclos anteriores. El Grado Superior comprende un solo ciclo, cuya duración es de cuatro o cinco cursos, dependiendo de la especialidad elegida. Con la finalización de estos estudios se obtiene el Título Superior de Música en la especialidad cursada, equivalente a Licenciado Universitario.

Actualmente, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en su redacción modificada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* regula las enseñanzas que conforman el Sistema Educativo Español. Entre ellas aparecen las enseñanzas de Música, que tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial, y quedan estructuradas del siguiente modo:

- Enseñanzas elementales
- Enseñanzas profesionales
- Enseñanzas superiores

Al margen de estas enseñanzas, se pueden cursar estudios de música que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad.

3.3. El liderazgo en los Conservatorios Profesionales

El trabajo que aquí presentamos está siendo llevado a cabo (Querol, C.) bajo nuestra dirección. El objetivo general de este estudio es el de identificar las características del liderazgo de los directores de Conservatorios de Música en España. De este objetivo general de la investigación se derivan los siguientes objetivos específicos.

- Analizar la normativa que regula la organización y funcionamiento de este tipo de centros.
- Analizar los fundamentos teóricos sobre liderazgo y conocer cómo lo llevan a cabo los directores de Conservatorios.
- Establecer un perfil con las características de liderazgo que predominan en este tipo de centros (las que se atribuyen los directores y las que perciben los profesores).
- Identificar y describir si aparecen características diferenciales atribuibles al sexo.
- Describir el clima del Centro a través de la percepción del profesorado.

Al tratarse de un estudio descriptivo-explicativo utiliza técnicas propias de la investigación evaluativa pues en su propósito fundamental es conocer y valorar la organización de los Conservatorios y el liderazgo pedagógico que ejercen sus directores.

Las principales variables que considera este estudio son: tipo de centro, sexo del director, liderazgo y clima del centro.

Actualmente se encuentra en la fase de análisis de los datos recogidos tras la aplicación de un cuestionario online. Para ello se están realizando los correspondientes análisis descriptivos y correlacionales. Estos últimos para buscar la existencia de diferencias entre las variables de liderazgo y clima en función de las variables clasificatorias (tipo de centro y sexo del director). Posteriormente se podrán establecer las conclusiones y las recomendaciones pedagógicas que puedan derivarse del estudio.

4. Formación de titulados universitarios para el liderazgo en el ámbito del desarrollo infantil temprano

José Gijón Puerta

Emilio Jesús Lizarte Simón

Universidad de Granada

josegp@ugr.es

RESUMEN

En 2015 se ha llevado a cabo un proceso de formación basada en *b-learning* de 200 titulados universitarios (médicos, psicólogos, fisioterapeutas, logopedas, etc.), para su contratación como profesionales en salas de estimulación temprana. Estas salas se han puesto en funcionamiento por primera vez en Bolivia, con carácter piloto, en los departamentos de Chuquisaca y Potosí, dentro del programa “Crecer bien para vivir bien”. En el diseño de este proceso formativo, se consideraron distintos elementos, entre otros los de capacitación para la aplicación de pruebas diagnósticas, para la estimulación de los niños que asistirán a estas salas y, específicamente, para el liderazgo y la gestión de salas. Se presenta en este simposio la estructura de la formación para el liderazgo de profesionales de la estimulación temprana en Bolivia.

4.1. Introducción

En América Latina se llevan a cabo en la actualidad multitud de programas de desarrollo infantil, coincidiendo todos ellos en la necesidad de contar con especialistas y líderes en estimulación temprana que promuevan, organicen y supervisen las acciones en este ámbito. De hecho, la mayoría de los países de la región han realizado un esfuerzo para institucionalizar salas profesionales de atención a la primera infancia. Dentro de los servicios públicos ofrecidos, hemos identificado las salas especializadas de estimulación temprana a las que acuden los niños y sus familias para la evaluación de su desarrollo y para recibir información sobre educación, nutrición y salud (Guerrero Ramos, Jiménez y López, 2014). El objetivo de estas salas es tanto la prevención como el diagnóstico de posibles trastornos o retrasos en el desarrollo, así como la estimulación temprana y la intervención rehabilitadora y terapéutica cuando fuere necesario.

En Bolivia se implementa el Programa de Desarrollo Infantil Temprano “Crecer Bien para Vivir Bien” (Fernández Cruz y Gijón, 2015) cuyo objetivo general es contribuir a mejorar en forma sostenible y con pertinencia cultural el desarrollo de los niños bolivianos. En el marco de colaboración con ese programa, es en el que surge nuestra propuesta de diseño de un curso de formación en competencias para profesionales de la estimulación temprana que incluye, específicamente, formación para el liderazgo y para la gestión de salas de estimulación. La formación por competencias se considera adecuada facilitar la adquisición de recursos que se integren en el perfil profesional definido (Fernández Cruz y Gijón, 2012).

4.2. Ejes organizativos para formar en el liderazgo

La formación de profesionales y, específicamente, la formación de líderes, debe caracterizarse por el fomento de la capacidad de aprender de la experiencia y de aprender a lo largo de la vida (Gijón, 2010). Esto es, el formador debe enseñar a aprender. Y a aprender sólo se aprende mediante la racionalización del propio proceso de aprendizaje, lo que requiere de una organización adecuada. Algunos ejes organizativos desde los que se ha construido un entorno de aprendizaje constructivo para el liderazgo son: la planificación de la formación; la organización del entorno de aprendizaje del profesional; la comunidad de aprendizaje; y la comunidad de desarrollo profesional (Fernández Cruz, 2015).

En cuanto a la *planificación*, ésta exige previsión y organización del período formativo. Obliga al formador a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante ese periodo. Por lo que el programa que compromete al formador y a los profesionales y líderes en formación debe especificar: (a) los objetivos que pretende el formador; (b) las competencias para el liderazgo que deben lograr los profesionales; (c) los contenidos necesarios para el objeto de la formación; (d) los métodos formativos que van a emplearse; (e) el cronograma de actividades previstas; (f) el sistema de evaluación.

En cuanto a la *organización del entorno de aprendizaje*, partimos de que existe diversidad en los niveles previos de dominio de los conocimientos de los participantes, de los diversos intereses que los profesionales en formación y de las distintas situaciones personales para la dedicación al estudio en la medida en que se simultanean y se superponen actividades laborales o de formación complementaria. Es necesario ofrecer, desde el programa, la posibilidad de distintas modalidades de seguimiento entre las que puedan encontrarse desde la modalidad presencial y con evaluación continua, hasta el seguimiento semipresencial con pruebas finales que midan las competencias logradas por los participantes (Hanna, 2000).

En lo referente a la *configuración de una comunidad de aprendizaje* esta se constituye en dos sentidos: por una parte nos referimos a la necesidad de establecer instancias de coordinación entre los formadores y participantes en el programa, de modo que se reduzcan algunos de los males que afectan a los programas como son el solapamiento de los contenidos o la microfragmentación de los saberes; por otra, hablar de comunidad de aprendizaje supone aceptar que la propia institución realiza una tarea formativa y puede disponer una gran cantidad de recursos humanos y de acciones formativas complementarias.

Finalmente, en lo referente a la *comunidad profesional*, hace referencia concreta a las relaciones de la institución formativa con el mundo de la intervención profesional y, más concretamente, con la gestión y dirección de salas de estimulación. La institución debe tejer una red de líderes y profesionales que colaboran en la formación, bien porque los reciben para hacer prácticas, bien porque los conocen en las sesiones a las que son invitados por diferentes formadores. La institución formativa debe ser, también, la casa de los líderes y profesionales en activo para crear una comunidad a la que pertenecen los formadores, los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio (Díaz Rosas, 2014).

4.3. Propuesta curricular modular para la formación de profesionales y líderes

Para la capacitación de profesionales y líderes de salas especializadas de estimulación temprana con funciones de prevención, diagnóstico y tratamiento de retrasos o trastornos en el desarrollo infantil, propusimos una estructura curricular modular que sirviera para especializar a profesionales que ya poseen formación media o superior y experiencia en los

ámbitos de la educación y la salud, con las características que se incluyen en la tabla 1. La propuesta concreta de módulos para la capacitación, junto a las Unidades Formativas que los integran, aparece en la tabla 2.

Tabla 1. Características de la capacitación

<i>Característica</i>	<i>Descripción</i>
Perfil profesional recomendado	Previene, diagnostica e interviene en retrasos y trastornos del desarrollo infantil temprano DIT. Practica la estimulación temprana y aconseja y forma a madres, padres y otros familiares, además de otros profesionales sobre prácticas de estimulación temprana. Interviene en Salas Especializadas de Estimulación Temprana. Coordina o gestiona salas de estimulación temprana
Requisitos de formación previa de acceso a la capacitación especializada	Psicología, Psicopedagogía, CC Educación, Medicina, Enfermería, Logopedia, Psicomotricidad, CC Salud.
Extensión capacitación	Diez módulos de 20 horas: 200 horas.
Adaptación nivel cualificación CARICOM (Caribe)	Nivel 3-4
Adaptación nivel cualificación EFQ (Europa)	Nivel 6
Adaptación nivel cualificación SPCC (Australia)	Nivel 4
Competencia profesional general	Prevenir, diagnosticar e intervenir en el retraso y los posibles trastornos del desarrollo infantil a través de salas especializadas de estimulación temprana

Tabla 2. Propuesta modular de la capacitación y unidades formativas

<i>Módulo</i>	<i>Unidades formativas</i>
1. Nutrición y crecimiento	Guías y orientaciones alimentarias culturalmente contextualizadas
	Diagnóstico nutricional, vigilancia de la nutrición, crecimiento, desarrollo y recuperación nutritiva.
	Salud de la madre y el recién nacido.

	Instrumentos de medición de peso y talla. Escalas de valoración del crecimiento.
<i>2. Juego y creatividad</i>	Desarrollo cognitivo
	Desarrollo sensorial a través del juego
	Desarrollo de la inteligencia y creatividad a través del juego
	Expresión y control emocional a través del juego. Socialización a través del juego.
<i>3. Atención y estimulación temprana</i>	Modelos actuales de atención y estimulación temprana
	Estimulación en la actividad y entorno cotidianos (domicilio, calle, familia, comunidad). Diseño de ambientes estimuladores.
	Actividades y materiales específicos de estimulación
	Diseño de programas específicos de estimulación para colectivos en riesgo
<i>4. Evaluación DIT</i>	Indicadores DIT
	Protocolos de observación y registro
	Escalas de desarrollo
	Prevención y detección de retrasos y trastornos
<i>5. Aprendizaje Infantil</i>	Modelos de aprendizaje. Nuevas aportaciones de la Neurociencia al DIT.
	Inteligencias múltiples. La inteligencia emocional.
	Juego y juguetes para estimular las inteligencias.
	Creatividad y Aprendizaje. Aplicación de modelos pedagógicos al DIT.
<i>6. Cerebro, mente, cognición y DIT</i>	Estructura y funciones cerebrales
	Actividad cerebral y DIT
	Función de la estimulación cerebral temprana
	Aportación de las neurociencias al DIT
<i>7. Organización de Salas Especializadas de</i>	Modalidades y servicios DIT
	Planificación de la intervención

<i>Estimulación Temprana</i>	Liderazgo y Gestión de servicios y centros DIT
	Evaluación de servicios y centros DIT
<i>8. Prevención de retrasos y trastornos DIT</i>	Informes e indicadores DIT. Niveles, modalidades y recursos de prevención. Objetivos del milenio.
	Desnutrición
	Deprivación social y cultural
	Extrema pobreza
<i>9. Diagnóstico e intervención en retrasos y trastornos DIT</i>	Retraso o trastorno en el desarrollo motor y en el desarrollo sensorial
	Retraso o trastorno en el lenguaje
	Trastorno generalizado del desarrollo. Retraso evolutivo.
	Retraso en el desarrollo cognitivo. Trastorno de la conducta y del desarrollo emocional.
<i>10. Lineamientos políticos y culturales de intervención en DIT</i>	Orientación y principios educativos y de salud en Bolivia
	Inter e intraculturalidad
	Igualdad y equidad. Inclusión social.
	Educación en valores ambientales (Madre Tierra y Cosmos).

4.4. La formación específica para el liderazgo

Si bien la formación de profesionales se articula en el conjunto de los módulos presentados, el número 7 es el que se centra en la formación de los líderes que gestionarán y dirigirán las salas, ejerciendo además un liderazgo comunitario para promover el desarrollo infantil. En la tabla 3 se detalla la estructura y contenidos de este módulo, incluyendo objetivos y competencias asociadas, así como los contenidos que incluye, organizados en unidades formativas.

Tabla 3. Módulo específico de la capacitación para la formación de líderes

MÓDULO	HORAS	TÍTULO
7	20	<i>Organización de Salas Especializadas de Estimulación Temprana</i>

OBJETIVO MÓDULO	DEL	Dotar a los agentes en formación de los conocimientos y destrezas necesarios sobre modalidades, centros y servicios relacionados con el desarrollo infantil, para que puedan participar en el diseño, liderazgo, gestión, difusión y seguimiento de los mismos, en los distintos ámbitos geográficos y culturales de Bolivia.
COMPETENCIA ASOCIADA MÓDULO	AL	<i>Diseñar, liderar, gestionar, difundir o realizar el seguimiento de los servicios, centros y modalidades de intervención en DIT, contextualizadas geográfica y culturalmente en Bolivia, estableciendo sinergias y vinculaciones entre ellos.</i>
UNIDADES FORMATIVAS DEL MÓDULO		COMPETENCIAS ASOCIADAS A LAS UNIDADES FORMATIVAS
UF1. Modalidades y servicios DIT.		C1. Relacionar las distintas modalidades y servicios DIT existentes en Bolivia, estableciendo sinergias y reconociendo las potencialidades de desarrollo de los mismos, para su aplicación en entornos escolares y no escolares, dentro del ámbito del desarrollo integral de los niños hasta los seis años.
UF2. Planificación de la intervención.		C2. Diseñar en todos sus elementos, acciones y actividades para promover el desarrollo infantil, en distintos servicios y modalidades, dentro del contexto geográfico y cultural y de los entornos familiar, escolar y comunitario.
UF3. Liderazgo y Gestión de servicios y centros DIT.		C3. Dirigir, coordinar y gestionar servicios y centros relacionados con el DIT, en distintos entornos profesionales, tanto en el ámbito escolar, como en el de centros especializados y en el contexto familiar y comunitario.
UF4. Evaluación de servicios y centros DIT.		C4. Aplicar modelos de seguimiento y evaluación, como parte de la gestión de centros, servicios y modalidades DIT, (en entornos escolares y no escolares, familiares o comunitarios).

5. Liderazgo y creatividad en Educación Superior

M^a Teresa Díaz Mohedo

Alejandro Vicente Bújuez

Universidad de Granada

mt Diaz@ugr.es

RESUMEN

Hablar de educación en las sociedades neoliberales conlleva, ineludiblemente, abordar los retos que plantea la globalización de cara a la formación de un modelo de *ciudadano del mundo* desconocido hasta hace poco tiempo, con nuevos hábitos, intereses y formas de pensar y sentir, y con un estilo de vida determinado por los intercambios a distancia y la supresión de las barreras temporales y espaciales, en un contexto de cambios constantes que se suceden de forma vertiginosa.

Para hacer frente a la globalización de la educación superior, al sentido utilitarista del potencial intelectual, sin olvidarnos de la democratización de una educación de calidad para toda la población, ni del carácter del conocimiento como *bien común*, las universidades tienen la obligación de buscar nuevas alternativas para la formación y la construcción del conocimiento, asumiendo el reto de formar pensamientos creativos que permitan a los universitarios actuar como agentes de cambio dentro de esta globalización.

5. Liderazgo y creatividad en Educación Superior

Como profesionales de la educación, partimos del convencimiento de que en nuestras aulas deben desarrollarse procesos dinámicos que ayuden a entender y transformar las prácticas docentes, y para ello debe hacerse hincapié en el hecho de que el alumno sea el principal agente en la construcción del conocimiento. La Universidad, como institución de educación superior por excelencia, debe ser el contexto donde se ofrezcan las condiciones idóneas para que se produzca un aprendizaje significativo y centrado en el alumno y debe buscar nuevas alternativas para la formación, opciones que permitan a los universitarios (alumnos y docentes) acercarse a los problemas de la vida cotidiana, a los movimientos sociales de la actualidad y gestionarlos de una forma eficiente; asimismo, tiene la obligación de formar pensamientos múltiples que permitan a los universitarios un desempeño con espíritu crítico y creativo, en fin, de facilitarles una formación que les permita la posibilidad de actuar como agentes de cambio dentro de una sociedad global.

En la mayoría de los casos, la educación superior representa la última etapa formativa de una persona antes de incorporarse al mercado laboral, razón por la cual esta fase de la vida es muy vulnerable a los cambios sociales, disciplinares y científico-tecnológicos. En la actualidad, las realidades profesionales y la capacitación de los alumnos para hacer frente a escenarios laborales que varían constantemente en función de la globalización y las innovaciones tecnológicas, convierten en un reto para las instituciones educativas el enfoque por competencias, si lo que se pretende es fortalecer aprendizajes significativos y efectivos que incrementen la productividad dentro y fuera de los centros educativos, y fomentar habilidades

laborales y ciudadanas para que el hoy estudiante se desenvuelva de forma adecuada en el trabajo y en la sociedad cuando se integre en ella como profesional.

Consecuentemente, la formación de personas que puedan asumir el liderazgo en cualquier ámbito de conocimiento, exige de la Universidad una transformación de la práctica docente y obliga a los centros de educación superior a llevar a cabo una serie de reformas que afectan a la estructura curricular y a los principios metodológicos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Andiliou & Murphy, 2010; Díaz Mohedo, Vicente Bujez, & Vicente Bujez, 2012). En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la educación superior requiere un análisis profundo de los principales factores que condicionan su desarrollo, porque sólo así se podrán fomentar y poner en práctica estrategias creativas, asumiendo el reto de encontrar e identificar los factores que promueven o coartan la creatividad del alumnado, y promoviendo la implementación de estrategias didácticas innovadoras que caracterizarán al liderazgo pedagógico (Wu et al., 2014).

El supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico, se hace aún más evidente en el ámbito de la formación del profesorado, donde la implicación, el esfuerzo y el trabajo personal de los alumnos conforman el modo más adecuado para obtener aprendizajes profundos en los estudiantes que en un futuro próximo ejercerán como profesionales de la educación.

Para ello es necesario dejar atrás el paradigma tradicional centrado en el profesor como mero transmisor de contenidos, ya que este modelo ha quedado obsoleto. Por el contrario, el educador, debe intentar desempeñar su trabajo en el contexto cada vez más complejo y diverso que se encuentra en las aulas a través de la opción metodológica que más pueda favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Esto implica un cambio en la cultura docente (que por ende puede repercutir en la configuración de la identidad profesional de los profesores): se plantean nuevos retos pedagógicos fundamentalmente encaminados a la adopción de metodologías activas que prioricen la participación constante de los alumnos en su proceso formativo.

La escuela del siglo XXI nos plantea unos retos que debemos asumir con nuevas metodologías didácticas, y en este contexto, el trabajo por proyectos se nos ofrece como una de las alternativas más interesantes por sus beneficios para el aprendizaje: participación, interés, motivación e implicación son aspectos que describen al alumno que se ve involucrado en ellos, ya que el punto de partida para los mismos se sitúa en sus inquietudes y preocupaciones reales.

Con la intención de ofrecer al alumnado la posibilidad de enfrentarse al diseño y planificación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que requieren la aplicación y articulación de los contenidos teórico-prácticos trabajados durante su formación universitaria y dotarles de recursos que faciliten su ejercicio profesional como maestros en el futuro, el proyecto que hemos puesto en práctica en los tres últimos cursos académicos con el alumnado de la titulación de magisterio de educación infantil de la Facultad de Educación de Granada, partía de los siguientes objetivos:

1. Desarrollar una intervención docente innovadora basada en el uso de estrategias didácticas que pusieran el énfasis en el aprendizaje activo y reflexivo del alumnado.

2. Realizar un análisis de los contenidos formativos de la titulación (tanto de carácter general como específico) y de su conexión con las necesidades y demandas reales de la práctica educativa.
3. Involucrar a los alumnos en un proceso de aprendizaje autónomo y crítico.
4. Trabajar de forma cooperativa para generar conocimiento pedagógico a partir de las diferentes prácticas docentes.
5. Poner en marcha un taller práctico de elaboración de actividades y recursos didácticos que poner en práctica en situaciones reales de clase con niños de de segundo ciclo de educación infantil de diferentes centros públicos de Granada.

Esta experiencia cuyo punto de partida fue plantear un proceso de enseñanza basado en el alumnado de tres a seis años, partiendo de los intereses que les afectan y que les motivan, requería un docente dispuesto a remodelar su práctica como enseñante, un alumnado participativo y una acción diversificada, todo ello desarrollado en un espacio donde los alumnos se sintieran cómodos para expresar sus preocupaciones acerca del mundo en el que vivimos.

A partir de estas premisas, los fundamentos pedagógicos que se tuvieron en cuenta para la realización de este proyecto fueron:

- Promover la enseñanza por descubrimiento y un aprendizaje significativo en el que el alumno es el protagonista.
- Tener una visión de programación flexible y cercana a la realidad.
- Facilitar espacios y tiempos en los que los niños puedan pensar y ser escuchados.
- Captar y partir de los intereses del niño, y saber definirlos y dirigirlos.
- Propiciar la interacción escuela-familia y la implicación familiar en el desarrollo de las actividades.
- Plantear una evaluación procesual en la que no se hable de fracasos sino de errores que nos ayudan a aprender y crecer.

Iniciar y cambiar a una metodología innovadora siempre conlleva riesgos y la aparición de limitaciones que restringen de manera importante el proyecto inicialmente pensado, pero las dificultades presentadas deben asumirse como retos que motivan y dinamizan la creatividad: esta una de las grandes bondades del método. Entendemos que la clave está en considerar los proyectos de trabajo como un espacio de conocimientos compartidos entre el alumno y su maestro, donde es importante desarrollar estrategias de intervención que faciliten el aprender a aprender.

A modo de conclusión, la intención de este trabajo no es otra que difundir una experiencia de aprendizaje basada en un nuevo enfoque metodológico que puede contribuir a la concienciación del cambio que supone para la función docente, como artífice de la formación en conocimientos y en competencias profesionales de los alumnos, el reto que se nos plantea para cumplir con la misión de la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Alternativas formativas como la que hemos presentado exigen un cambio en el rol del profesor, que ha de dejar de concentrar su esfuerzo en la transmisión de conocimientos para convertirse en facilitador, supervisor y guía del proceso de aprendizaje (García Ruiz, 2006). Orientar, coordinar, estimular y supervisar las tareas del estudiante para que éste

adquiera los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan desarrollar con éxito su labor docente, serán ahora las principales funciones del profesorado, a quien se le exige un mayor grado de compromiso en el proceso de enseñanza de su alumnado.

6. El Liderazgo Pedagógico ante el abandono universitario

Emilio Jesús Lizarte Simón

Pilar Ibáñez Cubillas

Universidad de Granada

elizarte@ugr.es

RESUMEN

El abandono universitario supone uno de los principales problemas para la sociedad y las universidades (González, 2008). El abandono universitario ocasiona un coste de oportunidades para el conjunto de la sociedad y las instituciones universitarias (Lopera, 2008). Se producen problemas económicos al suponer un gasto económico y de capital humano por cada estudiante que abandona (Tinto, 1989). El abandono conlleva efectos negativos sobre el crecimiento y desarrollo humano debido a que afecta a los niveles del capital humano (Hanushek, 2000).

Nuestro estudio se enfoca en la influencia del liderazgo pedagógico docente en el abandono universitario del alumnado. Pretendemos analizar la relación entre el liderazgo pedagógico del docente y el rendimiento académico, integración social y persistencia académica del estudiante universitario.

Tras realizar una revisión profunda, hemos estimado que el liderazgo pedagógico docente interviene de forma significativa en la decisión del alumno en continuar sus estudios universitarios.

6.1. Abandono de los estudios universitarios

El abandono de los estudios universitarios supone un fenómeno que constituye un coste económico numeroso para el propio alumno, la institución y para la propia sociedad.

La Unión Europea estima que la tasa de abandono en España está próxima al 30%, dato que la CRUE considera que es menor ya que se incluyen tanto el número de abandonos como los cambios de estudios. Según el informe de estudio del MEC (2015) la tasa de abandono en el primer año de carrera es del 19%. Este fenómeno representa un gasto de 1.500 millones de euros aproximadamente.

Estudios como los de Tinto (1975) y Christie, Munro, & Fisher (2004) indican que una mejor relación social entre los alumnos y docentes facilita una mayor integración social y académica por parte del estudiante universitario.

Figuera & Álvarez (2014) explica que las experiencias académicas previas a la universidad supone una variable importante ya que influye en la integración académica y en el rendimiento. Cuando el alumno percibe una mayor irregularidad entre sus propias competencias, conocimientos para responder a los requisitos de la carrera, incrementa el riesgo que el alumno abandone.

El orden de elección de la titulación que el alumno se ha matriculado es una variable que influye en la decisión de abandonar los estudios. Burillo, Arraiga, Carpeño y Casaravilla (2011) manifiestan que cuando más alejada sea la primera opción con la opción matriculada

realmente, mayor posibilidades existen de abandonar, sobretodo porque se da un relación entre opción y vocación.

Según González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt (2007) los alumnos que han decidido de abandonar sus estudios universitarios tienen una mayor capacidad para renunciar a las recompensas inmediatas en favor de logros futuros y menor capacidad para resolver los problemas que van surgiendo durante los estudios. Lent, Taveira, Singley, Sheu & Hennessy (2009) explica que los alumnos adaptados académicamente consideran que son competentes para conseguir la obtención de su título.

6.2. Influencia del entorno socioeconómico desde la perspectiva de género

El acceso de la mujer en la Educación Superior es mayor que el de los hombres. Aun existiendo un mayor porcentaje de mujeres que realizan sus estudios en el ámbito de la educación superior, persisten discriminaciones laborales trascendentales que afectan a la mujer. De Pablos & Gil (2011) establece que con el mismo nivel educativo, las mujeres les cuesta más conseguir ocupaciones laborales estables y sueldos afines a su cargo.

En Estados Unidos también son los varones los que se apropian de una mayor productividad de la educación: los varones con un nivel de educación inferior a bachillerato o formación profesional tienen un salario de nivel 63 frente a los 180 de los varones con educación superior. Para las mujeres, el cambio es algo inferior, pasando de 61 a 167. Ciertamente son mayoría los países de nuestro entorno donde la apropiación de los beneficios salariales de la educación es más importante para los hombres que para las mujeres. Sin embargo, existen países entre los que se encuentra España, donde ocurre justo lo contrario: las mujeres obtienen una mayor productividad de la educación que los varones, si bien en nuestro país ésta en general, es baja. La remuneración varía en el caso de las mujeres de 70 a 149 y en el de los varones de 83 a 133. En términos de productividad, la educación en España presenta índices similares a países como Finlandia o Noruega, aunque por motivos distintos. Es sabido que los países nórdicos tienen niveles de desigualdad en renta bajos y las diferencias salariales son reducidas. España no presenta los niveles de desigualdad nórdicos, siendo bastante más elevada la de nuestro país (De Pablos & Gil, 2011, p.184).

El estudio de Gil, De Pablos & Martínez (2009) indican que influye de manera positiva la demanda de Educación Superior con el nivel de educación alcanzado de las madres. Sin embargo, la presencia de menores y parados en el hogar interviene de forma negativa.

Atendiendo a la investigación de Rahona (2006), hay 4 vías por las que los niveles educativos de los miembros del hogar influyen en la decisión de matricularse en alguna titulación en educación superior:

- el stock de capital humano de los padres como aproximación de la habilidad innata de los hijos.
- el nivel educativo como proxy de la renta del hogar.
- preferencias de los hijos.
- transmisión intergeneracional.

Es relevante conocer el nivel de estudios alcanzado por parte de los padres o sustentador principal, pero en los últimos estudios el nivel de estudios de la madre tiene un papel más determinante (Albert, 2006, Rahona, 2006).

Hay que considerar que las políticas financieras de equidad forman parte de un servicio con el que se pretende disminuir las desigualdades derivadas por variables financieras (Martín, 2009, Sánchez, 1999), además de las variables como el género y entorno sociocultural que influyen en la demanda de estudios superiores (Rahona (2006).

Rahona (2006) indica que:

la situación laboral de la madre afecta a la demanda de educación a través de dos mecanismos principales, que actúan en sentido opuesto. Por un lado, su incorporación al mercado de trabajo conlleva un aumento de la renta familiar, lo que puede redundar en una mayor demanda de educación de los hijos. Por otro, el desarrollo de una actividad laboral por parte de la madre reduce su tiempo de permanencia en el hogar, siendo posible que este hecho repercuta negativamente en la atención dedicada a los hijos (p.59).

Valiente (2003) establece que el nivel educativo de los padres es un indicador de la renta familiar y facilitador para analizar los estudios obtenidos por los hijos que viven en el hogar.

Torrents (2015) realiza un análisis exhaustivo de la demanda de estudios universitarios en España a partir de los datos del módulo de la EPA 2009. Entre las conclusiones que se pueden observar que los jóvenes cuyos padres u otros miembros que pertenezcan al hogar presentan mayor probabilidad de estudiar universitarios. Se expone una tabla sobre la probabilidad de demanda según el nivel educativo de los padres

Tabla 1: Demanda de estudios universitarios según el nivel educativo de origen (cohorte 1983-1986 en 2009)*

	Bajo nivel educativo de los padres (estudios primarios o inferiores)	Medio nivel educativo de los padres (secundaria obligatoria, postobligatoria, formación profesional)	Alto nivel educativo de los padres (estudios universitarios)	Total
Perfil de los Universitarios	12,5%	50,7%	36,8%	100%
Probabilidad de acceso	12,3%	30,8%	66,6%	31,1%

Fuente: Adaptado de Torrents (2015)

Tal y como se observa en la tabla I, a mayor nivel de estudios de los padres mayor demanda de educación superior por parte de los hijos.

La participación de los estudiantes en la financiación de la Educación Superior en España está representada por un 20% de los ingresos de las universidades (Martín, 2008). Hernández Armenteros (2005) explica que existe una falta de coordinación entre las comunidades autónomas cuando se trata de implantar precios por cada crédito matriculado. Este inconveniente provoca que exista una diferencia significativa en relación al coste adjudicado por los estudiantes (Hernández Armenteros, 2005).

6.3. Apoyo del docente

Autores como Tinto (1987) refleja la importancia que tiene la integración académica y social para que el alumno no abandone los estudios universitarios. Latiesa (1992) y Johnes (1990) establecen que uno de los mayores predictores de abandono universitario son los antecedentes académicos previos a la universidad y su relación con sus compañeros y sus profesores.

Tinto (1975) y Christie, Munro, & Fisher (2004) explican que la integración académica y social del estudiante universitario es mayor si el estudiante considera que forma parte de la institución, aumentando la intención de continuar con los estudios.

Una mejor vinculación social provoca que el alumno resista a las cargas académicas debido a que cuenta con apoyo social formado por su grupo de compañeros y profesores (Wilcox, Winn y Fyvie-Gauld (2005) y Prior, Manzano, Villar, Caparrós y Luz (2011).

El beneficio que el alumno obtiene de su integración social y académica por parte de sus compañeros y profesores son (Prior et al., 2011):

actúa sobre el ajuste a la universidad a través de la reducción de la incertidumbre, el acceso a una mayor información, orientación y feedback, el desarrollo de una mayor autoestima y confianza, mayor cooperación y seguridad, asistencia material y emocional ante las dificultades y situaciones de estrés, la transmisión de la cultura académica (p.388).

La relación interpersonal entre los estudiantes y profesor ha tenido relevancia en diversos estudios por su implicación en la adaptación académica (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013).

Hagenauer & Volet (2014) establecen que una relación afable y positiva entre los alumnos y docentes son beneficiosos para los alumnos, incluyendo las propias emociones positivas de los docentes.

Gallardo y Reyes (2010) explica que:

Desde el marco teórico constructivista, se entiende que las características socioafectivas de la interacción social entre los participantes de un proceso de formación inciden en el aprendizaje, entendido éste como la acomodación de estructuras de conocimiento previas tanto de aprendices como de maestros, facilitada por la ocurrencia de conflicto cognitivo en el aula. Si bien éste se podría presentar tanto en contextos poco amenos como en ambientes gratos y acogedores de aprendizaje, sería en este último tipo de casos donde la probabilidad de acomodación sería mayor (p.84).

6.4. Conclusiones

Existe un mayor porcentaje de mujeres que acceden a los estudios de educación superior pero aún consta discriminaciones laborales que repercuten directamente a la mujer. Se observa

que la mayoría de la literatura revela que las mujeres tienen más dificultades para conseguir ocupaciones laborales estables y sueldos equiparables a los de su categoría profesional.

Varios autores concluyen que el nivel educativo de los padres puede ser un indicador revelador por la influencia que tiene en el acceso y continuidad de los estudios superiores de los hijos. Esta relación es más intensa si se tiene en cuenta el nivel de estudios alcanzado por la madre.

Las experiencias académicas a través de estudios de trayectorias de los alumnos indican que éstos tienen mejores resultados académicos si existe una buena relación entre el docente y el alumnado. Para ello, se propone que el docente debe reflexionar sobre su propia práctica educativa dentro del aula.

7. Liderazgo de los estudiantes universitarios

Roberto Jesús Rodríguez Muñoz

Universidad de Granada

robertorodriguez@correo.ugr.es

RESUMEN

En los últimos años, el “liderazgo” es una de las palabras que, poco a poco, han ido permeando en el vocabulario actual del discurso educativo, convirtiéndose en un constructo complejo y polisémico.

El liderazgo y todos sus enfoques, originalmente, provienen del ámbito empresarial, al encontrarnos en un ambiente de cargos y responsabilidades. Poco a poco, este concepto se ha ido trasladando a otros ámbitos, como puede ser el educativo, al asemejarse el organigrama de la escuela con el de la empresa. Considerando, por tanto, el liderazgo como una pieza clave para la mejora educativa.

Actualmente, en el ámbito educativo, es una de las temáticas más estudiadas, abordándose, en la mayoría de los casos, desde la perspectiva de los equipo directivo, sobre todo de los centro de educación infantil, primaria y secundaria y, en menor medida, en el ámbito universitario.

En los últimos años, han ido surgiendo diferentes figuras de liderazgo, una de estas es la representada por los líderes estudiantiles. Esto es debido a la necesidad de la sociedad de buscar nuevos tipos de líderes que le ayuden a lograr sus metas. Es por eso por lo que la participación de los estudiantes, en los órganos de representación estudiantil a nivel universitario, se hace imprescindible, ya que son la vía principal de la voz del estudiante, dentro de las facultades y escuelas.

La presente comunicación se vincula con la temática del congreso a partir de la perspectiva del liderazgo ejercido por las diferentes partes que componen la Educación Superior, ya que no nos centramos en los equipos de gobierno de las diferentes facultades de la Universidad, sino que indagamos sobre el resto de líderes del sector educativo universitario. Concretamente, nuestro objeto de investigación son los representantes estudiantiles en los diferentes órganos de representación, puestos a su disposición. A partir de aquí, presentamos una revisión teórica sobre este tema.

7.1. Gobernanza y liderazgo en la Educación Superior

La gobernanza, a menudo combinada con el llamado *New Public Management* (nueva gestión pública), es una de las palabras de moda en el contexto de la dirección y el liderazgo de sistemas universitarios y otras instituciones en Europa, como señala Khem (2011). Este nuevo concepto para la Universidad del siglo XXI, pone de manifiesto la necesidad de adaptar la institución y su gestión a las demandas de la sociedad.

Hoy en día, la gobernanza del sistema universitario no podemos desvincularla de aspectos como la rendición de cuentas y la financiación. Asimismo, está directamente relacionada con las políticas del plan nacional de I+D+i, además de las ayudas y becas. En este sentido, Rubiralta (2011), destaca que la nueva financiación universitaria tiene una hoja de ruta a

ejecutar inicialmente dentro del horizonte de la EU2015, aunque aplazada en algunos de sus puntos al 2020 como resultado de los planes de austeridad acordados por el Parlamento español.

Este nuevo concepto de gobernanza, podremos llevarlo a cabo, a través de la adaptación del liderazgo de los equipos decanales y rectorado, a las necesidades de esta nueva sociedad en la que vivimos. Esta capacidad de adecuación, como ya apuntábamos anteriormente, deberá ir en la línea de la rendición de cuentas y facilitación de los servicios ofrecidos por la institución, que consiga incrementar la confianza de la sociedad.

Tradicionalmente, el liderazgo se ha estudiado a través de la gestión que los equipos directivos realizan. En este sentido, trasladándolo al ámbito universitario, los grupos decanales y rectorado se caracterizan por el tipo de liderazgo que ejercen durante su mandato. Es por ello, por lo que con nuestro trabajo pretendemos indagar en el liderazgo ejercido por el resto de sectores que componen la comunidad educativa universitaria, concretamente con el de los estudiantes.

7.2. Beneficios del liderazgo de los estudiantes universitarios

En la línea de las aportaciones de Hilliard (2010), los líderes estudiantiles son activos de gran valor para el crecimiento del desarrollo académico, social y cultural del entorno del campus. Para ello, esta autora marca una serie de beneficios que se consiguen a través del liderazgo ejercido por los estudiantes:

- Crear un sentido de pertenencia y responsabilidad.
- Ayuda a sus compañeros en la determinación de sus propios objetivos y pasión por el liderazgo.
- Educar a sus compañeros en conocer el importante papel que juega el liderazgo ético en la comunidad en general.
- Dotar a sus compañeros de conocimientos relacionados con la formación de equipos y su importancia.
- Mejorar el campus y las relaciones con la comunidad.
- Ayuda para coordinar reuniones, escribir informes, comunicarse información sobre la universidad.
- Proporcionar ayuda a los profesores y personal con las nuevas tecnologías y mejorar en el campus o departamento.
- Ayudar a aprender a sus compañeros cómo resolver problemas de una manera humana.
- Aumentar el impacto entre sus compañeros y el resto del personal.
- Ofertar la oportunidad de crecer y participar en la comunidad cívica, conciencia de la diversidad y el respeto, la mejora del / los valores sociales y habilidades personales y actividades de liderazgo es decir, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, resolución de problemas, la comprensión de las teorías de liderazgo y la aplicación práctica de habilidades de liderazgo en diferentes configuraciones (Cress, Zimmerman-Oster, & Burkhardt 2001).

- Aumentar la autonomía de pares, la pertenencia a varias organizaciones / clubes, y los organismos que llevan a una mayor participación y el rendimiento académico.
- Dinámica de poder ayudar a cambiar y crear nuevos espacios de aprendizaje a hablar por su cuenta en una variedad de escenarios y en una serie de cuestiones.
- Tener una mejor comprensión del mismo y los demás
- Deseo de mostrar más interés en el desarrollo de liderazgo en otros más allá del campus.
- Mostrar un mayor compromiso con la responsabilidad ciudadana más allá de la experiencia universitaria.
- Obtener un sentido de la ética personal y la claridad de los valores personales.
- Ganancia mejorado las habilidades de resolución de conflictos y resolución de problemas en un nivel más amplio.
- Tener capacidad de adquirir conocimientos y procesos de mejores habilidades de toma de decisiones.
- Encaja mejor con complejos y las incertidumbres.
- Planificar e implementar programas de mejores.
- Tome más riesgo de buen grado.
- Teorías y prácticas de uso de liderazgo a medida que continúan para desarrollar.

Por tanto, tras comprobar los beneficios que puede aportar el liderazgo de los estudiantes universitarios, podemos decir en palabras de Hilliard (2010) que la creación de los líderes estudiantiles en la universidad, posiblemente, podría contribuir a mejorar la calidad de vida y oportunidades para que otros puedan crecer académica, cultural y socialmente.

7.3. Evolución del liderazgo estudiantil

En nuestro país, tras la el restablecimiento de la democracia, se entablan determinados canales y vías para promover la intervención de los estudiantes en los órganos de gobiernos de las universidades, siendo este el principio de las Juntas de Facultad, Consejos Sociales, Departamentos, los Claustros y las diversas comisiones que lo componen y demás órganos de representación. En palabras de fouce (2003), un arsenal institucional perfectamente reglado por el que los estudiantes como otros colectivos (profesorado y personal de administración y servicios) tienen concedidos espacios para hacer llegar su voz de manera canalizada y estructurada a través un sistema de representación estudiantil regulado por la propia ley.

Una vez lograda la legalización de la representación estudiantil, poco a poco, se han ido incrementando estos puestos, al crearse la necesidad de escuchar la opinión de éstos líderes, como ya apuntaban Goodman, Hoagland, Pierre-Toussaint, Rodríguez y Sanabria (2011).

Anteriormente, los movimientos estudiantiles eran realizados de forma clandestina y con unos objetivos y motivaciones muy distintos a los de hoy en día. Mesa (1982) en su estudio de las movilizaciones estudiantiles de 1952 ya plantea alguno de los referentes básicos del movimiento universitario, como la lucha por derribar el SEU o los aspectos relacionados con la cultura que se entremezclarán con los aspectos políticos de las movilizaciones (lucha por la

libertad de expresión y lucha por la democracia, unidas).

En la actualidad, y siguiendo las aportaciones de Rodríguez (2016), podemos ver como, cada vez más, las tasas de participación estudiantil, en las sucesivas elecciones de representantes, van decreciendo y perdiendo el interés por el qué años atrás luchaban. En esta línea, Fouce (2003), habla de cómo el trabajo del representante es visto como distante, aburrido y poco necesario o importante y deben hacerse ingentes esfuerzos para conseguir alumnos que quieran representar a sus compañeros.

7.4. A modo de conclusión

Los líderes estudiantiles universitarios, entendiendo a estos como a los representantes en los diferentes órganos de gobierno de la Universidad, son un colectivo que actualmente se encuentra en decadencia. Este hecho nos lleva a pensar que existe la necesidad de crear programas formativos para este colectivo, como los ya existente para líderes del sector profesorado (Cebrián y Fernández Cruz, 2012), además de fomentar su participación.

REFERENCIAS

- Agut, S. y Martín. P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201-214.
- Airini, C.S., Conner, L., Mcpherson, K., Midson, B. y Wilson, C. (2011). Learning to be leaders in higher education: What helps or hinders women's advancement as leaders in universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210383896>
- Andiliou, A & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-219. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Barberá, E., Candela, C., López, M., Ramos, A., Sarrió, M., Albertos, P., Benítez, I.J., Díez, J.L., y Lacort, J.A. (2005). *Género y diversidad en un entorno de cambio*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Nueva York: Free Press.
- Batista, J y Bermúdez Gil, M.C. (2009). Inteligencia emocional y liderazgo femenino en cargos de dirección de organismos públicos. *Revista Electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Nº 7. Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013). Special Issue: Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo Pedagógico: una dirección para el aprendizaje. *Revista del Fórum Europeo de administradores de la Educación*. OGE, nº 1 pp. 15-20.
- Buendía, L (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: MacGraw-Hill.

- Burillo, V., Arriaga, J., Carpeño, A., Casaravilla, A., & Técnica, A. Estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono. *Humanidades*, 31, 31.
- Carvalho, R. D. (2012). Student participation in Brazil - The case of the "gremio estudantil." *Management in Education*, 26(3), 155–157.
- Castro, A. y Lupano, M.L. (2005). Diferencias Individuales en las Teorías Implícitas del Liderazgo y la cultura organizativa. *Boletín de Psicología*, Nº. 85, pp. 89-109
- Cebrián, M. Y Fernández Cruz, M. (2012). *Diseño y elaboración de un programa de formación de líderes para la gestión de universidades en la sociedad del conocimiento*. México: SINED.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 5, 617-636.
- Concepción Cuétara, P.M. (2012). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis doctoral: Universidad de Granada
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*.
- Cuadrado, I. (2003). ¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección. *Revista de Psicología Social*, vol. 18 , pp. 283-307
- Cuevas, M. y Díaz, F. (2010). Convivencia y disciplina: dos caras de la misma moneda. En M. A. Manzanares (Coord.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (CD: organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución) Wolters Kluwer. España
- Cuevas López, M. y Díaz Rosas, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (106). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2069>
- De Pablos, L. & Gil, M. (2011). Las políticas de educación desde la perspectiva de género. *Presupuesto y Gasto Público*, 64: 179-208.
- Decreto de 21 de Julio de 1931* (Gaceta 22 de Septiembre).
- Decreto de 15 de junio de 1942 sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación* (BOE 04/07/1942).
- Díaz Mohedo, M. T., Vicente Bújez, A. & Vicente Bújez, M. R. (2012). Nuevas formas de aprender en la Universidad que mira al futuro. En J. I Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. (130-134). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/27627>
- Díaz Rosas, F. (2014). Los estudios de género y las redes de investigación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (3), 10– 15.
- Fabra i Sales, M.L. (2011). Prólogo. En Tomás i Folch, M. *La universidad vista desde la*

- perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado* (pp. 9-11). Barcelona: Octaedro.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 89–102.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3 (1), 109-119.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2015). *Programa de Capacitación de personal de Estimulación Temprana: Profesionales y Técnicos*. La Paz: Ministerio de Salud.
- Fouce, J.G. (2003). El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo. La Transición y los años 90. Un análisis cualitativo. *Nómadas*, enero-juni, 14.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 77-108.
- García Ruiz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-269.
- Gil, De Pablos & Martínez (2009). Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 193(2): 75-108
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L. & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- González Afonso, M.; Álvarez Pérez, P.; Cabrera Pérez, L.; Bethencour, J.T. (2007). El abandono de los estudiantes universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, (71-85).
- Goodman, J.F., Hoagland, J., Pierre-Toussaint, N., Rodriguez, C., & Sanabria, C. (2011). Working the Crevices: Granting Students Authority in Authoritarian Schools. *American Journal of Education*, 117(3), 375–398.
- Gijón, J. (2010) Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (6), 5-16.
- Guerrero Ramos, D., Jiménez, M.G. y López, M. (2014). Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica). *Educación*, 50 (2), 1-16.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotion: Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29, 240-262.
- Hanna, D.E. (2000). *Higher education in an era of digital competition, choices and challenges*. Madison WI: Atwood Publishing.
- Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American economic review*, 1184-1208.
- Henkel, M. (2001). *Academic identities and policy change in higher education*. London. Jessica Kingsley.

- Hernández Armenteros, J. (2004): La universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas, *Observatorio universitario del Consejo de Coordinación Universitaria*.
- Hilliard, A. T. (2010). Student Leadership at the University. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 93-98.
- Johnes J. (1990). *Determinants of student wastage in higher education. Studies in Higher Education*, 15, 87-99
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong Learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44 (3-4) 413-431.
- Khem, B. M. (2011). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Octaedro.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Lent, R. W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H. & Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Lewin, K.; Lippit, R. y White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10 , pp. 271–301.
- Lopera O., C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Economía*, No. 95, Febrero
- Martín, E . (2008). El papel de la financiación en el Proceso de Bolonia: un análisis de la suficiencia, eficiencia y equidad de los modelos de financiación universitaria en Europa. *Presupuesto y Gasto Público*, 55, 121-139.
- Mesa, R. (2012). *Jaraneros y alborotadores. Documento sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016*. Madrid: Ministerio de educación.
- Mora, J. G. (1996). Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios. *Economía de la Educación*, Temas de estudio e investigación. Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OCDE.
- Prior, M., Manzano, E., Villar, E., Caparrós, B., Jaume; L., Ernest (2011). Estilos comunicativos, vinculación universitaria y adaptación psicosocial. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 387-405.

- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.
- Quinn Mills, D. (2002). *E-Liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 178(3): 5580.
- Rodríguez, R. J. (2016). *Autopercepción en el ejercicio del liderazgo estudiantil*. Trabajo Fin de Máster Inédito.
- Rubiralta, M. (4 de enero de 2011). La nueva gobernanza universitaria. El periódico. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/48168>.
- Sánchez-Moreno, M., López- Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2014). *Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education; a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, Chicago.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Torrents Vilà, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers: revista de sociologia*, 100(1), 0131-149.
- Valiente, A. (2003). *La demanda de educación universitaria y el rendimiento privado de la educación en España*, Universidad de Valladolid.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30, 707-722.
- Wu, H. Y., Wu, H. S., Chen, I. S. & Chen, H. C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students: A multiple criteria decision-making approach. *Thinking Skills and Creativity*, 11, 1-21. doi:10.1016/j.tsc.2013.09.004

SIMPOSIO 13º

LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES PARA LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE TLAXCALA

Coordinadora:

Adriana Carro Olvera. Universidad Autónoma de Tlaxcala (acarroo1@yahoo.com.mx)

Autores:

Adriana Carro Olvera. Universidad Autónoma de Tlaxcala

Felipe Hernández Hernández. Universidad Autónoma de Tlaxcala

María Elza Eugenia Carrasco Lozano. Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

El informe expone los avances y reflexiones relacionadas al seguimiento y evaluación de los Consejos Técnicos Escolares del estado de Tlaxcala en el marco de garantizar como instancia colegiada que los alumnos que asisten a la escuela ejerzan su derecho a una educación inclusiva. Con una propuesta de investigación-acción participativa se estructuró el estudio-intervención en dos etapas; la primera, se refiere al diagnóstico situacional de los diferentes niveles y modalidades que conforman la educación básica en los ámbitos de calidad educativa, inclusión y equidad; así como del funcionamiento de los consejos técnicos como política educativa reciente; y, la segunda a una propuesta de intervención pedagógica para el ciclo escolar 2015-2016 en 237 consejos técnicos de los 1309 que existen en el estado. Los resultados identifican a la planeación escolar, el trabajo colaborativo, la asesoría técnico pedagógica y el liderazgo directivo y de supervisión como ámbitos pendientes de consolidar.

Introducción

En un contexto como México, los diferentes indicadores del sistema educativo nos llevan a una realidad que nos hace ver no sólo lo injusto que resulta “dejar en el camino” a niños y niñas, sino lo preocupante que es desde el punto de vista social arriesgarse a un proceso de exclusión educativa.

La exclusión educativa es resultado de la exclusión social, ambas, son condiciones que están estrechamente vinculadas y, en determinadas ocasiones, pueden verse reforzadas mutuamente (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Según cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014), en México, el 46.2% se encuentra en situación de exclusión social ya que pertenece al segmento de población en condiciones de pobreza. Lo anterior significa que casi la mitad de la población nacional no dispone de ingresos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer

sus necesidades básicas y no consigue al menos uno de los derechos sociales como educación, salud, seguridad social, a servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación.

El análisis desde la perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el periodo formativo y escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o colectivos sociales atendiendo a un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales (Contreras, 2009) y (González y Villagómez 2006). Esta exclusión se reproduce en las escuelas y en las aulas, por género y niveles de aprendizaje.

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano considera una serie de prioridades educativas con la intención de que todos los niños, las niñas y jóvenes adquieran los aprendizajes y las competencias necesarias que les permitan desarrollarse académica y profesionalmente (SEP, 2014b). El principio radica en lograr una distribución igualitaria y justa del servicio que satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes bajo el principio de que sea para todos, según sus necesidades y capacidades. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, menciona en su segunda y tercera meta nacional -de las cinco establecidas- lograr un México Incluyente y un México con Educación de Calidad; ambas articulan como objetivo que en el país se disminuyan las brechas de desigualdad y que se promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía (DOF, 2013b).

Para lograrlo la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica instituye una serie de orientaciones educativas traducidas en una nueva organización escolar; es así como desde el ciclo escolar 2013-2014 se recupera y fortalece el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como órganos colegiados reconocidos bajo el principio de la autonomía de gestión. Esta iniciativa trata de consolidar la toma de decisiones del colectivo docente como un proceso donde se detectan los retos y se trazan las propuestas para asegurar que todos los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes (SEP, 2013b).

Los Consejos Técnicos Escolares al ser actualmente las instancias medulares de mejora, requieren de una atención y seguimiento para su consolidación, por esta razón, el objetivo de la investigación consistió en identificar el funcionamiento de los consejos técnicos en el marco de garantizar y consolidar como instancia colegiada que los alumnos puedan ejercer su derecho a una educación inclusiva y de calidad. Lograr disminuir el rezago en los indicadores educativos desfavorables en la entidad es una tarea institucional prioritaria, por lo tanto ampliar el conocimiento relacionado a los resultados de la política educativa se convierte también en la base del desarrollo social.

Antecedentes normativos institucionales

Los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (SEP, 2013b), se sustentan en el artículo tercero constitucional: el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los alumnos. La Ley General de Educación a su vez establece en el artículo 32 que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación

de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018, en el apartado VI.3. México con Educación de Calidad, establece como líneas de acción: estimular el desarrollo profesional de los maestros centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. Adicionalmente en la estrategia II. Gobierno Cercano y Moderno, del mismo apartado como enfoque transversal, señala en una de sus líneas de acción, actualizar el marco normativo general que rige la vida de las escuelas de educación básica. Es así como el acuerdo número 717 (SEP, 2014b) por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar retoma en su capítulo II, inciso a) ubicar a la escuela en el centro de atención de los servicios educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad.

El Programa Sectorial de educación del actual gobierno federal (2013a) en su primer capítulo de diagnóstico, en el apartado “inclusión y equidad” señala como tercer objetivo: asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa [...]. Actualmente como política nacional para la inclusión y equidad educativa se estableció desde el año 2013 a la fecha, por decreto oficial el acuerdo número 711, que emite las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, cuyo objetivo general consiste en contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad.

Dicho programa entiende como situación de vulnerabilidad aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria se encuentren en condición de riesgo de exclusión, lo que le impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (SEP, 2015a). Para el ejercicio fiscal 2016 el programa ha considerado para la elaboración de los proyectos locales la generación de propuestas para que a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los Consejos Técnicos de Zona (CTZ) que atienden población indígena, migrante, especial y telesecundaria, se desarrollen capacidades para la mejora de los resultados educativos de todos sus estudiantes.

Bajo esta lógica de gestión educativa, a partir de 2016 se retoma dentro de las prioridades educativas *La Escuela al Centro*, dicho plan establece seis líneas de acción: 1. Nueva organización de la escuela con menos burocracia, 2. Asignación de recursos propios para fortalecer su autonomía de gestión, 3. Fortalecimiento a los Consejos Técnicos, 4. Participación social activa a través de los Consejos Escolares de Participación Social, 5. Mejor uso del tiempo en la jornada escolar, y 6. Escuela de verano. Los elementos normativos actuales permiten reconocer la visión actual del trabajo en la educación básica: la escuela es el centro de la tarea educativa, dando un protagonismo a los Consejos Técnicos Escolares como espacio donde el colectivo docente toma las decisiones para la mejora.

El estudio de los Consejos Técnicos Escolares

Los Consejos Técnicos Escolares tienen sus antecedentes en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, donde se caracterizaba como un Consejo Técnico Consultivo, de apoyo al director con tareas educativas, organizativas y administrativas, siendo estas últimas las de mayor peso (SEP, 2013a). Desde la década de los noventa, la transformación de la gestión en las instituciones educativas ha estado presente en las políticas de México y de América Latina y se ha vinculado estrechamente con la calidad en la educación. Tradicionalmente, la gestión se había centrado en orientaciones y propuestas para el desarrollo de distintas modalidades de evaluación y planeación, así como para fortalecer la colaboración, la función directiva y la relación con la comunidad (Bonilla, 2013). La mayoría de las primeras propuestas de gestión concibió a los maestros y directores como protagonistas. Más adelante centró su atención en los asesores, supervisores de zona y de sector, así como en los funcionarios de la administración pública, destacando la gestión institucional como una condición necesaria para mejorar el funcionamiento de las escuelas.

De estas revisiones surgen varias corrientes que intentan dar un giro a la educación, tomando en cuenta como determinantes algunos factores hasta ese momento poco estudiados. Se parte de la idea de que el centro escolar es capaz de incidir de manera significativa sobre el resultado final del proceso escolar y que el progreso del mismo se deriva del propio personal de la escuela, siendo él quien determina sus prioridades y desarrolla sus planes de acción; en este sentido, se identifican ciertos procesos como base de la mejora, entre los que se encuentran, el desarrollo cooperativo del profesorado, el grado en el que se involucran en las decisiones del centro y la planificación con trabajo colegiado, entre otros (Bracho, 2009). Con la línea de renovación escolar denominada gestión basada en el centro o la administración centrada en la escuela en los años noventa, aparecen temas como la autonomía de las escuelas y gestión local del currículo y los Consejos Técnicos Consultivos.

La mayoría de los estudios sobre los Consejos Técnicos Escolares refieren un análisis de tipo cualitativo con orientaciones etnográficas, Fierro y Rojo (1994), lo describen como la pieza importante interna de las escuelas, el lugar para el intercambio académico y docente, en el que se espera llegar a resoluciones que beneficien la enseñanza y mejoren las actividades académicas dentro de las aulas de clase. Barraza y Guzmán (2002) y Loera y Hernández (2007), lo definen como el colectivo que genera y realiza logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma periódica y prolongada en los alumnos. Lugar idóneo para promover la mejora continua. Desde una perspectiva pedagógica Ezpeleta (2000) y Ahumada (2015), lo analizan como una organización importante dentro de la estructura del funcionamiento de la escuela, orientada a resolver las necesidades en los estudiantes y de práctica docente.

Cruz (2007), por un lado describe los elementos de la ritualidad de los consejos exponiendo un contexto de significados culturales específicos ante la posibilidad de comprender el funcionamiento cotidiano de la escuela y sus condiciones para intentar cambiarla; y por otro Estrada (2012), explica su funcionamiento en relación con la eficacia, pues las actividades que emergen de él, delimitan la vida académica de las escuelas aclarando la solución de problemas y la organización de cada institución. La aportación de Cordero y Navarro (2015) y Valdez (2015), permiten mirarlo como el lugar estratégico para el fortalecimiento de la gestión.

La Secretaría de Educación Pública los define como el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Se constituye en un colegiado que a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma

de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes (SEP, 2013b). Proceso que lleva a tener un diagnóstico, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo, a través de su Ruta de Mejora¹ y de la Estrategia Global de Mejora².

Políticas de inclusión y equidad educativa

Durante las últimas décadas existe un creciente interés por el estudio de las políticas educativas, la literatura especializada ha tomado este tema desde diversas ópticas de interpretación, lo que propicia que sea un campo de estudio donde confluyen elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos (Carmona, et. al. 2007). Las políticas de inclusión y equidad educativa en América Latina comenzaron su auge a finales del siglo XX desde la política social, la cual está centralizada en el ámbito del ejecutivo del gobierno federal y, particularmente, en la intervención de tres áreas sectoriales de la administración: desarrollo social (con énfasis en el sector educativo), desarrollo urbano, vivienda y salud. La mayor parte de los programas tiene como principal objetivo lograr la inclusión en el ámbito cultural, económico, educativo, laboral y social de la ciudadanía, actuando sobre los sectores más pobres de la población, con una combinación de criterios a la vez focalizados y universales (Ziccardi, 2009).

Michel Foucault (1970) señalaba desde hace casi medio siglo, que para analizar la inclusión en cualquier campo es necesario comprender las categorías de *inserción*, *territorio* y *seguridad*. En este sentido, *la inserción* es considerada como una acción que delinea estrategias para la regulación de espacios públicos para la comunicación, educación, acción colectiva y organización social; la categoría de *territorio* se relaciona con la administración de poblaciones, territorios y/o grupos definidos por su exclusión, y la categoría *seguridad* tiene un sentido de custodia, protección para fortalecer y garantizar los derechos sociales. De esta manera con la integración de dichas categorías analizadas no solo se entiende la inclusión, sino que la fundamenta como eje político en el campo educativo, económico, laboral y social.

En este contexto las políticas de inclusión educativa son parte de lo que Brugué y Subirats (2003) denominan *políticas de necesidad*, cuyo objetivo es redistribuir para generar mayor igualdad social y urbana por esa vía. Sin embargo, al mismo tiempo, no son políticas simples de distribución de recursos sino que son *políticas complejas* que implican la articulación de diferentes actores y acciones del trabajo en red y por consiguiente la creación de un nuevo estilo de relación entre gobierno y ciudadanía. Para Autés (2004), *las políticas de inclusión educativa* giran en un marco de una articulación entre la esfera económica y la social, es decir, entre el individuo en el mercado económico, sus relaciones en el trabajo, educación

¹ La Ruta de Mejora es el documento en el que se concreta la planeación escolar. Su elaboración no deberá sujetarse a una metodología o formato específico. Es un documento abierto; la escuela deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (SEP, 2014a).

² A partir del 2015 la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, ofrece a las escuelas y al CTE el material para elaborar la Estrategia Global de Mejora Escolar, el cual constituye un recurso para que el director y el colectivo docente establezcan las acciones que mejoren las capacidades de la escuela desde una visión compartida de lo que hace falta modificar. Se traduce en acciones concretas para el logro de metas y objetivos de la Ruta de Mejora Escolar (SEP,2015b).

y el compromiso democratizador, lo cual brinda una regulación de la tensión entre las estructuras de lo social.

La investigación de Milcher e Ivanov (2008), sobre *las políticas de inclusión educativa*, permite reconocer que surgen como un concepto ordenador en lo social y por consecuente en lo educativo, que vienen configurándose por más de una década por políticas nacionales e internacionales; en este sentido son de carácter procesual-temporal. Rodríguez (2008), expone que regularmente se aglutinan en relación a un concepto ordenador producto de la toma de conciencia sobre la presencia de sectores educativos en condiciones de fragilidad. Dichas políticas se hacen visibles en el sector educativo a partir de que la vulnerabilidad adquiere un nombre para el Estado, las cuales pretenden ser una categoría de intervención en todas sus fases: diagnóstico, atención, implementación, canalización y evaluación. Donato, et. al. (2014) y Plancarte (2016), señalan que la *inclusión y equidad educativa* se constituye en un enfoque de educación basado en los derechos de una educación obligatoria y gratuita con principios de calidad e igualdad; proceso donde participa toda la comunidad escolar que se enfoca a brindar una educación efectiva por medio de cambios o reestructuras.

El reconocimiento de la educación como bien público y de la escuela pública como instrumento para lograr este bien, está expresado en el carácter de política de Estado que tiene la política relativa a la educación básica y regulada por sus referentes normativos, los cuales exponen los rasgos esenciales de la educación a la que aspira el país en su conjunto y las expectativas que la sociedad ha definido para las instituciones educativas. Desde hace dos décadas ha sido asumida como un asunto que compete a todos los miembros de la sociedad; en consecuencia, la orientación, conducción y gestión debe trascender los ciclos gubernamentales y ser el resultado de la participación de todos: autoridades educativas federales y estatales, los supervisores, el personal de apoyo técnico pedagógico, los directores, los maestros, los padres de familia, las organizaciones sociales, los investigadores educativos, los legisladores y los interesados en el desarrollo educativo nacional (Reimers, 2006).

La política de inclusión educativa es considerada actualmente en el Plan Nacional de Desarrollo como meta nacional; *México Incluyente*, así como *México con Educación de Calidad*. La política nacional para la inclusión y equidad educativa entiende por *inclusión educativa* al proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe de aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes. Por *equidad educativa* a la distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de “que sea para todos, según sus necesidades y capacidades”. Lograr que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que pudiera atentar contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as niños/as tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida (SEP, 2013).

Metodología

El referente metodológico del estudio encuentra su mayor sustento en lo que en educación se conoce como la *Investigación-Acción Participativa*, la cual ha destacado en las últimas décadas como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional y facilita las innovaciones educativas con un impacto directo en los centros escolares. Sin embargo, también son considerados los *referentes documentales*; específicamente como fase exploratoria en la recopilación de los datos e indicadores de los informes institucionales y los *referentes cuantitativos*; interactuando así el enfoque cualitativo-interpretativo y el cuantitativo-descriptivo (Cortés y García, 2003).

La investigación acción ha sido definida como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella, pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas; la validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas si no en cuanto a su utilidad de ayudar a los profesionales a actuar de manera más reflexiva, efectiva, capaz e inteligente (Elliot, 2010). Nace desde una perspectiva comunitaria, desde un enfoque participativo, de compromiso y cambio con todos los agentes involucrados desde un comienzo. Díez (2013), afirma que si realmente queremos que la investigación sirva a la sociedad, a otro tipo de sociedad basada en modelos de solidaridad, democracia, justicia y bien común, debemos construir una forma de investigación coherente con el modelo de sociedad que pretendemos (ver tabla No.1).

Tabla No. 1. Características de la Investigación-Acción Participativa

Enfoque cuya orientación incide en la diversidad y amplitud de las informaciones que se deben recoger, estudiar y verificar.
Los factores clave se relacionan con el discernimiento del equipo investigador, con la calidad de sus informaciones y de sus relaciones con los miembros de la organización.
Se utilizan preferentemente las metodologías cualitativas basadas en la observación y entrevistas, entre otros instrumentos. No obstante, no olvida la necesidad de complementar las diferentes perspectivas a través de la triangulación de fuentes, métodos (cuantitativos y cualitativos), como medida de validación y fiabilidad del propio proceso de investigación.
Los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores) mediante un proceso de aprendizaje, de tolerancia, participación y toma de decisiones para los propios implicados.
Un carácter educativo de la experiencia investigadora, es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa, participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático.
Análisis, diálogo y negociación compartida a partir de la propia experiencia con potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para todas las personas implicadas.

Investigación que busca ponerse al servicio de los grupos sociales y de las comunidades con posibilidades de replicación.

Fuente: Diez, E. (2013) Investigación acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes.

A partir del anterior referente la investigación estableció dos etapas:

1. *El diagnóstico situacional*
2. *La propuesta de intervención pedagógica*

Para el *diagnostico situacional* se instituyeron como elementos de análisis por la temática de estudio los referentes e indicadores relacionados con *la calidad educativa, inclusión y equidad y funcionamiento de los Consejos Técnicos* de los informes institucionales de seguimientos de cada área y nivel educativo que conforman la educación básica en el Estado. La *selección de la población de estudio (CTE y CTZ)* fue con base en los criterios de atención a la vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión. Se consideraron para la investigación a 56 Consejos Técnicos de Zona y 181 Consejos Técnicos Escolares (237 en total) de los 1309 que existen en el Estado de Tlaxcala en el ciclo escolar 2015-2016 (ver tabla No. 2).

Tabla No. 2. Consejos Técnicos en el Estado de Tlaxcala por nivel y modalidad

Nivel Educativo	Consejos Técnicos Escolares	Consejos Técnicos de Zona seleccionados	Consejos Técnicos Escolares Seleccionados
Educación Inicial	6		4
Educación Preescolar USET y SEPE	423	5	8
Educación Primaria USET y SEPE	575	25	63
Educación Indígena (preescolar y primaria)	34		5
Educación Secundaria General	44	8	44
Educación Secundaria Técnica	57	7	12
Educación Telesecundaria USET y SEPE	145	11	20
Educación Especial	21		21
Educación Extraescolar	4		4

Total:	1309	56	181
--------	------	----	-----

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos. Dirección de Educación Básica USET- Tlaxcala.

Nota: La USET es la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala y la SEPE la Secretaría de Educación Pública del Estado. Existen ambas dependencias ya que la primera pertenece al sector descentralizado de la administración pública del estado y la segunda al sector centralizado.

La *propuesta* consistió en desarrollar por parte de los actores educativos involucrados (autoridades educativas locales, supervisores y asesores técnicos pedagógicos de cada una de las mesas técnicas de las áreas y niveles educativos) un diagnóstico para la intervención del seguimiento a los CTE y CTZ para el ciclo escolar 2015-2016 desde una perspectiva analítica, reflexiva y de retroalimentación constante. Cada uno de ellos representó una función en la intervención, dando origen a una Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos, la creación de la figura del Observador Participativo Colaborativo y el fortalecimiento pedagógico del Consejo Técnico Estatal con sus respectivos objetivos, estructura, funciones y productos esperados (ver tabla No. 3).

Tabla No. 3. Figuras representativas para el seguimiento de la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares ciclo 2015-2016

Figura Institucional	Objetivos	Estructura	Funciones	Productos esperados
<i>I. Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares</i>	Desarrollar de manera colegiada estrategias que permitan contribuir a la mejor comprensión y conocimiento de la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos para establecer de manera oportuna	Instancia que depende de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET), además de coordinarse con la Dirección de Educación Básica de la	-Coordina el seguimiento de la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos. -Revisión y orientaciones de la política educativa. -Dominar las temáticas de las dimensiones del Consejo Técnico Escolar. -Planear de manera colegiada con los observadores participativos colaborativos las sesiones de consejo.	-Informes del seguimiento mensual y bimensual por cada sesión de los Consejos Técnicos Escolares. -Planeación con las diversas figuras y niveles educativos de las sesiones de consejo . -Talleres de formación.

	propuestas de intervención pertinentes a su problemática y así lograr una educación de calidad en el estado de Tlaxcala.	Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (SEPE). Con la representación de asesores de cada área y nivel educativo (24 Asesores Técnicos Pedagógicos)	<ul style="list-style-type: none"> -Diseña instrumentos de seguimiento y evaluación. -Capacita y asesora a las diversas figuras involucradas. -Acompañamiento pedagógico de las figuras educativas. -Selecciona y analiza materiales pedagógicos y didácticos para el fortalecimiento de los consejos -Análiza los resultados del seguimiento y evaluación a los consejos. -Asistencia como observador a las sesiones de consejo en todas sus etapas. -Elabora proyectos y estrategias de fortalecimiento a los consejos 	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación de la figuras -Materiales pedagógicos y didácticos -Proyectos y propuestas pedagógicas de mejora
<i>II. Observador Participativo Colaborativo</i>	Observar, valorar y asesorar (en su caso) a los Consejos Técnicos de Zona y Escolares con herramientas pedagógicas que permitan una adecuada organización y funcionamiento para la mejora educativa.	Profesional Asesor Técnico Pedagógico y/o Supervisor que dependen de las diferentes áreas y niveles educativos que conforman la Dirección de Educación Básica de la USET y la SEPE (102	<ul style="list-style-type: none"> -Observador del proceso del desarrollo del consejo. -Hacedor de un diálogo de cordialidad, asertividad y respeto con el colectivo docente. -Dominar las temáticas de las dimensiones del Consejo Técnico Escolar. -Actualización y capacitación constante. -Identifica las necesidades del colectivo docente haciendo una reflexión del hecho observado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumentos de seguimiento aplicados, procesados e interpretados. -Informes de seguimiento y evaluación por etapas. -Planeaciones de seguimiento. -Compilación de herramientas pedagógicas y didácticas. -Vinculación entre las áreas

		observadores)	<p>-Reconoce los aspectos positivos, avances del colectivo docente, así como de las expectativas, dificultades, temores y dudas sobre el proceso.</p> <p>-Prioriza el acopio de información para tomar decisiones, evitando confundir la labor de acompañamiento con la función de monitoreo.</p> <p>-Retroalimenta al colectivo docente y le proporciona sugerencias para la siguiente sesión ordinaria.</p>	<p>centrales educativas y las escuelas.</p> <p>- Recomendaciones y sugerencias de mejora escolar.</p>
<i>III. Consejo Técnico Estatal</i>	Fortalecer la misión de los Consejos Técnicos Escolares a través de un seguimiento, valoración y retroalimentación pedagógica que conlleve alcanzar los resultados educativos idóneos en la educación básica del estado.	Colegiado Estatal representado por un supervisor de cada nivel educativo que planea, valora y evalúa la organización y seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares para la toma de decisiones de retroalimentación y mejora. (13 supervisores)	<p>-Coordina y planea el seguimiento de los Consejos Técnicos.</p> <p>-Analiza y orienta sobre la política educativa y las guías de trabajo de las sesiones.</p> <p>-Informa de los resultados y avances a los supervisores, directivos y docentes de su nivel.</p> <p>-Identifica la situación, condición y focalización de problemáticas educativas por nivel, zona y Estado.</p> <p>-Selecciona y analiza los materiales pedagógicos y didácticos para el fortalecimiento de los consejos.</p> <p>-Analiza los resultados del seguimiento</p> <p>-Elabora propuestas de retroalimentación y mejora educativa</p>	<p>-Planeación de las propuestas para la sesión de los consejos</p> <p>-Informes del seguimiento y fortalecimiento a los Consejos</p> <p>- Retroalimentación a los consejos para la mejora.</p> <p>-Análisis y reflexiones de las condiciones de la Ruta de Mejora y la Estrategia Global de Mejora por zona y nivel.</p> <p>-Vinculación con la figuras.</p> <p>-Materiales pedagógicos y didácticos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección de Educación Básica USET-SEPE, Tlaxcala.

La *propuesta de intervención pedagógica* se construyó a partir del fortalecimiento académico de las tres figuras con base en el principio de la autonomía de la gestión educativa, institucional y escolar, de ahí que el diagnóstico, los objetivos, metas y acciones implementadas fueron una constante de análisis desde su elaboración, seguimiento y evaluación.

Las figuras institucionales establecieron un proceso dinámico, el cual consistió en una serie de reflexiones orientadas a la toma de decisiones para mejorar el funcionamiento de los consejos, principalmente con la realización de talleres de formación para la asesoría y acompañamiento de los diferentes actores, planeaciones previas de las sesiones de consejo, observación y acompañamiento en todas las reuniones y etapas de trabajo; además de valorar y validar los materiales y herramientas pedagógicas. Los involucrados a través de procesos de sensibilización adquirieron compromisos para fortalecer los conocimientos temáticos de su función en cuatro rubros:

1. Fundamentos normativos institucionales de la política educativa actual.
2. Lineamientos y criterios operativos del funcionamiento de los consejos.
3. Dominio temático educativo relacionado principalmente a la organización escolar, planificación escolar, estrategias pedagógicas y didácticas, liderazgo educativo, trabajo colaborativo y evaluación educativa.
4. Específicamente para el Observador Participativo Colaborativo, se propusieron herramientas relacionadas a la metodología cualitativa, observación participante, enfoques antropológicos escolares, etnografía de la escuela e interaccionismo simbólico.

La *dinámica de trabajo institucional consta de cuatro etapas* para planear, proponer, valorar, retroalimentar y evaluar de manera colegiada cada sesión: *1. Estatal*. Se inicia con sesión del Consejo Técnico Estatal, donde se analizan los propósitos, momentos y productos esperados que marcan las guías de trabajo emitidas por la Subdirección de Educación Básica de la SEP, además de las propuestas de valoración y retroalimentación pedagógica específicas por los niveles y modalidades educativas; *2. De supervisión*. Posteriormente sustentado en esos acuerdos, se celebra el consejo entre los supervisores de cada nivel educativo valorando las iniciativas y orientaciones del Consejo Técnico Estatal; *3. Por Zona*. A su vez en una siguiente etapa serán los supervisores en Consejo Técnico de Zona quienes comparten las orientaciones a los directivos; *4. Escolar*. Finalmente cada directivo en su centro escolar desarrolla junto con los docentes el Consejo Técnico Escolar en el último día hábil de cada mes del ciclo. A partir de la segunda etapa el Observador Participativo se integra a la dinámica del colectivo, realizando observación participante y aplicando el instrumento de análisis. Las figuras representativas de la propuesta establecieron para el seguimiento la aplicación de *un instrumento* de escala Likert con 27 indicadores y 4 unidades de análisis: I. La organización de los Consejos Técnicos; II. El colectivo escolar; III. Liderazgo del director; y, IV. Procesos de la Ruta de Mejora (ver tabla No. 4). Las unidades de análisis se establecieron con base en la naturaleza, condición y lineamientos para la organización y funcionamientos de los consejos de la actual política educativa (SEP, 2013).

Tabla No. 4. Componentes de análisis

Unidades de análisis	Indicadores
I. La organización del Consejo Técnico Escolar	1. Cumplimiento de horario.
	2. Asistencia docente.
II. El colectivo escolar	1. Ambiente de trabajo (respeto, confianza y compañerismo).
	2. Participación y disposición.
	3. Análisis y reflexión de resultados escolares.
	4. Retroalimentación y enriquecimiento de la práctica docente.
	5. Argumentación académica de los resultados.
	6. Trabajo colaborativo en la toma de decisiones.
III. Liderazgo del director	1. Gestión de las actividades del CTE.
	2. Coordinación apropiada en el seguimiento de la Ruta de Mejora.
	3. Promoción al seguimiento de las Estrategias Globales de Mejora Escolar.
	4. Coordinación de acciones para alumnos en situación de riesgo.
	5. Promoción a la reflexión colectiva de lo expuesto por los miembros.
	6. Identificación y coordinación de aspectos prioritarios de la escuela.
	7. Fomento a la participación, diálogo y toma de decisiones colectivas.
IV. Procesos de la Ruta de Mejora	1. Planteamiento y seguimiento de objetivos.
	2. Análisis y reflexión del impacto de los aprendizajes.
	3. Diagnóstico de factores de riesgo y exclusión escolar.
	4. Análisis de los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar.
	5. Flexibilidad para la incorporación de acciones en la Ruta de Mejora Escolar.

6. Consideración de las Prioridades Educativas del Sistema Básico de Mejora Escolar.

7. Implementación de estrategias diferenciadas de inclusión y equidad.

8. Implementación de estrategias diferenciadas para atender alumnos en riesgo escolar.

9. Seguimiento de los acuerdos (resultados, tiempos y responsables).

10. Registro de acuerdos en bitácora para seguimiento.

11. Planeación, implementación y seguimiento a la Estrategia Global de Mejora Escolar.

12. Delimitación de las acciones (claramente articuladas) de la Estrategia Global de Mejora Escolar con la Ruta de Mejora.

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis e interpretación se trabajaron frecuencias en una escala parámetrica de mayor a menor por cada uno de los indicadores y unidades de análisis de cada sesión de consejo. Posteriormente en el transcurso del ciclo escolar se fueron constituyendo los promedios de los indicadores de manera acumulativa por cada sesión de consejo hasta llegar a la octava sesión que prevee realizar el calendario del ciclo escolar 2015-2016.

La interpretación de *los datos cualitativos* orientados a la investigación-acción analizan la práctica reflexiva de los actores ante las situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que se van generando, se traducen en la calidad estructurada de la experiencia a través del registro anecdótico de las observaciones y del control y sistematización de la intervención que conlleva una perspectiva del proceso en un sistema de responsabilidad participativa e intraprofesional basada en la modificación de la práctica para la mejora.

Resultados

La educación básica en el estado de Tlaxcala cuenta con una matrícula de 286,231 alumnos y 23,093 actores educativos -distribuidos entre docentes, directivos y personal de apoyo de diferentes niveles y modalidades educativas- en 2,177 escuelas (ver tabla No. 5).

Tabla No. 5. Matrícula, personal y escuelas de educación básica

Nivel Educativo	Matrícula	Personal	Planteles	Escuelas
Educación Inicial				
CENDI USET	1,003	295	6	6

CENDI Gobierno del Estado	109	40	1	1
CENDI ISSSTE	177	48	1	1
CENDI IMSS	73	38	1	1
CENDI IMSS Particular	479	155	5	5
CENDI Particular	34	25	3	3
C.A.I.S –DIF	1,370	163	24	24
Inicial Indígena	753	36	22	22
Inicial no escolarizado		153	0	15
Educación Especial				
U.S.A.E.R. SEPE	*	221	*	24
U.S.A.E.R. USET	*	743	*	64
C.A.M. SEPE	28	19	1	1
C.A.M. USET	857	343	20	20
Preescolar				
Preescolar USET	27,202	1,605	286	301
Preescolar SEPE	9,908	732	111	120
Preescolar Indígena	1,526	78	20	20
Preescolar Particular	7,485	1,106	182	171
Preescolar CONAFE	2,755	240	210	208
Primaria				
Primaria USET	99,925	5,020	333	411
Primaria SEPE	36,937	2,200	138	162
Primaria Indígena	2,989	143	13	14
Primaria Particular	14,130	1,549	129	125
Primaria CONAFE	1,171	104	83	83

Secundaria				
Secundaria General	27,632	2,863	44	67
Secundaria Técnica	27,008	2,903	57	76
Telesecundaria USET	9,369	657	61	64
Telesecundaria SEPE	7,940	669	82	82
Telesecundaria Particular	229	13	2	2
Secundaria Particular	4,736	898	57	54
Secundaria CONAFE	406	34	31	30
TOTAL	286,231	23,093	1,923	2,177

Fuente: Estadística de la Dirección de Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016

USET: Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala.
Pública del Estado.

SEPE: Secretaría de Educación

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
la Familia.

DIF: Desarrollo Integral para

CENDI: Centros de Desarrollo Infantil. IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social.

CAM: Centro de Atención Múltiple. USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación
*En su respectivo nivel.

ISSSTE: Instituto del Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado.

Los resultados se presentan en el mismo orden que se establecieron metodológicamente en las dos etapas, el primero con el diagnóstico situacional producto de la información proporcionada por las diferentes áreas y modalidades educativas, bajo los componentes de análisis de *a) calidad educativa, b) inclusión y equidad y c) el funcionamiento de los consejos técnicos* (ver tabla No. 6).

Tabla No. 6. Diagnóstico por nivel y componentes de análisis

Nivel Educativo	Componentes de análisis		
	<i>a) Calidad Educativa</i>	<i>b) Inclusión y equidad</i>	<i>c) Consejos Técnicos Escolares</i>
Preescolar	Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la	Se atiende al 66% de la proyección estimada, faltando aún por cubrir el	Necesidad de fortalecer el liderazgo académico

	<p>autonomía de la gestión escolar del Sistema Básico de Mejora 2015 se identifica: inexistencia de planificación de situaciones didácticas por las docentes. Ausencia del análisis de los enfoques de lenguaje oral y escrito, y del pensamiento matemático que fundamentan los campos formativos. Limitantes para plantear situaciones retadoras en los alumnos. El 56% de directoras desempeñan la doble función: docentes y directivas. El 27% de docentes no presenta coherencia entre lo planeado y lo ejecutado. El 39% por ciento no utiliza el rol de asistencia como se encuentra establecido. El 56% por ciento de directivos y 52% de docentes, carecen de estrategias definidas para evitar el rezago escolar en alumnos vulnerables. El 50% de directoras no motiva a sus docentes para mejorar su labor pedagógica y el 54% de docentes no promueven la interacción y aprendizajes.</p>	<p>33%. Falta de oferta del servicio en el primer grado en su totalidad (por normatividad desde el año 2011 se tendría que cubrir el total de la cobertura); sin embargo, se carece de la infraestructura adecuada y los recursos humanos. Únicamente se brinda en escuelas particulares. El nivel atiende a un total de 50 escuelas multigrado o unitarias, lo cual equivale solo a un 11% de escuelas en esta condición. En el servicio de educación artística falta la atención en la modalidad indígena y de los CENDIS, por lo que en los alumnos se promueve poco el campo formativo de expresión y apreciación artística.</p>	<p>del personal directivo, algunos no conducen el consejo y, pocos promueven el análisis y la reflexión del colectivo docente, además de carecer de estrategias que promuevan la interacción del colectivo de manera dinámica, existe poca intervención encaminada a la solución de problemáticas pedagógicas que apoyen al logro de los resultados en los aprendizajes de los niños y las niñas.</p>
<p>Primaria</p>	<p>Los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares ENLACE y del Plan Nacional para la Evaluación Aprendizaje PLANEA, reflejan que la problemática educativa del nivel sigue estando en los importantes porcentajes de alumnos que no están</p>	<p>En este nivel aprueban en un 99.8% las mujeres y en un 99.7% los varones. Las incidencias reprobatorias generales por subsistema 2014-2015, reflejan un 66% en educación primaria federal, 20% en educación primaria estatal, 8% en educación especial federal, 2% en educación indígena,</p>	<p>Del 2013 al 2015 en la muestras de escuelas observadas (44) se identificó como áreas de atención fomentar el trabajo colaborativo, el liderazgo directivo y el compromiso docente, así como la gestión de</p>

	<p>alcanzando niveles de logro educativo satisfactorio. Los resultados arrojan que el 44% de los estudiantes de educación básica en el 2013 se encontraban en el nivel de insuficiente y el 36% en el nivel elemental; esto quiere decir que el 80% de alumnos se ubican entre los niveles de insuficiente y elemental. Los resultados de PLANEA - aplicada en septiembre de 2015 a los alumnos de sexto grado- no han sido satisfactorios, ya que el 70% de los alumnos evaluados del nivel se ubicaron en logro insuficiente.</p>	<p>4% primaria particular, porcentajes que representan un total de 2,807 alumnos en situación de reprobación con riesgo de deserción y exclusión escolar.</p>	<p>capacitaciones para el cumplimiento de acuerdos y compromisos para la elaboración y seguimiento de la Ruta de Mejora.</p>
<p>Secundaria</p>	<p>El Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS 2014) aplicado a 22,542 alumnos reflejó que el porcentaje que consiguió el número de reactivos <i>mínimos de logro</i> fue para español de 39%, matemáticas 0.6%, historia 2%, ciencias naturales 13% geografía 28%. De los 54 reactivos, solo el 1% de los alumnos contestó más de 33 reactivos. Los resultados nacionales de PLANEA 2015, en alumnos de tercero de secundaria, señalan en general que <i>el logro de aprendizajes esenciales</i> es bajo, en lenguaje y comunicación (78%) y matemáticas (91%) en los niveles I y II de insuficiencia.</p>	<p>La población estudiantil la comprenden los subsistemas de Secundarias Técnicas con 36%, Secundarias Generales con 35%, Telesecundarias con 21%, Secundarias Particulares con 6%, CONAFE con 0.4% y una Telesecundaria Particular con el 0.2% de la cobertura total que es 99%. En promedio 51% son hombres y 49% son mujeres. Los indicadores sobre la reprobación para el ciclo escolar 2014-2015 reflejan una distinción por género, los porcentajes de reprobación en Secundarias Generales son de 7% lo que equivale a 2044 alumnos. (10% en hombres y 4% en mujeres), en Secundarias Técnicas de 7% lo que equivale a 2052 alumnos (10% en hombres y 4% en</p>	<p>En la modalidad de Secundaria Técnica se han observado en promedio 8 CTE(14% del universo) y 7 CTZ (100%). En el subsistema de Secundaria General, se han observado un 34% del total de CTE y a 8 CTZ. Las áreas a fortalecer se encuentran en las dimensiones de liderazgo directivo, organización del colectivo escolar y la implementación y seguimiento de la Ruta de Mejora.</p>

		<p>mujeres). Alrededor del 9% de la población estudiantil reprueba alguna asignatura. En el ciclo escolar 2014-2015 se presentó una deserción del 3%, en secundarias generales, la mayor cantidad en hombres (684 alumnos) que en mujeres (326 alumnas). En secundarias técnicas la deserción fue de un 4% (803 hombres y 376 mujeres).</p>	
<p>Especial</p>	<p>Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar 2015, se identificó que el 86% del personal realiza acciones para fortalecer las competencias de lectura, escritura y matemáticas, pero existe una falta de espacios de autoformación escolar, de intercambios de experiencias docentes, ausencia de acciones para fortalecer el liderazgo académico del director y en el cumplimiento de la planificación.</p>	<p>Existe un número mayor de niños que de niñas atendidas con necesidades educativas especiales, además de una disminución considerable en el tránsito de primaria a secundaria; siendo el nivel de Telesecundaria el que atienden mayores casos. De 9,822 alumnos que se atienden, de preescolar son 2,129 (1,365H y 764M); en primaria a 6,066 (3,888H y 2,178M) y en secundaria a 926 (574H y 352M). Incluyendo a los CAM, USAER y CRIE en condición de ceguera 45 (21H y 24M), baja visión 94 (60H y 34M), sordera 58 (29H y 29M), hipoacusia 160 (87H y 73M), discapacidad motora 269 (143H y 126M), discapacidad intelectual 1477 (878H y 599M), discapacidad múltiple 148 (89H y 59M), aptitud sobresaliente 115 (69H y 46M) trastornos generalizados de desarrollo 178 (135H y 43M), y en problemas de aprendizaje,</p>	<p>Existe un detrimento en las acciones programadas en la Ruta de Mejora. La guía de Consejo Técnico Escolar no cubre las necesidades propias de los CAM, debido a que la población que atiende prioriza la discapacidad severa y múltiple, así como otros trastornos.</p>

Indígena		conducta, lenguaje, autismo, déficit de atención e hiperactividad 7288 (4,843H y 2,445M).	
	Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar de 2015 se identificó una ausencia de orientaciones técnico pedagógicas por parte de la supervisión, solo el 52% de docentes cuentan con un nivel de desempeño óptimo. En primaria prevalece la problemática de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico matemático, además del uso y manejo de la lengua indígena.	El nivel cuenta con 4515 alumnos, atendidos por 221 docentes en 34 escuela. 1,526 de preescolar y 2,989 de primaria. Las principales debilidades están relacionadas al cumplimiento de lo establecido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, dado que no se está impartiendo la enseñanza de la lengua indígena como se estipula.	Se identifica la falta de un adecuado compañerismo en los consejos y del trabajo colaborativo, así como del liderazgo directivo. Se requiere de actividades prácticas en la reuniones de consejo, además de analizar las Rutas de Mejorar para orientaciones técnico pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia con base en los informes y datos de los niveles y modalidades educativas de la Dirección de Educación Básica USET-SEPE Tlaxcala.

La tabla nos permite analizar la condición de los CTE como una de las condicionantes de las causas y efectos para el logro de la calidad e inclusión y equidad educativa en el Estado. A continuación se presentan los principales resultados de los indicadores y de las unidades de análisis del estudio que exponen la condición del funcionamiento de los consejos (ver tabla No. 7).

**Tabla No. 7. Resultados del seguimiento a los consejos por unidades de análisis
Ciclo escolar 2015-2016**

I. La organización	II. El colectivo escolar	III. Liderazgo del director	IV. Procesos de la Ruta de Mejora.
1. Educación Inicial			
El 90% de personal	-Existe un ambiente de respeto, se	-El 100% de consejos realiza el seguimiento a	-La totalidad de los CENDIS planteó

<p>cumple con el horario y asistencia a las sesiones de consejo.</p>	<p>participan con interés y disposición. Sin embargo un 20% de los docentes no se integra fácilmente.</p> <p>-La mayoría de los docentes argumenta sus resultados, pero se requieren elementos para emitir juicios sustentados.</p>	<p>su Ruta de Mejora a través de la bitácora.</p> <p>-Un 81% de directivos considera los aspectos prioritarios para atender.</p> <p>-Se logra en un 80% que el colectivo llegue a acuerdos.</p>	<p>objetivos. El 85% da seguimiento a ellos.</p> <p>-El 100% de los docentes aplicó el diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>-Los colectivos escolares presentan avances en un 71% en las acciones de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>-Solo en un 50% de los consejos hay flexibilidad para incorporar nuevas acciones.</p>
--	---	---	--

2. Educación Preescolar USET

<p>Existe un cumplimiento en el horario de 89% y la asistencia de un 97%.</p>	<p>-Un 13% de docentes muestra poca participación en el consejo y un 11% no realizan alguna argumentación en sus propuestas.</p> <p>-El 88% toma decisiones en colectivo de las actividades que realizan para fortalecer su práctica docente.</p>	<p>-El 100% de las directoras coordinan y gestionan las actividades del consejo. Pero el 11% no realiza adecuaciones a la Ruta de Mejora, con poco avance en el logro de objetivos.</p> <p>- El 92% elaboraron Estrategias Globales de Mejora, pero aún falta traducir en implementación.</p> <p>- Solo el 45% de los consejos coordinan acciones con las USAER para alumnos que se encuentran en situación de riesgo.</p> <p>-Un 23% de los colectivos docentes no se involucra en la reflexión colectiva.</p>	<p>-El 89% analiza y reflexiona sobre el impacto de los aprendizajes en los alumnos.</p> <p>-El 100% de las consejos consideran las cuatro prioridades educativas, implementado estrategias de inclusión y equidad; pero solo el 45% implementan acciones con las USAER para atender alumnos en riesgo escolar.</p> <p>-El 12% no da seguimiento y análisis de objetivos de la Ruta de Mejora.</p> <p>-El 100% de los consejos planea e implementa la Estrategia Global de Mejora, pero aún existen confusiones para delimitar las acciones.</p>
---	---	---	--

3. Educación Preescolar SEPE

- El 100% del consejos cumple con el horario y 91% con la asistencia.	-El 84% del colectivo muestra un ambiente de trabajo, respeto, confianza y compañerismo. -En un 77% se presenta participación y disposición en las actividades de consejo. -En un 80% se realiza el análisis y la reflexión colectiva	-El 100% cumple con el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar y de las Estrategias Globales de Mejora. Pero un 80% identifica y coordina los aspectos prioritarios de la escuela.	-En un 70% se percibe el avance y las acciones de la Ruta de Mejora Escolar. -Existe flexibilidad en un 80% de los colectivos para incorporar acciones en la Ruta de Mejora Escolar. -Se implementan estrategias diferenciadas en un 80% para atender a alumnos en riesgo escolar.
---	---	---	--

4. Educación Primaria USET

- El 79% de los colectivos cumplió con la puntualidad, asistencia y permanencia en las sesiones.	-El 82% de los colectivos mantuvo un ambiente colaborativo durante las sesiones. -El 63% de los consejos manifiesta el tomar decisiones en colectivo.	-El 84% de los directivos trabajan en colegiado durante las sesiones y promueve el seguimiento de la Ruta de Mejora y de las Estrategias Globales.	-Un 19% de consejos carece de un planteamiento de objetivos y del seguimiento al impacto de sus acciones. -El 70% de los colectivos, está totalmente de acuerdo en proponer e implementar iniciativas pedagógicas para enfrentar los desafíos de la escuela. Pero un 29% aún presenta resistencia en proponer o compartir estrategias pedagógicas.
--	--	--	---

5. Educación Primaria SEPE

-El 93% de los consejos cumple con el horario y 92% con la asistencia.	-El 94% trabaja en un ambiente de respeto. -El 18% de los docentes no desarrolla las actividades planeadas. -75% de los docentes asumen actividades reflexivas.	-El 79% de directores coordina el seguimiento de la Ruta de Mejora. En 21% lo coordina otro miembro. -Un 18% de los directores cumple solo como requisito el seguimiento de la Ruta	-El 81% planea y da seguimiento a los objetivos de la Ruta de Mejora. -Un 23% aún no aplican acciones en su Ruta de Mejora. -Un 20% carece de acciones para dar
--	---	--	---

	-El 19% de los docentes aún les falta manifestar compromiso para el desarrollo de las actividades.	de Mejora y de las Estrategias Globales. -El 78% del colectivo reflexiona y analiza de manera colectiva lo expuesto, pero el 22% muestra una falta de interés. -Un 79% de los directores involucra a los miembros en la participación, el diálogo y la toma de decisiones y 20% mantienen apatía por la integración.	seguimiento a la Ruta de Mejora.
6. Educación Indígena			
-Un 88% cumple con el horario y un 90% con la asistencia.	-En un 80% el ambiente de trabajo es de respeto y colaboración.	-El 95% de los supervisores y directores coordinan los consejos. -El 30% falta por fomentar el establecimiento de acciones para alumnos en situación de riesgo. -Al 25% les falta focalizar los aspectos prioritarios de su zona escolar y escuela.	-Un 85% de los colectivos escolares realizaron su diagnóstico. -El 90% elaboró su Ruta de Mejora Escolar, pero solo el 60% estableció de manera congruente sus objetivos, metas y acciones.
7. Educación Especial USET-SEPE			
-En 85.4% consejos se cumple con el horario y el 80.6% con la asistencia. Pero solo el 80% permanece durante toda la sesión.	-El 88% muestra disposición y participación. -Un 82% de los docentes cumplieron con trabajos previos solicitados por el director. -En un 88% se hizo necesario realizar	-El 70% de los consejos plantean estrategias para reducir el rezago escolar. -Al inicio del ciclo solo el 60% de los consejos fomentaban acciones para favorecer la convivencia, actualmente se tiene un promedio de 82.6%.	-El 74% de las actividades contribuyen al logro de las metas de la Ruta de Mejora. -El 82% de los consejos plantean actividades que favorecen los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales.

	<p>ajustes a las guías debido a las necesidades del nivel.</p>	<p>-El 88% da seguimiento a las iniciativas pedagógicas.</p>	<p>-El 80% cumple con la normalidad mínima.</p> <p>-En el 78% se identifican situaciones específicas de mejora.</p> <p>-El 82% desarrollan estrategias de mejora.</p>
--	--	--	---

8. Secundarias Generales

<p>-Un 93% en las zonas y 89% en escuelas se cumple con el horario. En un 87% se cumple con la asistencia.</p>	<p>-El 95% del colectivo muestra un buen ambiente de trabajo.</p> <p>-El 80% de los docentes reflexionan sobre los resultados escolares</p> <p>-Se observa en un 79% trabajo colaborativo referente a la toma de decisiones.</p>	<p>-El 86% fomenta la participación del colectivo, el dialogo y la toma de decisiones.</p> <p>-En un 84% se logran determinar las acciones para alumnos que se encuentran en riesgo escolar.</p>	<p>-El 82% realiza un planteamiento y seguimiento de los objetivos de la Ruta de Mejora.</p> <p>-Un 83% analiza y reflexiona los impactos que se obtienen de los aprendizajes.</p> <p>-Un 80% reconoce los factores de riesgo escolar.</p> <p>-En un 79% de los consejos se articula la estrategia global de mejora escolar con la Ruta de Mejora.</p>
--	--	--	--

9. Secundarias Técnicas

<p>En un 80% se cumple con la asistencia, puntualidad y permanencia.</p>	<p>-El 81% de los consejos unifica criterios y elige estrategias comunes.</p> <p>-El 85% presenta un ambiente favorable con la participación y disposición al trabajo.</p> <p>-El 87% realiza argumentación académica de los resultados escolares.</p>	<p>-El 77% coordina acciones para atender alumnos en situación de riesgo.</p> <p>-El 83% promueve el seguimiento de las Estrategias Globales de Mejora Escolar.</p> <p>-92% de los directivos involucra a todos los miembros del consejo en la participación y la toma de decisiones.</p>	<p>-El 79% analiza los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>- El 77% delimita las acciones articuladas de la Estrategia Global de Mejora Escolar con la Ruta de Mejora.</p> <p>-El 84% analiza y reflexiona el impacto de los aprendizajes.</p> <p>-El 89% realiza planeación, implementación y</p>
--	--	---	--

			seguimiento a la Estrategia Global de Mejora Escolar.
10. Telesecundarias USET			
-Se tiene un 73% de puntualidad y un 84% de asistencia.	-El 74% muestra un ambiente de respeto, confianza y compañerismo. -Solo el 58% del colectivo participa y muestra disposición. -El 49% del colectivo analiza y reflexiona los resultados escolares. -El 47% retroalimenta la práctica docente. -En 50% se trabaja de manera colaborativa en la toma decisiones.	-El 47% coordina apropiadamente el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. -El 44% identifica y coordina aspectos prioritarios de la escuela. -En un 51% los directivos fomentan la participación, diálogo y toma de decisiones. -Un 35% da seguimiento a las Estrategias Globales de Mejora Escolar. -Solo el 34% coordina acciones para alumnos en situación de riesgo.	-EL 42% del colectivo analiza y reflexiona el impacto de los aprendizajes. -Solo un 27% del colectivo escolar realiza estrategias diferenciadas de inclusión y equidad. -El 50% del colectivo docente analiza los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar. -El 35% del colectivo escolar implementa estrategias diferenciadas para atender alumnos en riesgo escolar. -El 32% realiza la implementación y seguimiento de la Estrategia Global de Mejora Escolar.
11. Telesecundarias SEPE			
-En un 93% se cumple con el horario establecido y el 86% de la asistencia.	-El 77% trabaja en un ambiente de respeto compañerismo y confianza. -El 70% muestra disposición hacia el trabajo. Un 30% aún requiere de sensibilización para el trabajo colaborativo. -El 83% de los colectivos retroalimenta y	-El 93% de directivos gestiona las actividades. -El 97% da seguimiento a la Ruta y Estrategia Global de Mejora Escolar. -El 83% de directivos reflexiona sobre lo externado por el colectivo docente. -El 87% identifica y coordina acciones de mejora.	-El 86% planteó sus objetivos a inicio de ciclo escolar y les da seguimiento. -El 97% analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. -Solo el 60% identificó los factores de riesgo escolar. -El 93% analiza los avances en las acciones

	<p>enriquece la práctica docente.</p> <p>-Solo el 60% analiza y reflexiona los resultados escolares.</p>	<p>-Solo el 60% fomenta la participación efectiva y el diálogo.</p>	<p>implementadas en la Ruta de Mejora.</p>
--	--	---	--

Fuente: Elaboración de los informes de los Observadores Participativos Colaborativos USET-SEPE. Dirección de Educación Básica ciclo escolar 2015-2016.

La propuesta pedagógica del proceso de diagnóstico, seguimiento y retroalimentación de los CTE y CTZ permitió identificar que el objetivo principal con el que nacieron, el cual es convertir los centros escolares en organizaciones capaces de incidir de manera significativa sobre el resultado final del proceso escolar y que el desarrollo del mismo deriva del propio personal de la escuela, a tres años de establecida la política educativa de fortalecimiento de la autonomía de gestión institucional y de inclusión y equidad educativa, se encuentran más pendientes que impactos. Los registros analizados de las observaciones de los observadores participativos y la sistematización del grupo de investigación, permiten realizar una serie de inferencias que pueden explicar algunas de las causas.

1. Falta de orientación pedagógica en los criterios establecidos como lineamientos generales de la política educativa.
2. Políticas educativas sin visión de largo plazo, con carencia de coordinación entre la parte administrativa y pedagógica.
3. La dinámica de trabajo en los CTE y CTZ es relativamente pasiva ya que esperan regularmente las instrucciones de la parte administrativa central antes de emprender un trabajo que emerja desde el nivel más desagregado, lo cual los convierte en órganos que desempeñan sus actividades con rutinas y dependencia más que de un desarrollo de estrategias y acciones propias.
4. Carencia de convicción por parte de algunos docente que genere una apropiación de la Ruta de Mejora. Situación que conduce a limitar la identificación de problemas y construcción de alternativas para mejorar la educación y atender a la población estudiantil en situación de exclusión.
5. Dependencia a una guía de sesión de consejo establecida por el área central como trámite administrativo, y no como un documento orientador flexible que apoye la eficiencia en el trabajo y el tiempo destinado.
6. Falta de reconocimiento al papel que puede tener el Consejo Técnico Escolar para la mejora de la educación. Una mejora desde la comunidad escolar.
7. El observador participativo es visto aún como agente externo que como personal de apoyo y asesoramiento para una correcta implementación de la Ruta de Mejora y Estrategia Global.
8. La elaboración de la Ruta de Mejora y de la Estrategia Global carece de una estructuración lógica y pertinente para su vinculación y adecuado seguimiento.

9. Tergiversación en la comunicación vertical de las propuestas desarrolladas en cada una de las etapas para desarrollar las sesiones de consejo.
10. Falta de estrategias de evaluación de impacto en la Ruta de Mejora y Estrategia Global que identifique problemáticas específicas a atender.

Conclusiones

Al analizar los Consejos Técnico Escolares de los diferentes niveles y modalidades educativas, se identificó en un primer momento que se carecía de un conocimiento con sustento cualitativo que pudiera reflejar su estatus de desarrollo para la retroalimentación de mejora. La propuesta de intervención tuvo como propósito inicial, generar las condiciones institucionales y de recursos humanos para implementar desde la administración, figuras y actores que identificaran el funcionamiento de los consejos y su impacto desde un análisis de la investigación acción participativa. El diseño de este grupo de trabajo que se involucró en la intervención permitió consolidar un equipo con ópticas: pedagógicas, administrativas, de gestión y de investigación.

Los Consejos Técnicos Escolares y de Zona como instancias protagónicas de atención a las prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar en el logro de los aprendizajes y atención oportuna a los alumnos en condición de riesgo siguen intentando consolidarse; sin embargo, a tres años de su implementación el mayor problema es que se conviertan en colegiados de inercias y rutinas y no en espacios de mejora de la educación y de atención especial a la población escolar que vive en situaciones de riesgo y potencial exclusión educativa.

En el ciclo escolar 2015-2016 se percibe todavía un prevaeciente comportamiento individual entre el colectivo. Destaca un ambiente pasivo en la mayoría de docentes durante las sesiones con ambiente disperso. El trabajo del colectivo es visto aún como la suma de esfuerzos aislados donde falta claridad para implementar acciones coordinadas. La Ruta de Mejora en diversas etapas de análisis es aún un documento administrativo para control de la autoridad, que si bien se ha avanzado en identificar las necesidades del plantel y la delimitación de acciones aún se requiere de estrategias para que el docente pueda analizar el impacto de las mismas. Los datos refieren que aun falta una orientación clara para la elaboración de la Estrategia Global de Mejora Escolar.

Los resultados en el estado reflejan que el 20% de los CTE carecen de un trabajo colaborativo. Las sesiones se realizan los viernes últimos de cada mes y aparecen en el calendario escolar como días laborables, sin embargo, la asistencia en algunos casos es irregular, ya que así como en el nivel preescolar registran asistencia del 97 por ciento, la cifra en otros casos disminuye hasta el 70 por ciento; en promedio un 22% de los docentes no se presentaron durante el período de intervención a una o más sesiones ordinarias. Donde se detecta mayor ausentismo es en los subsistemas que atienden a la población más vulnerable la de educación indígena y telesecundarias.

Por otro lado sólo el 65% de los CTE percibieron un nivel óptimo en cuanto al interés y compromiso para desarrollar las actividades programadas. Los avances de los resultados del ciclo escolar 2015-2016, exponen que el colectivo docente presenta una colaboración artificial acompañada de cierta obligatoriedad, impidiendo como consecuencia tomar acuerdos compatibles en objetivos comunes. El ámbito de liderazgo directivo y de supervisión evidencia la falta de motivación para lograr la participación de todo el colectivo que propicie el análisis

y la reflexión para la toma de decisiones oportunas; así como la limitación para el seguimiento y la evaluación de las acciones planeadas.

A pesar de que las cifras de asistencia no son las óptimas, los docentes obtienen un mayor porcentaje en el cumplimiento de estos aspectos que en las actividades reflexivas o argumentativas, lo cual implica que se preocupan más por los aspectos instrumentales que por los sustantivos. Situación que dificulta el cumplimiento de las metas de la Ruta de Mejora. Una de las principales problemáticas, es la falta de procesos metodológicos y pedagógicos en los CTE relacionados con la planeación escolar y el liderazgo que permitan consolidar la toma de decisiones como colectivo para detectar los retos y trazar así las propuestas pertinentes para la inclusión y equidad.

La educación básica representa el nivel educativo fundamental del país, pues constituye la base de las ventajas educativas para todos. La propuesta de intervención logró unificar los criterios y esfuerzos de los actores involucrados, así como iniciar con estudios y procesos de seguimiento e intervención que permitieran por un lado identificar las situación y condición de los consejos, y por el otro, generar alternativas de mejora.

REFERENCIAS

- Ahuamada, L. (2015), *El CT y la profesionalización de la práctica docente en la Telesecundaria 6166*, Profesor José Meraz, Instituto Chihuahuense de Estudios de Posgrado. México.
- Autés, M. (2004), *Tres formas de desligadura. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa.
- Barraza L. y Guzmán A. (2002), El trabajo colegiado en la práctica educativa de los formadores de docentes. *Revista Acoyauh*. 44, Año XIV.
- Bonilla, O. (2013), *Gestión escolar en México*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/20275716/Bonilla-Oralia-Gestion-Escolar-en-Mexico-1-Algunos-Aprendizajes-Sep08#scribd>.
- Bracho, T. (2009), *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*. México, Flacso.
- Brugué, Q. y Subirats, J. (2003), *Políticas sociales metropolitanas*. Barcelona, IGOP MIMEO.
- Carmona, A., Lozano, A., Pedraza, D. (2007), (Coords.). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México. Ediciones Pomares, Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014), *Índices de pobreza en México*. México. CONEVAL.
- Contreras, E. (2009), "Marginalidad, pobreza y exclusión en América Latina. Continuidades y rupturas entre los años sesenta y los albores del siglo XXI", en Rodríguez, F. (coord.), *Pobreza y Geografía*, IIEc-UNAM, CRIM-UNAM, México.
- Cordero, G. y Navarro, C. (2015), "La toma de decisiones en el CTE: el camino hacia la autonomía de la gestión", Conferencia presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México, COMIE.
- Cortés, G. y García, S. (2003), *Investigación documental*, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivomanía.

- Cruz, F. (2007), "El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12() 841-865. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003403>.
- Diario Oficial de la Federación (2013a), *Decreto por el que se reforman los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- _____ (2013a), *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*.
- _____ (2014a), *Ley General de Educación*, México.
- _____ (2014b), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- _____ (2014c), *Acuerdo No. 717*.
- Diez, E. (2013), "Investigación acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes" en *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014), *Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Elliot, J. (2010), *La investigación – acción en educación*, Ediciones Morata, sexta edición, Madrid,
- Estrada, A. (2012), *El funcionamiento del consejo técnico, su tipología y su relación con la eficacia de estudios de posgrado*. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México.
- Ezpeleta, J. (2000), "El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, SEP.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994), "El consejo técnico, un encuentro de maestros". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, SEP.
- Foucault, Michel. (1970), *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- González, M. y Villagómez (2006), "Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social", en Saraví, Gonzalo, *De la pobreza a la exclusión*, México, CIESAS y Prometeo, Buenos Aires.
- González Granda, J F; (2004). "Los consejos escolares de los colegios de educación primaria analizados por sus miembros". *Educación XXI*, () 87-110. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=70600705>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009), "Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión", *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13 Núm. 3.
- Loera, A. y Hernández, L. (2007), "Cambios en la práctica pedagógica del programa de escuelas de calidad". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México.
- McKernan, J. (2008), *Investigación - acción y currículum*, Ediciones Morata, tercera edición, Madrid.
- Milcher, S. e Ivanov, A. (2008), Políticas de inclusión social. *Revista Humanum*. Recuperado de: <http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/>.

- Plancarte, P.A. (2016), *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/51502/TESIS%20DOC%20%20Patricia%20Plancarte%20%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Reimers, F. (2006), (Coordinador), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México. SEP. Fondo de Cultura Económica e ILCE.
- Rodríguez, L. (2008), Políticas de inclusión en México: un análisis de marcos a la iniciativa "todos a la escuela". *Revista Mad.* (18), pp. 38-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3656613.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013a), *Programa Sectorial de Educación*, México.
- _____ (2013b), *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México.
- _____ (2014a), *Ley General de Educación*, Última reforma del 2005. México.
- _____ (2014b), *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México.
- _____ (2015a), *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*, México.
- _____ (2015b), *Estrategias Globales de Mejora Escolar. Orientaciones para su diseño*, México.
- _____ (2015c), *Planea, Diagnostica 2015-2016*, México.
- Secretaría de Educación Pública del estado de Tlaxcala (2011, 2012) *Informes Bimensuales de las Áreas de Control Escolar*.
- Valdez, I. (2015), *Los Consejos Técnicos Escolares, entre las perspectivas y la realidad*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. México.
- Ziccardi, A. (2009), Políticas de inclusión social. Recuperado de: [http:// 1 Inclusión educativa.zip\Inclusión educativa\policies inclusion cd mx.pdf](http://1_Inclusión_educativa.zip\Inclusión_educativa\policies_inclusion_cd_mx.pdf)

SIMPOSIO 14º

LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES SALUDABLES EN RED

Coordinador:

Isabel del Arco Bravo. Universidad de Lleida (del.arco@pip.udl.cat)

Autores:

- **Isabel del Arco (Facultad de Educación), Patricia Silva (Facultad de Educación), M^a Luisa Guitard (Facultad de Enfermería y Fisioterapia), Gemma Espigares (INEF-Lleida), Carles Casanova (Facultad de Enfermería y Fisioterapia). Universidad de Lleida . Equipo de la Cátedra de Desarrollo de Organizaciones y Territorios Saludables- UdL**

Presentación de la Herramienta de Auto-Diagnóstico de Escuelas Saludables: HADES

- **Anna de San Pedro de la Pädagogische Hochschule Wien (PHW). Austria**
La red de escuelas saludables de la ciudad de Viena y políticas de colaboración y compromiso.
- **Ivan Castro, (vicepresidente de la asociación NEREU). Noemí Serra (responsable del departamento de investigación de la asociación NEREU). M^a Luisa Guitard (Facultad de Enfermería y Fisioterapia), Isabel del Arco (Facultad de Educación)**

Actuaciones en el territorio para promocionar estilos de vida saludables: programa NEREU-Escolar

INTRODUCCIÓN

Existe evidencia suficiente para afirmar que los estilos de vida saludables, en la mayoría de los casos, no están sujetos a la elección individual, sino que tienen relación con las circunstancias de la estructura social y organizacional donde se desarrolla la persona.

Entendemos por Organizaciones saludables aquellas organizaciones caracterizadas por invertir esfuerzos de colaboración, sistemáticos e intencionales para maximizar el bienestar de sus integrantes y la productividad, mediante la generación de espacios bien diseñados y significativos, de ambientes sociales de apoyo y finalmente mediante las oportunidades equitativas y accesibles para el desarrollo personal y profesional (Wilson, 2004).

En esta línea y centrando la atención en el terreno educativo el informe del Banco Mundial en 1999, concluyó que una mejor educación lleva a mejores resultados en salud y que una mejor salud lleva a mejores logros académicos. Así, la escuela como organización saludable se define como una escuela que refuerza constantemente su capacidad como un lugar saludable para vivir, aprender y trabajar, que promocionan la salud en el seno de la misma organización, estructurándose y actuando de forma eficiente para conseguir los mejores resultados posibles optimizando los recursos.

En el presente simposio nos centraremos en la importancia de generar escuelas saludables e impulsar el trabajo en red de las mismas. Esta propuesta surge de la colaboración entre la cátedra Desarrollo de Organizaciones y Territorios Saludables (DOTS) de la Universidad de Lleida y las universidades de Pädagogische Hochschule Wien (PHW) de Austria y la University of Jyväskylä (JYU) de Finlandia.

Se constituye, así, un equipo internacional de investigación que además cuenta con otro valor añadido que es la transdisciplinariedad interna ya que los integrantes de los equipos pertenecen a disciplinas como: medicina, fisioterapia, enfermería, pedagogía, psicología y actividad física y deporte.

Nuestro trabajo está alineado con la Orden ECD/2475/2015, de 19 de noviembre, por la que se crea el distintivo de calidad de centros docentes Sello Vida Saludable.

Artículo 1. Objeto.

Esta orden tiene por objeto crear y regular el distintivo de calidad «SELLO VIDA SALUDABLE», para el reconocimiento público de los centros docentes, tanto públicos como privados sostenidos con fondos públicos y privados, que fomenten el aprendizaje de la salud en el ámbito educativo, así como la asunción de prácticas de vida saludable y una educación física que permita el adecuado desarrollo personal y social a lo largo de la escolarización de los alumnos.

El presente Simposio pretende dar a conocer los estudios y propuestas para fomentar escuelas como organizaciones saludables y para ello se contará con la presentación de las siguientes aportaciones:

- La Herramienta de Auto-Diagnóstico de Escuelas Saludables: HADES, a cargo de la Dra Isabel del Arco de la universidad de Lleida (Cátedra de Desarrollo de Organizaciones y Territorios Saludables)

- La red de escuelas saludables de la ciudad de Viena y políticas de colaboración y compromiso. A cargo de la Dra Anna de San Pedro de la Pädagogische Hochschule Wien (PHW). Austria
- Las Actuaciones en el territorio para promocionar estilos de vida saludable: programa NEREU-Escolar a cargo del Sr Ivan Castro

Herramienta de Auto-Diagnostico de Escuelas Saludables (HADES)

Isabel del Arco. Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social. UdL

Patricia Silva. Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social. UdL

M^a Luisa Guitard. Facultad de Enfermería y Fisioterapia. UdL

Gemma Espigares. INEFC-Lleida

Carles Casanova. Facultad de Enfermería y Fisioterapia. UdL

1. Introducción

La escuela siempre ha sido un lugar desde el cual los gobiernos han intentado impulsar programas de prevención y promoción de la salud entre la población. Las Naciones Unidas han reconocido el potencial de las escuelas para influir no sólo en la situación educativa de la juventud, sino también en su salud y en su desarrollo económico. Cohen (2006) afirma que existe una relación directa entre el medio escolar y los resultados en las mejoras de la salud de la población. Una buena salud implica también, el éxito en los resultados académicos. La interdependencia entre ambos sectores, salud y educación, nos lleva a considerar que la eficacia en uno de ellos repercute beneficiando al otro sector.

En la mayoría de los países, la escuela, no sólo es una institución educativa sino que además es considerada como la primera institución social con responsabilidad en la promoción de la salud de la población y ello básicamente por tres razones claves:

- La escolarización obligatoria existente en la mayoría de los países y por consiguiente es donde se concentra la diversidad de la población y en un periodo vital significativo. La acción ejercida, por consiguiente en la escuela, tiene así un amplio espectro de incidencia social.
- La edad y características de la población escolar, que se encuentra en un momento vital propicio para el desarrollo de hábitos que condicionarán su estilo de vida en la edad adulta.
- La presencia de profesionales de la educación, los docentes, que desde el conocimiento pedagógico contribuyen a fomentar entre el alumnado estilos de vida saludable.

Los temas relativos a la salud se han ido incorporando, de forma regulada, en los currículos académicos escolares en las últimas décadas. En un principio aparecen como temas transversales, abordados desde diferentes áreas curriculares y que en algunas ocasiones se convertían en cuestiones puntuales, anecdóticas y que tendían a pertenecer al curriculum oculto desarrollado en el aula por cada profesor.

En este momento inicial los temas susceptibles de ser tratados se enfocaban siempre a un único protagonista, el alumnado, y prevalecían cuestiones referentes a la nutrición, hábitos de higiene y prevención de enfermedades mediante campañas de vacunación, por ejemplo.

A finales del siglo XX, se empieza a discutir una nueva visión más global de la promoción de la salud en las escuelas en la Primera Conferencia sobre Escuelas Promotoras de Salud que se celebró en Tesalónica (Grecia) en 1997. Es aquí donde se establece que las Escuelas Promotoras de Salud (HPS, según sus siglas en inglés), son una inversión en salud, educación y democracia, estableciéndose los principios inspiradores y los contenidos y metodologías más pertinentes.

Pero es en el 2002 cuando en la Conferencia en Egmond aan Zee (Holanda), donde se diseñó la Agenda de Egmond, que es el instrumento que guía en la promoción de la salud en las escuelas, incidiendo en todos los agentes y sectores implicados. Desde este mismo momento se establece que las Escuelas Promotoras de Salud han de responder a:

- Favorecer modos de vida sanos y ofrecer al alumnado y al profesorado opciones en materia de salud a la vez realistas y atractivas.
- Definir objetivos claros de promoción de la salud y de seguridad para el conjunto de la comunidad escolar.
- Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud, donde se tengan en cuenta: – Las condiciones del edificio escolar. – Las condiciones de los espacios deportivos y de recreo. – Los comedores escolares. – Los aspectos de seguridad de los accesos, etc. .
- Desarrollar el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud.
- Posibilitar en todo el alumnado el pleno desarrollo físico, psíquico y social, y la adquisición de una imagen positiva de sí mismos.
- Favorecer buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar y de ésta con su entorno.
- Integrar de forma coherente la educación para la salud en el proyecto curricular, utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo.
- Proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y habilidades indispensables para adoptar decisiones responsables en cuanto a su salud personal o que contribuyan al desarrollo de la salud y seguridad de su entorno.
- Identificar y utilizar los recursos existentes en la sociedad para desarrollar acciones en favor de la promoción de la salud.
- Ampliar el concepto de los servicios de salud escolar para hacer de ellos un recurso educativo que ayude a la comunidad escolar a utilizar adecuadamente el sistema sanitario

Si responden a todas estas premisas estamos ante una Escuela Promotora de Salud o Escuela Saludable o Escuelas Buenas y Saludables, como se han venido llamando en la última década y que la podríamos definir como: *una escuela que implementa un plan estructurado y sistemático para la salud y el bienestar de todos los alumnos y del personal docente y no docente, y en general de toda la comunidad educativa, desde un enfoque global y positivo de la salud y el bienestar.*

Las Escuelas Promotoras de Salud o Escuelas Saludables buscan la implicación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, con planteamientos educativos y sociales y considerando que alumnos sanos aprenden mejor, docentes saludables son más eficientes en sus responsabilidades, familias implicadas ayudan a consolidar hábitos saludables y en general un buen clima organizacional mejora los resultados escolares

La tercera conferencia Europea sobre Escuelas Promotoras de la Salud se celebró en Vilna, Lituania en el 2009 y bajo el "*Escuelas Mejores a través de la Salud*", se quiso dar un paso más hacia la promoción de la salud en las escuelas europeas buscando acciones comunes intersectoriales e internacionales.

2. Condiciones de la Escuelas Promotoras de Salud o Escuelas Saludables

Nos situamos ante una dimensión global e integradora del concepto de salud tal, y como la OMS ya definió en 1946 en la Conferencia Internacional de Salud en Nueva York, afirmando que se trata de un estado completo de bienestar físico, mental y social que va más allá de la ausencia de afecciones o enfermedades.

Por ello, en el marco de la escuela se deben tener en cuenta una serie de componentes para definirlos como escuelas que promueven la salud o mejor dicho organizaciones saludables para sus integrantes. Siguiendo los fundamentos de la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986) y la UIPES (Unión Internacional de Promoción y Educación para la Salud) distinguimos:

- Macro-micro gestión de las escuelas: que implica una serie de políticas escolares saludables definidas a través de documentos claramente definidos a nivel macro y a nivel de gestión interna de la propia escuela. Además deben ser aceptados y compartidos por la comunidad educativa y que pueden ir desde la regulación de los alimentos que se sirven en la escuela hasta la definición, prevención y tratamiento de casos de acoso escolar.
- Entorno físico: que hace referencia a instalaciones, edificios, jardines, espacios de ocio, cuestiones de iluminación, ergonomía del mobiliario, etc. Todo ello para generar un entorno saludable y atractivo y confortable para sus usuarios.
- Entorno relacional: que hace referencia a la existencia de un clima de bienestar generado por una buena calidad en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Se da importancia a las cuestiones psicoemocionales de cada integrante.
- Hábitos individuales de salud y competencias de acción propias que estimulan en autocuidado, la prevención y promoción de la salud individual y grupal. Tales competencias pueden estar integradas en los diferentes planes de estudios o bien desarrolladas en programas o actividades específicas que permitirá no solamente a los estudiantes sino al resto de integrantes de la comunidad educativa: docentes, padres, personal de administración, etc, tomar medidas relacionadas con la salud y el bienestar.
- Vínculos con el entorno inmediato, con las familias, el contexto social del barrio, localidad, con los grupos o personas líderes de la comunidad, etc. La coordinación, y colaboración de todas las partes integrantes de la comunidad educativa ayudará a

fijar las acciones de promoción de la salud y permitirá la construcción de un clima organizacional favorable para el desarrollo de la tarea educativa desde el bienestar. Mención especial hay que hacer a los servicios de salud vinculados directa o indirectamente con la escuela y cuya colaboración en la prestación de servicios a los miembros de la comunidad educativa ayudará a consolidar las acciones de promoción de salud y bienestar.

Teniendo en cuenta todos estos componentes, la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y la colaboración entre los sectores de salud y educación, la escuela se convierte en un excelente medio para la consolidación de comportamientos saludables que trascienden del ámbito escolar y llegan a la comunidad para generar un estado de opinión y propiciar contextos de bienestar.

3. ¿Cómo desarrollar y mantener Escuelas Promotoras de Salud o Escuelas Saludables?

En la actualidad y en muchas escuelas son diversos los programas y actividades que se desarrollan para promocionar la actividad física, hábitos de alimentación, comportamientos higiénicos, etc. En la última década también se han venido desplegando actuaciones para el desarrollo emocional de nuestros escolares. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones estos programas se limitan a actuaciones puntuales, desvinculadas del currículum académico y que sólo se orientan al aprendizaje de los estudiantes. Además se ha detectado la entrada en los centros de entidades privadas que promocionan espacios de salud específicos y que intervienen puntualmente: ortodoncistas, dentistas, cooperativas de fruta, etc.

Todas estas actuaciones pueden generar efectos parciales y escasamente consolidados para generar cambios de comportamiento y más cuando solo tienen efecto sobre la población infantil, desvinculando parcial o totalmente a las familias o a los docentes.

Una Escuela Promotora de Salud o Escuela Saludable busca la adopción de toda la comunidad educativa de modos de vida sanos en un ambiente de bienestar y por lo tanto favorable a la salud y ello implica instaurar un entorno físico y psicosocial saludable y seguro con el compromiso de todos.

Si nos ajustamos a la Agenda Egmond como una herramienta para ayudar a establecer y desarrollar la promoción de salud en las escuelas en toda Europa, ésta establece tres apartados principales para el desarrollo de Escuelas Saludables, divididos, a su vez, en varias subcategorías:

Agenda Egmond: Apartados para el desarrollo y el mantenimiento de una Escuela Saludable

- | | |
|--------------------|--|
| CONDICIONES | <ul style="list-style-type: none">• Análisis de la situación: diagnóstico• Asociación entre escuelas y sectores para asegurar la sostenibilidad |
|--------------------|--|

	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia e intermediación entre sectores para generar cambios • Base teórica desde un posicionamiento comprensivo del desarrollo competencial
PROGRAMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido y los objetivos del Programa • La planificación a largo plazo • La formación del profesorado y el desarrollo profesional
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación

Tabla 1. Young, I. (2002). *The Egmond Agenda, in Education and Health in Partnership.*

Al centrarnos en el apartado de Condicionantes vemos que un primer paso es el análisis de la situación. Un buen diagnóstico permitirá conocer el punto de partida para promover una verdadera Escuela Saludable. Es preciso conocer los programas que se implementan y cuál es el impacto, los recursos que se aplican, las metodologías utilizadas, quienes son los implicados en el proceso, si se generan sistemas de evaluación, etc. En resumen, se trata de conocer el estado de salud de la escuela, de su entorno y de su comunidad educativa para poder determinar de forma más eficiente un programa de actuación.

4.La Herramienta de Auto-Diagnostico Escuelas Saludables (HADES)

En sintonía con las ya clásicas orientaciones que la European Network of Health Promoting Schools-ENHPS y la carta de Ottawa (1996), nos interesa establecer un grupo de escuelas modelo que permita demostrar el impacto de la política y la práctica en organizaciones saludables. El principal objetivo es conseguir una escuela saludable que facilite la adopción de estilos de vida sanos a toda la comunidad educativa en un ambiente de bienestar, Stewart, Barnekow, Rivett, (1999); Gavidia, (2001); González de Haro, (2008).

En el marco de la cátedra de Desarrollo de Organizaciones y Territorios Saludables de la UdL ha desarrollado un instrumento de autodiagnóstico para que las escuelas evalúen sus capacidades como organizaciones saludables. La Herramienta de Auto-Diagnostico Escuelas Saludables (HADES) es un instrumento enfocado en la primera subcategoría de la Agenda Egmond y está pensada para que la escuela analice sus prioridades en relación a la promoción de la salud y a su desarrollo integral como organización saludable. Con un claro diagnóstico es más fácil detectar necesidades, demandas y prioridades programando una intervención más eficiente

Con un autodiagnóstico previo la escuela puede planificar actuaciones y desarrollar aquellos aspectos que ayuden a promocionar la salud. En la tabla 2 se muestra los

bloques y los contenidos del instrumento, en cada uno de estos contenidos se despliegan una serie de indicadores de evaluación.

HADES surge como resultado de la reflexión, análisis y adaptación de los cuestionarios de autoevaluación aplicados en las escuelas de educación primaria pertenecientes a la red WieNGS de escuelas saludables de la ciudad de Viena. Este proceso de adaptación implica las siguientes fases:

- Traducción del cuestionario de la red WieNGS
- Definición de conceptos y consenso compartido. Todos los conceptos que integran HADES parten de una definición clara, concisa y compartida extraída de marcos legales o de teóricos de reconocido prestigio. Partir de una definición única asegura la fortaleza en el diagnóstico con la interpretación unívoca de los resultados que los hace comparables y extrapolables a otras realidades educativas.
- Establecer los diferentes niveles de análisis en el diagnóstico. Se establecen cuatro bloques de evaluación en un primer nivel: Espacio Vital en el Aula y en la Escuela, Desarrollo Curricular, Organización Escolar y Relaciones Externas. Cada primer nivel de análisis se subdivide en diferentes categorías.
- Revisión y adaptación a la normativa legal específica en nuestro país en materia de prevención de riesgos, características del espacio de trabajo, etc
- Determinar los indicadores concretos de evaluación que en este caso corresponden al tercer nivel de análisis, así como los niveles de valoración. Se establecen, siguiendo los mismos criterios que en la red WieNGS dos niveles: Aplicable, es decir, que se trata de un indicador que está presente en la escuela y No Aplicable si es un indicador que no está presente en la escuela. Si es Aplicable puede alcanzar diferentes niveles de consecución como: Aplicable Satisfactoriamente, Aplicable Parcialmente Satisfactorio y Aplicable No Satisfactorio,
- Cada indicador del tercer nivel no tiene la misma consideración y por consiguiente la valoración adjudicada por el equipo directivo recibirá una puntuación cuantitativa que sumará en la puntuación global. Esta concepción parte de la idea de que hay cuestiones importantes que aseguran una Escuela saludable y que no pueden quedar contrarrestadas por otras que promedien
- Al finalizar el proceso de autodiagnóstico, el equipo directivo recibirá un informe por parte del equipo de expertos donde se define la escuela en el marco de escuelas saludables, se establece cual es el nivel del que parte, qué aspectos son susceptibles de mejora y se hacen recomendaciones para desarrollar un programa de actuación integral a corto, medio y largo plazo.

A continuación presentamos los dos primeros niveles de diagnóstico de HADES



Tabla 2: Primer y segundo nivel del HADES

Si entramos en uno de estos niveles podemos listar los diferentes indicadores del tercer nivel con el desplegable para que sea valorado oportunamente

Escoles promotores de salut - Espai vital a l'escola i a l'aula

L'objectiu d'aquesta enquesta és la realització d'un autodiagnòstic sobre les organitzacions saludables. En aquest sentit, l'equip directiu de les escoles i instituts podran fer un anàlisi en relació a l'àmbit de l'espai vital a l'escola i a l'aula.
L'enquesta es divideix en quatre blocs:

1. Ergonomia
2. Edifici saludable
3. Promoció d'hàbits saludables
4. Desenvolupament psicosocial

0% 100%

C- Estació de treball

*** El mobiliari utilitzat pels alumnes compleix amb la normativa de mida corporal (Real Decreto 488/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud relativas a la manipulación manual de cargas que entrañe riesgos, en particular dorsolumbares, para los trabajadores) i inclou la possibilitat d'una configuració ergonòmica individual.**

Escolliu una de les respostes següents

* El professorat compleixen amb les directrius relatives a ergonomia i creto 488/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de ivas a la manipulación manual de cargas que entrañe riesgos, en

Tabla 3. Indicadores del tercer nivel de autodiagnos HADES

Ejemplo de indicadores de tercer nivel relativos al Espacio Vital en la escuela y en el aula en la categoría de Edificio saludable y en concreto al espacio de trabajo son:

C- Estació de treball	
<p>* El mobiliari utilitzat pels alumnes compleix amb la normativa de mida corporal (Real Decreto 488/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud relativas a la manipulación manual de cargas que entrañe riesgos, en particular dorsolumbares, para los trabajadores) i inclou la possibilitat d'una configuració ergonòmica individual.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* Els llocs de treball del professorat compleixen amb les directrius relatives a ergonomia i salut laboral (Real Decreto 488/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud relativas a la manipulación manual de cargas que entrañe riesgos, en particular dorsolumbares, para los trabajadores).</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* Les aules d'informàtica compten amb estacions de treball ergonòmiques.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* S'aproven o es compleixen els requisits fixats pel Servei de Prevenció.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* Hi ha espais de joc que compleixen amb la ergonomia.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>

Tabla 4: Indicadores del bloque Espacio Vital

Ejemplo de indicadores de tercer nivel relativos al bloque de Desarrollo Curricular y la categoría de Bloques de contenidos y en concreto en la estructuración del temario son:

Escoles promotores de la salut - Desenvolupament curricular	
<p>L'objectiu d'aquesta enquesta és la realització d'un autodiagnòstic sobre les organitzacions saludables. En aquest sentit, l'equip directiu de les escoles i instituts podran fer un anàlisi en relació a l'àmbit del desenvolupament curricular.</p> <p>L'enquesta es divideix en dos blocs:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bloc de continguts 2. Didàctica <p>0% <input type="text"/> 100%</p>	
A- Estructuració del temari	
<p>* Els temes relacionats amb la salut formen part inseparable del temari i es treballaran de forma general a les assignatures i a nivell de classe</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* A l'escola es tracten temes actuals com les drogues, les addiccions, els desordres alimentaris, el mobbing amb projectes i activitats regulars i s'apliquen mesures preventives.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* Anualment s'elaboren, documenten i avaluen projectes relacionats amb la promoció de la salut.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>
<p>* Tant a les classes com als projectes es fan servir mitjans per fomentar les competències bàsiques i l'aprenentatge social.</p> <p><i>Escolliu una de les respostes següents</i></p>	<input type="text" value="Trieu..."/>

Tabla 5:

Indicadores del bloque Desarrollo Curricular

Del bloque de Organización Escolar y la categoría de Desarrollo Organizacional y en concreto en la gestión del centro educativo tenemos algunos indicadores como:

Escoles promotores de la salut - Organització escolar

0% 100%

D. Gestió del centre educatiu

* A l'hora de delegar/distribuir tasques, l'escola té en compte les habilitats i interessos dels professionals, així com l'equilibri d'aquesta repartició entre l'equip docent.
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

* L'equip de salut (persona responsable) treballa segons les clares ordres de continguts i temporals de la direcció del centre.
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

* A l'escola hi ha una persona o comissió encarregada de promoure els hàbits saludables.
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

Tabla 6.

Indicadores del bloque Organización escolar

Y por último, del bloque de Relaciones Externas y en la categoría de Comunicaciones Externas como ejemplos están estos indicadores:

Escoles promotores de la salut - Relacions públiques externes

L'objectiu d'aquesta enquesta és la realització d'un autodiagnòstic sobre les organitzacions saludables. En aquest sentit, l'equip directiu de les escoles i instituts podran fer un anàlisi en relació les relacions públiques externes

L'enquesta es divideix en dos blocs:
1. Comunicació externa
2. Treball en xarxa

0% 100%

A. Participació i aliances per promoure la salut

* En les activitats escolars relacionades amb la salut, hi participen socis extracurriculars reconeguts, organismes especialitzats i institucions.
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

* Es valora la tasca que realitzen pares i mares en forma d'associacions escolars, informació, cooperació, responsabilitat compartida i activitats conjuntes.
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

* Hi ha establerta una col·laboració entre l'escola i serveis externs d'assessorament i gestió de crisis (assessorament de víctimes).
Escolliu una de les respostes següents

Trieu...

Tabla 7. Indicadores del bloque de Relaciones Externas

De esta forma HADES se convierte en instrumento de autoevaluación que ayudará a los equipos directivos a tomar decisiones que redunden en la mejora de la organización educativa y de su funcionamiento. Esta evaluación interna permite conocer las debilidades, detectar deficiencias y ayuda a introducir mejoras y a monitorizar los procesos (Gairín, 2007, 2009).

El equipo directivo inicia así un proceso reflexivo (Landi y Palacios, 2010) que le permitirá enfocar la propia gestión desde lo organizativo, curricular, de gestión, de relaciones, de comunicación interna y externa, etc, y todo ello para conseguir una mejora en la calidad desde los parámetros marcados por una escuela que hace efectivo el bienestar de sus miembros

HADES, como instrumento de autoevaluación para desarrollar una Escuela Saludable y mantenerla en el tiempo permite en la línea de lo expresado por Gairín, (2000) y Murillo (2008):

- Generar un conocimiento más profundo de la escuela como organización que promueve la salud
- Impulsar un análisis reflexivo de lo que se hace en la institución en relación a estos temas
- Promover la información entre los integrantes de la comunidad educativa sobre aspectos de la institución, poniendo el foco de atención en aquellas cuestiones mejorables
- Clarificar la comprensión de lo que se pretende hacer, los procesos a seguir y el rol de cada participante para conseguir mejoras evidentes
- Impulsar el diálogo y la participación en actuaciones consensuadas y conocidas por todos. Ello va a permitir mantener e incrementar la moral y la cohesión de los miembros de la institución desarrollando el sentimiento de pertenencia
- Facilitar los niveles de coordinación tanto interna como externa, abriendo la posibilidad a la colaboración con servicios de salud y educativos del contexto.
- Promover el intercambio de experiencias incentivando el trabajo en red entre Escuelas Promotoras de Salud.
- Posibilitar el desarrollo profesional que estará claramente orientado en función de las necesidades reales de la escuela

5. Conclusiones

La Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF, UNESCO, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de los Estados Unidos, la Unión Internacional de Promoción de la Salud y de Educación para la Salud (UIPES) entre otras instituciones y organizaciones afirman de forma categórica que las escuelas pueden contribuir a la salud y el bienestar de sus integrantes y consecuentemente a la salud y bienestar social. Pero esta premisa parte la necesidad de un enfoque integral y del reconocimiento de que todos los aspectos y participantes de la vida escolar son importantes para la promoción de la salud.

Generar organizaciones educativas saludables pasa por ofrecer algo más que simples actividades o campañas con acciones puntuales en educación para la salud que en la mayoría de las ocasiones quedan descontextualizadas de la rutina y de los programas educativos. Y lo que viene siendo evidente es la multiplicidad de campañas y programas

que se han venido sucediendo en el ámbito de la escuela y cuyo impacto en promover la salud entre los alumnos es discutible.

Una visión integradora hace posible una Escuela Promotora de Salud que según UIPES (2009) ha de:

- Promueve la salud y el bienestar de los integrantes de la comunidad escolar
- Busca la mejora de los resultados académicos de los alumnos y el desarrollo de todas sus capacidades y potenciales
- Define principios de justicia social y equidad
- Ofrece un entorno seguro y de apoyo
- Fomenta la participación
- Relaciona los servicios de salud con los de educación
- Integra la promoción de la salud en el currículum, en las actividades cotidianas de la escuela y en la evaluación
- Establece objetivos realistas en base al propio diagnóstico y seguimiento
- Se enfoca hacia la mejora constante

Una escuela saludable se basa en *programas integrados, holísticos y de largo plazo* ya que *tienen más probabilidades de lograr buenos resultados académicos y mejorar la salud que aquellos basados en la transmisión de información que se lleva a cabo en las aulas* (Leger, 2015: 215).

Para planificar es necesario realizar una primera diagnosis y HADES permite este primer paso. Además el conjugar un instrumento equivalente a otros contextos educativos europeos permitirá a las escuelas españolas aprender de las experiencias desarrolladas internacionalmente, compartir actuaciones e incluso realizar estudios comparativos de eficiencia de la misma organización educativa

La red WieNGS de escuelas saludables de la ciudad de Viena y las políticas de colaboración y compromiso

Anna de San Pedro. Pädagogische Hochschule Wien (PHW). Austria

1. WieNGS como red de escuelas: pasado y futuro

La escuela ocupa un lugar fundamental en la vida de las familias. Es el lugar donde los niños y niñas pasan buena parte de su vida por lo que la promoción de la salud ha cobrado relevancia y cada vez más se observan instituciones y personas interesadas en la temática. Ser una escuela promotora de la salud requiere un enfoque integral que considere la mayoría de los factores que están relacionados con las organizaciones saludables.

Para definir a las escuelas promotoras de la salud partimos de las orientaciones de la OMS, en tanto que refuerzan constantemente su capacidad para ofrecer un lugar saludable para convivir, aprender y trabajar. No cabe duda que la influencia del entorno físico determina el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas que asisten a la escuela. Una escuela saludable tiene una consecuencia directa en el bienestar de todas las personas que conviven en ella. En palabras de Salanova (S/F:7-8)

...la 'organización' hace referencia a las formas en que se estructuran y gestionan los procesos, incluyendo por ejemplo el diseño de los puestos, los horarios de trabajo, el estilo de dirección, la efectividad organizacional y las estrategias organizacionales para la adaptación de los empleados. El concepto 'saludable' deriva de la idea de que es posible distinguir sistemas de organizaciones sanos y enfermos.

Partiendo de un proyecto de la OMS, en 1994, 34 escuelas austriacas participaron en una red de promoción de salud escolar. Once de estas escuelas eran de la zona de Viena.

En 1997, la ciudad/estado de Viena decidió crear y desarrollar con estas once escuelas una red de promoción de la salud escolar en colaboración con el Pädagogisches Institut des Bundes in Wien (equivalente a la Escuela de Magisterio o Normales), responsable de la formación continua de los maestros de educación primaria. Esta Red fue llamada WieNGS (Wiener Netzwerk Gesundheitsfordernde Schulen).

La idea era formar una red de colaboración e intercambio de experiencias a nivel escolar siguiendo los conceptos y principios de organización saludable de la OMS. La evolución de las escuelas sería apoyada primero con encuentros regulares de los representantes escolares, generalmente un maestro del claustro designado por la dirección y con seminarios de formación continua sobre temas de salud y desarrollo organizacional así como ayuda económica para poder desarrollar pequeños proyectos escolares para incentivar la promoción de la salud.

Los primeros aspectos tratados fueron los relacionados con cuestiones físicas (deporte y alimentación) y con el apoyo psicológico para el refuerzo de la personalidad de los niños (antidrogas y alcohol). Estos primeros pasos en el desarrollo de escuelas saludables y la creación de la red, se evaluó correspondientemente y se documentó.

Estos inicios centrados, como hemos dicho, en temas de salud e higiene como parte del contenido curricular rápidamente dejó de ser suficiente ya que solo concernía a los

alumnos como beneficiarios directos y era importante ampliar el marco de actuación y beneficiarios.

Con los años el número de escuelas fue aumentando, así como la tipología de las mismas. No solo las escuelas de educación primaria se adherían a la red sino también escuelas de enfermería, institutos de formación profesional e institutos de bachillerato. Hasta este momento el Proyecto, la evaluación y la financiación estaban sujetos a periodos de tres años.

El proyecto y la red de escuelas se consolidaba y por ello en 2008 se firmó un acuerdo trabajo entre Stadt Wien, Stadtschulrat Wien (Inspectorato de Viena), la nueva Pädagogische Hochschule Wien (Universidad de Pedagogía de Viena) y Wiener Gebietskrankenkasse (Seguro Sanitario de Viena). En este acuerdo se pusieron las bases de financiación y distribución de responsabilidades así como el plan de trabajo y desarrollo de la red.

El Trabajo de la red se realiza a través de un equipo de coordinación donde los representantes de las diferentes organizaciones se reúnen, discuten y desarrollan los diferentes pasos a seguir, y también evalúan el éxito o no de su trabajo con las escuelas.

No es hasta el 2009-2012 cuando se hace una apuesta por la diferenciación de las escuelas en tres niveles de desarrollo. Esta nueva línea de trabajo y evaluación va a suponer un avance importante.

Así, se considera desde un nivel 1 donde las escuelas se concentran en actividades educacionales hasta el nivel 3 donde la escuela se define como una organización saludable. En este nivel 3 todas las actividades y proyectos están dirigidos a todos los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, padres, maestros, dirección y otros trabajadores escolares). También el sistema de ayudas a las escuelas se adapta en función del nivel en el que se sitúa y por otra parte se estimula la participación de las escuelas en los encuentros para reforzar la colaboración en la red y recibir formación específica para apoyar el paso al nivel siguiente.

2012 es el año que da inicio una nueva fase del proyecto (2012-2017). En este momento los niveles fueron redefinidos (ver Stufenmodell Phase 2012-2017, WieNGS, www.WieNGS.at).

Así, las escuelas fueron clasificadas con ayuda de instrumentos de la Wiener Gebietskrankenkasse en 4 niveles de desarrollo y colaboración. A la hora de determinar la pertenencia de una escuela a un nivel u otro se tiene en cuenta aspectos como:

- Que la promoción de la salud sea una parte permanente de la enseñanza y de la vida escolar. Además de la salud física (ejercicio, la nutrición, psicosocial Salud), se pone especial énfasis en el aprendizaje intelectual (de conocimientos) y en el desarrollo de las habilidades sociales desde una dimensión integral de la salud
- Si se trabaja en la puesta en práctica del concepto integral de la salud de la OMS
- Si se tienen previstas medidas de promoción de la salud y se ponen en práctica bajo el modelo y los principios de la escuela saludable.
- Si se promueven comportamientos saludables en todos los integrantes de la comunidad educativa

- Y finalmente si se trabaja en red entre las escuelas y si se comparte en la red todo el "know-how" (saber hacer) adquirido.

Los cuatro niveles de cooperación son:

- Nivel 1: Las actividades son esporádicas, de corta duración y mayormente dirigidas a los alumnos.
- Nivel 2: Las actividades son regulares, de larga duración, están dirigidas a todos los miembros de la vida escolar (alumnos, padres, claustro, dirección y trabajadores escolares) y abarcan todos los aspectos de la salud (física, psicológica y emocional).
- Nivel 3: Las actividades se concentran en el desarrollo organizacional de la escuela como organización saludable.
- Nivel 4: Las escuelas han acabado el proceso. Son organizaciones saludables y realizan actividades de mantenimiento.

En junio de 2016 eran 120 las escuelas adheridas a la red de escuelas saludables de Viena. Más de la mitad son escuelas primarias, siguen las escuelas secundarias de primer grado (hasta los catorce años), los institutos de formación general (AHS), los institutos de formación profesional (escuelas técnicas, escuelas de profesiones sociales, escuelas de hotelería y restauración y escuelas de contabilidad y formación económica), las escuelas de oficios y las escuelas de enfermería. Este número parece reducido, pero si analizamos el sistema escolar, donde certificaciones, proyectos y actividades casi ahogan el objetivo de las escuelas, WieNGS es la red de escuelas en Viena con más miembros.

2. Adhesión a la Red. Derechos y deberes.

El proceso de adhesión a la red pasa por una serie de fases. Así cuando una escuela quiere incorporarse a la red WieNGS se comienza por una primera reunión de información, donde se explican y discuten los intereses de la red y de la propia escuela. Este proceso es asistido por un experto.

Se evalúa el nivel de la escuela con la ayuda de un cuestionario y se invita a todo el claustro, representantes de alumnos y padres a una reunión de trabajo donde se deciden los puntos de trabajo y desarrollo para el próximo curso.

Cada escuela que se adhiere a la red firma un contrato de trabajo y colaboración en el cual se explicitan los derechos y deberes de la escuela, dependiendo del nivel de cooperación concertado (ver Stufenmodell WieNGS Phase 2012-2017, www.WieNGS.at).

La primera obligación de la escuela es nombrar un responsable de trabajo así como los integrantes del grupo de trabajo formado por 3 ó 4 personas. Estos se convierten en la vía de comunicación entre el equipo de coordinación de la red y la escuela. Este equipo puede cambiar de miembros con el paso de los años. Los cambios deben ser informados inmediatamente al equipo de coordinación de la red.

La segunda obligación de la escuela es asistir regularmente a las reuniones de red que se realizan dos veces por semestre. Puede asistir cualquier persona del claustro. Las horas serán reconocidas, por el órgano competente, como horas de formación continua.

Otras obligaciones asociadas son el trabajo continuo en las actividades concertadas a través del contrato, la documentación y la evaluación del mismo.

La escuela tiene la posibilidad de obtener ayuda en forma de horas de consulta de un experto. Estas horas serán pagadas por el fondo de la red.

Hay que hacer mención que para diversos proyectos y actividades hay un fondo de financiación disponible. Las escuelas pueden presentar sus proyectos cada curso escolar y el equipo de coordinación decidirá, a través de un jurado, si los proyectos son susceptibles a financiación. En caso positivo, la escuela recibe los fondos para ejecutar el proyecto. Finalmente deberá presentar la memoria y la ejecución presupuestaria correspondiente.

También se contempla ayudas para la formación continua del claustro sobre temas relacionados con la salud

3. Como trabaja la Red escuelas saludables de Viena (WieNGS)

El equipo de coordinación de la red, donde trabajan los representantes de las organizaciones financiadoras, se reúne cada seis semanas para discutir y desarrollar las futuras actividades: las reuniones con las escuelas reflexionar y buscar soluciones a los posibles conflictos y dificultades tanto con otras organizaciones y como con las escuelas integrantes de la red WieNGS .

El trabajo de desarrollo en la red se realiza a tres niveles teniendo en cuenta que el punto de referencia en todos estos niveles es el desarrollo sostenible de las actividades.

- Primer nivel en el marco escolar: las escuelas se adhieren a la red para compartir experiencias y ayudarse mutuamente. Para ello se organizan reuniones regulares con los representantes de las escuelas. En estas reuniones se trabaja sobre un tema de interés para el desarrollo de las escuelas con ayuda de expertos externos. El esquema estándar de trabajo se basa en una conferencia temática seguida de grupos de trabajo que fuerzan la colaboración interescolar.
- Segundo nivel en el marco del equipo de coordinación-escuela. En este nivel las escuelas reciben ayuda del equipo de coordinación de la red. La ayuda puede ser a nivel de consulta sobre un tema o situación específica, o también para ayudar a desarrollar un proyecto. A través de la Universidad de Educación de Viena se ofrecen a todos los maestros implicados formación continua sobre todos los posibles temas de salud (alimentación, higiene, salud mental, educación física, desarrollo organizacional para directores, etc.)
- Tercer nivel en el marco del equipo de coordinación-otras organizaciones. La publicidad así como la colaboración con otras entidades exteriores a la red son muy importantes para el desarrollo de la misma. Para ello se informan a todos los colaboradores a través del foro de noticias de las actividades realizadas. Se mantiene una página web sobre la red ([www. WieNGS.at](http://www.WieNGS.at)) y se organiza cada curso escolar un día de congreso en el ayuntamiento de Viena donde se invitan a expertos internacionales destacados.

Todo este trabajo se evalúa anualmente con la ayuda de un equipo externo. Este equipo analiza las actividades y resultados en los tres niveles descritos así como las opiniones de las escuelas y el equipo de coordinación. Los resultados de la evaluación se presentan en la reunión anual estratégica.

4. Dificultades, soluciones y puntos no resueltos.

En los primeros años de inicio de la red WieNGS el trabajo era intenso en relaciones muy personales y trabajo directo entre las escuelas y el equipo de coordinación.

Con el tiempo, el número de escuelas aumentó, confirmando el buen desarrollo de la red, pero disminuyó el tiempo disponible por escuela. En los últimos cinco años, y ahora que el número de escuelas supera el centenar, es importante encontrar nuevos instrumentos de trabajo que sean rápidos y efectivos para las escuelas y el equipo de coordinación.

El avance informático ha facilitado la memoria de trabajo. Todos los documentos están archivados en una base y con una base de datos el consultor puede saber al instante, cuándo, quién y por qué la escuela recibió qué tipo de ayuda.

Las escuelas que llegan al cuarto nivel de desarrollo pueden obtener un certificado de escuela saludable. Para obtener este certificado se dispone de una tabla de puntos de trabajo que ayuda a definir e identificar a una escuela saludable. Este certificado se concede para cinco años. Después de estos cinco años, la escuela puede volver a pedir o renovar la certificación. La sostenibilidad del proceso es importante para poder obtener el certificado.

Después de más de quince años de trabajo con las escuelas, uno de los puntos no resueltos en la red es el nivel de satisfacción de los participantes en los encuentros escolares.

Como ya he expuesto con anterioridad, las escuelas están obligadas a enviar a un representante a las reuniones programadas. En todos estos años, los temas posibles se han expuesto siguiendo diferentes formatos que ayudaran a motivar. Se ha constatado que en aquellas reuniones donde acuden antiguos representantes o donde se tratan temas importantes y repetitivos como el desarrollo de proyectos o el desarrollo organizacional el nivel de satisfacción de los participantes baja. En reuniones donde los participantes son nuevos, los niveles de satisfacción vuelven a aumentar. En el cuestionario de satisfacción se incluye la pregunta del tiempo de participación para poder analizar mejor las respuestas a la actividad.

Otro punto solo parcialmente resuelto es la disponibilidad de personal de las instituciones organizadoras para el asesoramiento de las escuelas. El personal disponible no solo trabaja en el equipo de coordinación y asesora a escuelas sino que tiene otras tareas en su institución de origen. Para poder continuar el asesoramiento se forman asesores expertos externos, que son contratados para las horas y escuelas convenidas, pero se trata de una solución parcial que puede debilitar la efectividad del equipo de coordinación de la red.

5. Líneas de futuro: el desarrollo y colaboración con otras redes.

Para la nueva fase 2017-2022 se está trabajando en los puntos de desarrollo de la red WieNGS.

Los resultados del trabajo del equipo de coordinación evidenciados con el número de escuelas adheridas a la red, así como número de escuelas que aprovechan todas las oportunidades ofrecidas confirman positivamente la duración del proyecto.

La Red de escuelas saludables de Viena colabora a través del ministerio de educación y del ministerio de sanidad con otras redes en otros Bundesländer (Estados federales). Esta colaboración se centra en el intercambio de expertos y de información. Todas las redes existentes también colaboran en la elaboración de documentos de trabajo a nivel nacional con el objetivo de aumentar el número de escuelas saludables en el país.

Con el tiempo se han desarrollado colaboraciones regulares con la red de la Baja Austria y la red de Styria. Colaboraciones con otras redes en el ámbito germánico (Suiza y Alemania) que por ahora implica el intercambio de expertos en conferencias y congresos.

Actuaciones en el territorio para promocionar estilos de vida saludable: programa NEREU-Escolar

Ivan Castro. Vicepresidente de la asociación NEREU

Noemí Serra. Responsable del departamento de investigación de la asociación NEREU

M^a Luisa Guitard. Facultad de Enfermería y Fisioterapia. UdL

Isabel del Arco. Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social. UdL

1. Contextualización

El Programa NEREU, gestionado mediante la Asociación NEREU, tiene su origen en el 2009 con la implicación de familias del territorio de Lleida interesadas en desarrollar un programa para promocionar estilos de vida saludable haciendo especial hincapié en el tratamiento y prevención del sedentarismo y la obesidad en la infancia por medio de los centros de atención primaria.

Un programa con diferentes reconocimientos nacionales (PACAP, NAOS, PAAS,...) e internacionales (presentación en la asamblea anual de la Organización Mundial de la Salud, Mejor Proyecto de Ciudades Saludables de la OMS, México.)

Son unas 500 familias las que participan cada año en el Programa NEREU de manera directa y más de 10.000 de manera indirecta mediante eventos, salidas de fin de semana (FC Barcelona, esquíadas a Cerler y a Port Aine, Aquopolis), Días NEREU (fiestas acuáticas en verano), etc.

El programa NEREU siempre trabaja con toda la familia y tiene dos modalidades:

1. NEREU Salud: los equipos de pediatría teniendo en cuenta unos criterios de inclusión derivan (recetan) a las familias diana la participación en el programa.
2. NEREU Escolar: no hay criterios de inclusión y es como una asignatura de hábitos saludables dentro del centro escolar.

En la actualidad el programa se desarrolla en la provincia de Lleida, Aragón y el Principado de Andorra. Concretamente, el NEREU Escolar se aplica en unas 13 escuelas del territorio de Lleida y cuenta con el apoyo de la Diputación, Departament de Salut de Lleida (Salud Pública), PAAS; Institut Català de la Salut (ICS); Instituto Catalán de la Salud (ICS) – IDEAP; Institut Nacional d'Eduació Física de Catalunya (INEFC) Lleida que fue el precursor del NEREU en sus inicios y actualmente de la formación de sus profesionales; Colegio de Médicos de Lleida y la última incorporación de especialistas en psicopedagogía en el marco de la Cátedra de Desarrollo de Organizaciones y Territorios Saludables de la UdL.

A partir de aquí, en 2016 el Programa NEREU quiere estandarizar el NEREU Escolar, con la intención de consolidar las prácticas desarrolladas hasta la fecha pero incorporando nuevas dimensiones de trabajo. Con la misma multidisciplinariedad de los profesionales que participan en el programa, que lo convierten en un trabajo en red: enfermería, medicina, nutricionista y dietética, graduado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y psicopedagogos.

Así, se establecen cuatro ejes a partir de los cuales se organizan diferentes actividades de formación y actuación práctica en: claustro de profesores, padres y madres, con los niños y niñas y con el centro escolar. Al final son los agentes que influyen directamente en la educación de los alumnos.

Con esto, se va a trabajar y desarrollar una serie de acciones educativas interviniendo en estos cuatro ejes de contenidos que buscan integrar de forma efectiva la promoción de un estilo de vida saludable entre los alumnos de primaria y desde la dimensión psicoemocional, física, de alimentación y cuidados e higiene.

- A. **Desarrollo psicoemocional:** tal y como afirman algunos autores en el marco la educación integral del sujeto es esencial el desarrollo de competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2000). Una lectura psicoemocional es importante para una promoción de una vida saludable que sin duda incidirá en un mayor bienestar y mejores resultados en los procesos de aprendizaje. Todo ello también ayuda a generar un buen clima en el contexto aula y en el centro e incidirá en la gestión del conflicto y la convivencia escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Vallés y Vallés, 2003; Acosta Mesas, 2008; Bisquerra, 2008; Sánchez Santamaría, 2010).
- B. **Alimentación saludable:** una alimentación adecuada y el educar para concienciar a familias y a los mismos niños sobre mantener una alimentación saludable constituye, también, un eje esencial de la atención integral que debe darse en la edad escolar. En la Convención sobre Los Derechos Del Niño en su artículo 24 (UNICEF, 2016) se menciona que *es función del Estado adoptar medidas necesarias para asegurar que todo los sectores de la sociedad ,y en particular los padres conozcan los principios básicos de salud y la nutrición de niños y niñas ,las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, que tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo y aplicación de estos conocimientos en los primeros años de vida.* Se destaca la importancia de la alimentación y la necesidad de educar en una buena alimentación desde la primera infancia para mejorar las consecuencias a corto, medio y largo plazo. Además se hace hincapié de la importancia de implicar a niños y a las familias en general.

En el Programa NEREU Escolar se pretende desarrollar hábitos de alimentación saludable desde los primeros años y tanto en el ámbito familiar como el escolar ya que ambos son agentes modeladores de la conducta de los niños. Pero conscientes de la gran diversidad de fuerzas que interfieren en estos hábitos saludables alimentarios y que suelen bombardear a nuestros escolares desde la publicidad y los medios en general interfiriendo en las buenas costumbres alimentarias, el NEREU Escolar da una gran importancia a la educación del escolar en la capacidad crítica para poder elegir y tomar decisiones en el ámbito alimentario siempre en concordancia con una vida saludable.

- C. **El cuidado y la higiene:** este eje es esencial en la promoción de un estilo de vida saludable desde la edad escolar. NEREU Escolar ha querido introducir en este bloque, además de los temas tradicionales de cuidado e higiene, otras cuestiones emergentes de los últimos años y que afectan al cuidado personal. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida escolar:

videojuegos, el ordenador, el móvil, etc, ha generado la necesidad de educar sobre medidas de cuidado e higiene para prevenir efectos en la salud de nuestros escolares resultado del uso y a veces abuso de las nuevas tecnologías

D. El ejercicio físico y la actividad física: diferentes estudios demuestran que la actividad física genera múltiples beneficios en la infancia que incluyen un crecimiento y desarrollo saludables, ayuda a mantener un peso equilibrado repercutiendo en la prevención de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares. Además, ayuda a desarrollar relaciones sociales, sentimientos de satisfacción personal y bienestar mental. Todos estos beneficios que se desarrollan en la infancia gracias a la actividad física llegan a consolidarse en la edad adulta ya que los hábitos de actividad física tienen a mantenerse en la edad adulta. En resumen, se puede afirmar que existe una relación directa entre la cantidad de actividad física y el estado de salud y una reducción de la actividad física es probablemente el principal factor coadyuvante en relación con el incremento de los niveles de obesidad de la infancia y la adolescencia tanto en España como en el resto del mundo.

2. Desarrollo de cada eje de intervención del Programa NEREU Escolar

A continuación se presenta de forma resumida los objetivos y contenidos a trabajar en cada eje des de

CIC	Competencias	Objetivos	Contenidos
-----	--------------	-----------	------------

<p style="text-align: center;">Desarrollo Psicomotor</p>	<p>➤ Desarrollar las capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal) y de identificar las propias emociones para así poder regularlas de forma apropiada.</p> <p>➤ Capacidad para reconocer lo que los demás sienten (inteligencia interpersonal), desarrollando las habilidades sociales, empatía, <small>actividad comunicativa no verbal entre otros</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer habilidades sociales que le permitan integrarse a los grupos propios de la infancia y de la adolescencia a la escuela y la comunidad de forma positiva. • Poseer confianza en si mismo, para lo cual tiene que ser educado destacando sus éxitos, sacando experiencias positivas de los fracasos, no humillarlos ni crearlos sentimientos de inseguridad. • Tener una buena autoestima, auto imagen y suficiencia. • Mantener buenas relaciones interpersonales con compañeros de estudio, amigos, maestros y otras figuras significativas. • Desarrollar inteligencia y habilidades para resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de habilidades sociales para comunicarse de forma eficaz; expresión de sentimientos. • Desarrollo personal para la solución de problemas: toma de decisiones • Potenciación de la autoestima y la autoconcepto • Trabajo en el control de impulsos, ansiedad y favorecer la relajación
---	--	--	--

<p style="text-align: center;">Alimentación saludable</p>	<p>➤ Desarrollar una actitud crítica respecto a la propia dieta alimenticia para promover una alimentación saludable</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover una dieta equilibrada (fundamental): tener en cuenta que se tienen que cumplir todas las raciones diarias de los diferentes grupos de alimentos y su repartición entre todas las comidas. ➤ Reducir o eliminar el consumo de alimentos superfluos o calorías vacías: hay que tomar conciencia de cuáles son estos alimentos, por qué no nos hacen ninguna aportación beneficiosa y cómo podemos sustituirlos. ➤ Promocionar el consumo de fruta sobre todo como postres de las comidas principales o al almorzar y/o merendar. ➤ Incluir material teórico-práctica sobre mitos de la alimentación (dietas restrictivas, atribuciones negativas a ciertos alimentos...) en contra de la mercadotecnia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con los grupos y cantidades de alimentos para un buen equilibrio energético. • Educación sobre el contenido de los superfluos propios de la edad. • Concienciación sobre la utilización de la fruta en nuestro día a día. • Activación crítica sobre diferentes comentarios populares que han oído o pueden oír y darles respuesta.
<p style="text-align: center;">Cuidados personales</p>	<p>➤ Consolidar la autonomía personal en la configuración de rutinas de higiene y cuidados saludables</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resaltar la importancia de la higiene personal física para evitar enfermedades. ➤ Atribuir aspectos positivos sobre el descanso y las pautas de sueño en nuestro día a día para mejorar el rendimiento ➤ Promover hábitos saludables entre alumnos, padres y madres y también entre profesores y personal del centro escolar respecto a las adicciones tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de situaciones donde utilizamos la higiene personal. • Interiorización de situaciones de descanso y cansancio a partir de un día concreto o fin de semana. • Evaluación de la situación de cada familia en su casa. • Aprendizaje de cómo y cuándo deben utilizar las tecnologías para no dañar la socialización y su salud.

<p style="text-align: center;">Elemento Educación Actividad Física</p> <p>➤ Aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar el ejercicio físico y la actividad física como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concienciar a los niños de la importancia de realizar ejercicio físico supervisado para su salud. ➤ Fomentar el juego libre como medio de socialización del niño. ➤ Favorecer la realización de actividad física en su día a día mediante tareas domésticas, desplazamientos a pie, paseo de mascotas, ayudar en el jardín, etc. ➤ Reforzar la idea de practicar EF o AF en familia como elemento de unión y de salud familiar. ➤ Demostrar que todas las personas tienen un deporte o un ejercicio divertido en la sociedad que debe practicar o descubrir para incluirlo en su rutina diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de juegos populares con los que pueden jugar en cualquier lugar público. • Análisis y vivencia de diferentes sentimientos positivos que nos proporciona la práctica deportiva. • Reflexión sobre el tiempo divertido que se pasa junto a la familia y poderlo aumentar. • Práctica de diferentes deportes conocidos y no conocidos que se practiquen en la localidad o centro escolar
--	---	--

Todas las sesiones en todos los ejes de trabajo son de carácter teórico práctico eliminando la idea de ir a una extraescolar con el escenario de clase. Se quiere crear un entorno divertido, agradable en el marco de la escuela.

A continuación, se describe de forma gráfica la estructura del NEREU Escolar:



Fig 1. Organización temporal del NEREU Escolar

Se puede observar que en cada trimestre, se trabajan en 8 sesiones (1 sesión inicial + 6 sesiones trabajo + 1 sesión final) haciendo referencia al **YO** (situación personal y entorno individual), **A LOS DEMÁS** (comparación de mí respecto al resto) y en el tercer trimestre se orienta a dar **HERRAMIENTAS PARA MEJORAR**, es decir, dar soluciones y fijar acciones. Los cuatro ejes de trabajo (desarrollo psicoemocional, alimentación saludable, el cuidado y la higiene y el ejercicio físico y la actividad física) se pondrán de manifiesto en cada trimestre, repartiendo las 8 sesiones entre los cuatro.

Las sesiones tienen un tema recurrente como por ejemplo:

- Descanso y sueño
- Haz ejercicio
- La alimentación en raciones
- Juegos para el recreo o el parque
- Dependencias tecnológicas
- Primeros auxilios
- Relajación y ansiedad
- Deportes alternativos
- ...

Resaltar que el eje *psicoemocional*, estará presente en todas las sesiones, e importante saber, en este caso, que el/los técnicos NEREU recibirán una **formación psicopedagógica concreta** para poder llevar a cabo el Programa. Sencillamente, se quiere que todos los centros lleven un mismo funcionamiento y una misma filosofía de trabajo.

3. La intervención con cada agente

El Programa NEREU Escolar pretende dar el protagonismo a todos los miembros de la comunidad educativa como corresponsables en la educación de los escolares. No se trata de interactuar solamente con los niños, sino buscar la implicación y el compromiso de familias, profesores y todo el personal educativo para generar una concienciación colectiva por entornos saludables.

Así se trabajará con:

- *Centro escolar (directiva)*: se realizará una reunión informativa y de diagnóstico inicial y una reunión de evaluación final donde se propondrán mejoras saludables al centro y se describirán los resultados de los niños en su paso por el NEREU Escolar.
- *Claustro docente*: Reunión trimestral para proponer actividades complementarias opcionales dentro de su programación didáctica. Además en estas reuniones se podrán detectar aquellas cuestiones a mejorar y así se podrán realizar los ajustes pertinentes al programa.
- *Padres*: Reunión trimestral donde se explicará a los padres las competencias y objetivo a trabajar aquel trimestre y cuál debe ser su nivel de implicación y en

qué deben colaborar para hacer real la coordinación horizontal entre lo trabajado en el centro y en el seno familiar.

- *Niños/as*: intervención en las 24 sesiones teórico-prácticas del programa.

Un elemento de evaluación continua y motivante para cada uno de los alumnos es el **PASAPORTE**. Una herramienta similar a un diario que los niños llevarán diariamente e irán confirmando sus logros.

Estos logros son contenidos concretos de cada uno de los ejes.

Acabado el curso, se hará una clausura donde además, los niños recibirán un “premio” en forma de diploma por haber conseguido llegar a ser SUPER SANO.

Para concluir solamente subrayar la importancia en el Programa NEREU Escolar de la implicación de la familia y del trabajo multidisciplinar en red, éstos son dos elementos fundamentales y necesarios para la repercusión positiva del programa. Hay que educar desde casa con la ayuda del centro escolar.

REFERENCIAS

- Acosta Mesas, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M.S. 30). Madrid: Ministerio de Educación
- Agenda de Egmond (2002): [Recurso electrónico] <http://www.schools-for-health.eu/pages-resources/conference-statements-additional-information/read-more-egmond-agenda#sthash.hSciWqJj.dpuf> [Consulta:05-06-2016].
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. Harvard Educational Review, Vol. 76, No. 2, Summer, pg 201-237.
- Español, U. C. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. FUNDACIÓN UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 29, pp. 1-

6. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>). Consultado en fecha (11/06/2016)
- FUNDADEPS. Como construir una escuela saludable y segura. Madrid: CEAPA, 2013. Disponible en: <http://www.fundadeps.org/Observatorio.asp?codrecurso=558>. Consultado en fecha (12/06/2016)
- Gairín, J (2007). «La evaluación institucional: Una aproximación general». En: Calatayud, M. A. La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J (2009). «Usos y abusos de la evaluación». En: Gairín, J. (coord.). Nuevas funciones de la evaluación: La evaluación como autorregulación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 11-43.
- Gavidia, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. Revista Esp. Salud Pública. (75), pág. 505-516.
- González de Haro, M. D. (2008). La educación para la salud: "asignatura pendiente" para la escuela. Revista de Educación (10), pp.123-136
- Landi, N. y Palacios, M. (2010). «La autoevaluación institucional y la cultura de la participación». Revista Iberoamericana de Educación, 53, 155-181.
- Leger, Lawrence St.(2005). Protocolos y directrices para las Escuelas Promotoras de Salud. Promotion & Education. 12 (3-4): 214-216
- Murillo, P. (2008). «La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos». OGE: Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1, 13-17.
- OMS (2005): Carta de Bangkok para la promoción de la salud en el mundo globalizado. Bangkok,
- Disponible en: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf
Consultado en fecha (23/05/2016)
- OMS (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Ottawa
- Palomera, R. et al. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15 (6), pp. 437-454.
- Stewart, M.; Barnekow, V.; Rivett, D. (1999). The European Network of Health Promoting schools. The alliance of education and health. European Commission and the Council of Europe.
- Salanova, M. (S/F). Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva. En Vázquez y G. Hervás (Eds.), Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia. Madrid: Alianza Editorial
- Sánchez Santamaría, J (2010).: “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 25. Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> Consultado en fecha (23/07/2016)

- UIPES (2009). Generar escuelas promotoras de salud: pautas para promover la salud en la escuela.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibr
- Wilson, M. D. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Young, I. (2002). The Egmond Agenda, in Education and Health in Partnership. In A European Conference on linking education with the promotion of health in schools.

SIMPOSIO 15º

ORGANIZACIÓN DE PRÁCTICAS INNOVADORAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS A DISTANCIA

Coordinadora:

Ana María Martín-Cuadrado. Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED. (amartin@edu.uned.es)

Autores:

- Nuria Manzano-Soto. Directora del Centro, Orientación y Empleo (COIE). UNED. Docente. Dpto. MIDE II. Facultad de Educación. UNED. Luis Torres Conde. Técnico de prospección de prácticas y empleo (COIE).

Prospección de empresas para identificar centros de prácticas con alta capacidad formativa.

- Laura Méndez Zaballos. Coordinadora general de prácticas de la UNED. Docente. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. UNED.

¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación práctica de los graduados.

- Marcela Paz González Brignardello. Docente. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Laura Méndez Zaballos. Docente. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. UNED.

Prácticas virtuales: creación de entornos virtuales enriquecidos.

- Raúl González Fernández, Ana María Martín-Cuadrado, Genoveva Leví Orta. Docentes. Dpto. Didáctica Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED. Susana García Vargas. Doctoranda. Dpto. Didáctica Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED

La identidad profesional a través de las prácticas en el Grado de Educación Social.

- Eladio Bodas González. Profesor Tutor. Centro Asociado de la UNED. Sevilla. Ana María Martín-Cuadrado y Raúl González Fernández. Docentes. Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED.

La adquisición de las competencias en el Prácticum II del Máster de Formación del Profesorado a través de las actividades de aprendizaje y de la interacción en la tutoría.

- **Julia Rubio Roldán y María Luisa Sevillano García. Docente. Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED.**

El método de aproximaciones sucesivas aplicado a las prácticas profesionales del Grado de Pedagogía



INTRODUCCIÓN

El objetivo del Simposio que presentamos es ofrecer un espacio para el intercambio de ideas y experiencias que inciten a la reflexión entre algunos representantes del Grupo de Innovación (GID) de Prácticas Profesionales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y otros docentes y/o expertos que puedan acompañarnos.

Las *Prácticas en Empresas* se han considerado, desde siempre, un recurso potenciador de la empleabilidad de los estudiantes, aunque la ligazón con el curriculum académico no estuviera perfilada, ni su relación con otros aprendizajes del estudiante, más allá del contexto laboral. Con el Plan Bolonia, la materia del *Prácticum* ha adquirido un lugar nuclear en el plan de formación de los estudios universitarios.

En la UNED, la materia de Prácticas Profesionales se presenta como una fase nuclear en la formación de los futuros profesionales, buscando en su desarrollo la fundamentación, el refuerzo y la consolidación de los conocimientos y competencias necesarias para hacer frente con éxito a los diferentes escenarios profesionales que un egresado debe manejar. En esta fase el estudiante inicia un enriquecimiento de sus habilidades y destrezas que le van a permitir dominar las situaciones y desarrollar su identidad, tanto desde una construcción social de la profesión como personal (Bolívar y Segovia, 2004). Los recursos tecnológicos están presentes en el diseño del curriculum, bien como complemento de la presencialidad, bien como medio para el entrenamiento de las competencias específicas y genéricas asociadas a la actividad práctica.

En este espacio de debate vamos a tener la oportunidad de comentar sobre el significado del concepto de *prácticas*, la variedad de tipologías y su relación con la formación universitaria, con las empresas y con el empleo.

De este modo, ofrecemos algunas pinceladas sobre el objetivo de las aportaciones:

Desde la dirección del COIE-UNED y su equipo presentarán una comunicación cuyo objetivo es la identificación de los sectores de actividad emergentes y las empresas con alta capacidad formativa que ofrezcan prácticas para completar la formación universitaria en un entorno profesional.

La coordinadora de prácticas curriculares de la UNED presentará argumentos para el análisis de la contribución de la universidad y la empresa en el desarrollo de competencias profesionales y su relación con el proyecto docente que sustenta esta materia en los títulos de grado.

Presentar las claves que se deben cuidar a la hora de diseñar e implementar un curso de prácticas profesionales virtuales, que permitan el conocimiento del quehacer

profesional y el desarrollo de competencias genéricas y específicas será el objetivo de la comunicación del equipo docente que representa a la Facultad de Psicología de la UNED.

Existen evidencias de experiencias en diversos campos profesionales del proceso formativo práctico de los estudiantes y su desarrollo con la identidad profesional. Pero, escasas experiencias sobre el profesional de la educación social. Los resultados obtenidos en las investigaciones que se están realizando en la asignatura de Prácticas Profesionales III del grado de Educación Social de la UNED reflejan la existencia del concepto de identidad profesional en el estudiante antes de iniciar las prácticas. Y, en la mayoría de los casos, aumenta o cambia de acuerdo a las experiencias vividas durante el desarrollo de la actividad formativa. El objetivo de la presentación del equipo docente de esta asignatura es determinar la influencia que las prácticas profesionales ejercen en la formación y desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el grado de Educación Social.

El Prácticum que realizan los estudiantes en el Máster de Formación del Profesorado de la UNED se divide en dos asignaturas. El equipo docente de la asignatura Prácticum II mostrará la jerarquización que los estudiantes otorgan a las competencias adquiridas a lo largo de sus prácticas. Las variables de análisis serán, por un lado, las actividades de aprendizaje, como p.e.: la programación por competencias y el diario de aprendizaje. Por otro lado, el tipo y el canal de interacción utilizado con los profesores tutores del centro asociado y los profesionales tutores en los centros colaboradores, que se consideran variables activadoras de los aprendizajes, potenciando la motivación y el interés de los estudiantes.

Temas de debate: curriculum alineado, acción-reflexión-acción, herramientas de reflexión y reconstrucción de la realidad.

En la comunicación sobre las Prácticas Profesionales del Grado de Pedagogía se expone la importancia de coordinar las diferentes asignaturas que conforman la materia de las prácticas, con el fin de cualificar profesionalmente al futuro pedagogo que ha de insertarse en la sociedad polifacética del primer cuarto del siglo XXI. La conceptualización de las Prácticas Profesionales debe respetar la realidad educativa que tiene lugar de forma cotidiana en un riguroso respeto por la intimidad y poner una atención especial al análisis profundo que la experiencia implica. La capacidad de observación y análisis que ha de acompañar al pedagogo radica en un cuidado especial en el diseño de las prácticas profesionales ya que van a constituir un acercamiento relativamente artificial que debe alcanzar el cariz de natural para garantizar su éxito. Relacionar las prácticas del estudiante y la práctica del profesional es el objetivo final.

1. PROSPECCIÓN DE EMPRESAS PARA IDENTIFICAR CENTROS DE PRÁCTICAS CON ALTA CAPACIDAD FORMATIVA

Nuria Manzano-Soto. COIE.UNED

Luis Torres Conde. COIE.UNED

El COIE de la UNED ofrece un servicio de prácticas externas extracurriculares a sus estudiantes y empresas colaboradoras que permite Ubicar al estudiante frente a situaciones profesionales que se conviertan en un valor añadido a su formación académica y constituyan una ocasión para aumentar su empleabilidad. La universidad ofrece tres modalidades de prácticas profesionales: modalidad presencial, modalidad semivirtual y modalidad virtual.

A lo largo de los últimos años, la mayoría de prácticas extracurriculares firmadas se han producido mayoritariamente bajo demanda de la empresa o del estudiante. Sin embargo, para responder a un escenario cambiante como el actual, la universidad debe salir al mercado y establecer contactos que permitan crear una red de colaboración sólida y estable para posicionar a sus titulados.

Por ello, en el último año el COIE está trabajando a través de un proyecto piloto denominado 'PROEM: Prospección de prácticas y empleo para estudiantes universitarios' que pretende anticiparse a la demanda buscando aquellas empresas que puedan ofertar oportunidades de prácticas altamente formativas y experienciales, y basándose en el enfoque de aprendizaje situado.

Los *objetivos generales* del proyecto son:

- Generar un procedimiento metodológico de prospección empresarial en el COIE-UNED para aplicarlo progresivamente a través de los Centros Asociados a nivel local.
- Captar y dar respuesta a empresas con necesidades de selección de personal, de modo que revierta en los estudiantes y titulados UNED como posibles candidatos a dichas ofertas de prácticas y empleo.

Los *objetivos específicos* del proyecto son:

- Conocer los perfiles de prácticas y empleo más solicitados y sus características para ajustarlos a la oferta UNED.
- Conocer las necesidades de personal de los distintos sectores profesionales que ejercen influencia en los distintos territorios.
- Conocer los sectores de actividad con mayor contratación en la zona de influencia de los centros de la UNED.
- Mejorar la orientación a nuestros estudiantes y titulados en materia de formación e inserción profesional en función de las necesidades del mercado laboral.
- Acercar a nuestros estudiantes y titulados a las empresas de su zona de influencia a través de ofertas de prácticas y empleo

- Establecer vínculos y redes estables con las empresas que generen redes de colaboración y confianza mutua con la UNED en material de prácticas y empleo.

Para llevarlo a cabo se siguió un calendario de fases de trabajo:

1. **FASE PREPARATORIA:** Análisis del mercado de trabajo

Se identificaron el máximo número de sectores emergentes o susceptibles de generar prácticas y/o empleo, en el entorno socioeconómico seleccionado para la prospección.

Para ello, el esfuerzo se centró en:

- Identificar las características y necesidades del tejido empresarial local
- Descubrir los sectores en expansión y los sectores representativos del tejido local
- Desarrollar un mapa de oportunidades de prácticas/empleo disponible en el mercado laboral local

Y el trabajo se apoyó en una Ficha de prospección del mercado laboral.

Y se seleccionaron sectores de actividad vinculados a titulaciones UNED, organizando la información recogida en la subfase anterior y diseñando una metodología de trabajo, definiendo criterios y prioridades para iniciar los contactos con las empresas.

Para ello, el esfuerzo se centró en:

- Identificar las actividades y sectores ya conocidos que reciben a estudiantes universitarios
- Desestimar aquellos sectores y empleos considerados de poca calidad formativa de acuerdo con el nivel de formación adquirida por el estudiante
- Confeccionar un inventario de sectores y familias de puestos de interés para contacto.

Las herramientas utilizadas fueron: Listados de empresas de contacto, Perfiles de estudiantes según titulaciones para ofertas de prácticas, y Perfiles de profesionales para ofertas de empleo.

2. **FASE DE PLANIFICACIÓN:** Acercamiento a las empresas

Se creó una base de datos de empresas que permitió recoger la información de interés de las empresas a contactar y organizarla operativamente para facilitar su accesibilidad y actualización tras la visita o contacto. La posibilidad de disponer de información acerca de la empresa antes del primer contacto permite ser más eficaz en esta fase de acercamiento.

Para ello, el esfuerzo se centró en:

- Determinar la información previa a recoger de la empresa: tamaño, sector, actividad principal, localización, persona de contacto, etc.
- Crear un fichero operativo de empresas a contactar que admita reactualizar la información constantemente.
- Confeccionar un listado definitivo de empresas a contactar.

Las herramientas utilizadas fueron el listado de empresas de contacto y la base de datos de empresas.

3. FASE DE TRABAJO DE CAMPO:

Las subfases de trabajo fueron las siguientes:

- a) Establecimiento de contactos iniciales que pretendía disponer de una estrategia de comunicación que facilitara el contacto personal con la empresa para mantener una entrevista inicial. De cómo hiciéramos este contacto inicial, así la empresa se sentiría interesada en conocer el perfil de estudiantes y titulados que ofrecemos al mercado.

Para ello el esfuerzo se centró en:

- Preparar materiales de divulgación y publicidad del COIE-UNED
- Contactar telefónicamente o correo con el responsable de RRHH o el gerente de la empresa.

Nos apoyamos en las siguientes herramientas:

- Guión de entrevista telefónica
- Carta de contacto
- Material divulgativo

- b) Entrevista inicial (de información) que pretendía informarse en profundidad del proyecto y del perfil de estudiantes/titulados UNED y también informarse de las necesidades de personal y política de RRHH de la empresa. Esto permite identificar cómo podemos responder desde nuestra oferta de candidatos a las necesidades de la empresa.

Para lograrlo, el esfuerzo se centró en:

- Aplicar un enfoque orientado a dos clientes, la empresa y los candidatos UNED a quien representamos.
- Identificar oportunidades de empleo reales o potenciales en la empresa
- Aclarar el posicionamiento de la empresa para fijar una estrategia de negociación futura.

Los instrumentos que utilizamos fueron:

- Ficha de contacto con el empresario
- Documentación divulgativa
- Ficha de identificación de puestos potenciales
- Base de datos de empresas

- c) Entrevista de negociación, que pretendía retomar contactos iniciados con empresas y concretar ofertas de prácticas (a través de un convenio) u ofertas de empleo (a través de la Bolsa de empleo). Esto permite conocer las expectativas reales de prácticas y/o concretar en su caso los detalles de la misma.

Para lograrlo, el esfuerzo se centró en:

- Profundizar el contacto para alcanzar un acuerdo entre las partes
- Identificar oportunidades de empleo reales o potenciales en la empresa

- Recoger información de ofertas posibles (prácticas o empleo)
- Presentar candidatos adecuados al puesto(s) de prácticas o empleo ofertado(s)

Las herramientas más útiles son:

- Ficha de identificación de puestos potenciales
- Convenios de prácticas
- Informe de candidatos al puesto

d) Entrevista de cierre, que pretendía cerrar los acuerdos en materia de prácticas (convenio) y empleo con cada empresa contactada. Esto permite concretar las ofertas de prácticas (anuales) que podrán derivar a la UNED y el canal para derivar los ofertas de empleo y realizar las preselecciones de candidatos ajustados a la oferta.

Para lograrlo, el esfuerzo se centró en:

- Firma de convenios y/o acuerdos con empresas
- Realización de mapa de titulaciones UNED y empresas colaboradoras asociadas al proyecto ProemUNED
- LinkedIn de empresas colaboradoras de la UNED

4. FASE DE TRABAJO

En esta fase se hace el seguimiento de las empresas y candidatos (estudiantes y titulados) que accedan a las prácticas y empleo a través de este proyecto, de forma que puedan tomarse decisiones con cada empresa individual o en la estrategia.

Para lograrlo, el esfuerzo se centró en:

- Depuración, grabación y análisis de datos
- Interpretación de resultados en relación a la empresa y en relación a nuestros estudiantes y titulados (indicadores a presentar posteriormente).
- Relacionar estos datos con los resultados de las Encuestas de seguimiento de la inserción (+2 años del título) y Encuesta de empleabilidad (+4 años del título. Cátedra UNESCO).
- Informes institucionales de empresas y titulados, en relación al nivel de adecuación de la formación y empleabilidad percibido por empresas y titulados.

Las herramientas más útiles son:

- Matriz de datos de empresas y titulados
- Instrumentos de evaluación (cuestionario de evaluación de prácticas por estudiante y empresas)
- Indicadores de inserción laboral y empleabilidad

Todo este procedimiento se está trabajando en coordinación con las facultades (para pulsar aquellas empresas clave con las que conviene contactar por la absorción de determinados títulos y por su capacidad formativa) y también con aquellos

representantes de estudiantes que estando vinculados ya con determinados sectores de actividad puedan sumar empresas clave del territorio donde viven.

2. ¿GESTORES O DOCENTES?, EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA EN LA FORMACIÓN DE LOS GRADUADOS.

Laura Méndez Zaballos. UNED.

La idea más extendida cuando se habla de las Prácticas externas o del Prácticum es que se trata de una asignatura muy compleja de gestionar. En muchas ocasiones los problemas de gestión y las dificultades de coordinación entre los diferentes tutores, externos e internos, hacen que olvidemos nuestro papel de docentes convirtiéndonos en gestores de prácticas y en solucionadores de problemas. Sin embargo lo más relevante al hablar de esta asignatura debería ser la definición del modelo formativo que se quiere adoptar para que cumpla con el objetivo que se le ha dado en el desarrollo de la titulación. La universidad debe recuperar su papel protagonista asumiendo la responsabilidad de dotar a esta asignatura de contenido más allá del plan de actividades que la entidad proponga para el estudiante en prácticas.

A la hora de abordar este proyecto formativo debemos hacernos algunas preguntas, ¿por qué incluir en el plan de estudios una asignatura de prácticas?, ¿qué características tiene?, ¿qué la diferencia de otras?, ¿qué resultados de aprendizaje podemos esperar? ¿qué enfoque metodológico elegir?

Contestar a estas preguntas supone contemplar el diseño de la asignatura desde una doble perspectiva: el aprendizaje que los estudiantes desarrollan durante las prácticas y el modelo didáctico que hay que adoptar para conseguirlo.

La primera cuestión nos obliga a explorar diferentes modelos acerca de los procesos de aprendizaje, del papel del que aprende y de cómo se relaciona esa experiencia con los conocimientos que cada persona aporta cuando llega al contexto profesional. En esta línea podemos identificar cuatro modelos (Gille y Griffiths, 2011).

El modelo tradicional donde se supone que los estudiantes por el hecho de acudir a un centro de prácticas, obtienen de forma automática los conocimientos y las habilidades relevantes del contexto profesional activando para ello procesos cercanos a la adaptación y la asimilación. En este sentido, los estudiantes serían contenedores donde se van depositando los conocimientos y las experiencias.

El modelo genérico. Este enfoque supone entender que la experiencia laboral puede ser una oportunidad para adquirir habilidades desde la posición activa del estudiante. El objetivo de las prácticas es llegar a unos resultados marcados en un plan de actividades determinadas por el tutor externo. Aunque este plan está aprobado por el tutor académico en muchas ocasiones el papel de la universidad se reduce a validar las experiencias que el estudiante tiene en el entorno profesional. No hay intervención ni análisis sobre el modo en que se adquieren las habilidades.

El modelo de proceso. En este enfoque se pone el énfasis en la relación dialéctica mediada por conceptos, ideas, o teorías que se le ofrecen en el propio lugar de trabajo y en los entornos de la universidad. Este modelo defiende la idea de que el aprendizaje ocurre en y entre los dos contextos, la universidad y el aprendizaje desarrollado a lo largo del título y el entorno laboral. Se pone especial énfasis en la combinación entre aspectos teóricos y prácticos que prepara a los alumnos para adaptarse y aprovechar mejor los nuevos entornos de trabajo.

El modelo de conexión. En este modelo centramos el proceso de aprendizaje en la reflexión situada en múltiples contextos conectados donde el estudiante adquiere competencias y habilidades. En este sentido, el aprendizaje se distribuye por diferentes caminos, en el lugar de trabajo, en las clases teóricas, en los seminarios, en las sesiones de supervisión, etc. Este proceso supone usar los conocimientos adquiridos, ver su relevancia en ese contexto, resituar los conceptos e integrarlos en los nuevos conocimientos. Esta aproximación integradora implica que la universidad acepte que para que los estudiantes realicen un buen aprendizaje tenemos que ayudarles a elaborar las conexiones entre lo que les enseñamos y lo que aprenden en la entidad externa.

Apostar por este último modelo obliga a otorgar un papel a la universidad como responsable del diseño de un plan formativo que va más allá de la selección de centros de trabajo y protocolos de evaluación. Los responsables de esta materia tendrán que optar por un enfoque docente y un proyecto didáctico que redefina el papel de la universidad y de los centros externos para adaptarse de la mejor manera posible a los objetivos y contenidos que se le hayan adjudicado a esta materia en el currículum del título. Podemos señalar tres enfoques diferentes (Zabalza, 2011) que determinaran el tipo de proyecto docente elegido.

Las prácticas como aplicación teórica. Si nos situamos en esta perspectiva, esta materia estaría muy vinculada al itinerario formativo de la titulación y a los conocimientos y habilidades que el estudiante adquiere durante el grado. El propósito principal de las prácticas es que practiquen lo aprendido y entrenen una serie de técnicas y procedimientos en un entorno real. Escoger esta perspectiva supone aceptar una relación fundamentalmente administrativa entre la universidad y la empresa. Los centros laborales se convierten en receptores de alumnos que de esta forma pueden entrar en contacto con la realidad profesional, mientras que otorga un papel a la universidad de gestor de convenios donde los estudiantes acuden “a hacer sus prácticas”.

La perspectiva centrada en el descubrimiento, parte de una idea del aprendizaje relacionado con “poner a prueba” conocimientos y habilidades. Al estudiante se le enfrenta a situaciones donde tiene que tomar decisiones y resolver problemas para lo que necesitará “activar” los conocimientos y competencias que posee. En este enfoque el rol de la universidad es aportar instrumentos para que los estudiantes puedan relacionar lo que experimentan en el contexto laboral con lo aprendido en otras materias. En esta tarea el centro de trabajo también tendrá un papel definiendo de forma consensuada con la universidad y el alumno un plan de trabajo que, con una adecuada supervisión, ayude a los estudiantes a integrar el conocimiento académico y el profesional.

Finalmente, en la perspectiva del desarrollo profesional, las prácticas están inmersas en un programa más amplio de desarrollo profesional y vital, en el que los estudiantes no sólo aplican técnicas o entrenan sus capacidades, sino que a través de las prácticas se enfrentan a la identidad profesional y a los valores culturales de la profesión. Para que esto se cumpla debemos contemplar, por parte de la universidad, el diseño de actividades formativas que contribuyan a que el estudiante se acerque a la práctica y a la identidad profesional de una forma crítica, ética y responsable (Zeichner, 2010; González, Barba y Rodríguez, 2015).

Escoger una u otra perspectiva supone tomar decisiones que afectan al proyecto docente, al papel de la universidad, de los centros externos, y a la relación que se establece entre ambas instituciones.

La propuesta desde la universidad

En la UNED y más concretamente en la titulación de psicología, hemos apostado por un modelo holístico y conexionista para el desarrollo profesional lo que significa que el objetivo de esta materia no sólo es aplicar conocimientos en situaciones reales o ser capaz de descubrir y resolver problemas relacionados con la práctica sino que además los estudiantes desarrollarán otras competencias vinculadas a la cultura y el rol profesional. Las prácticas así concebidas también se relacionan con la toma de conciencia de sus competencias, el ajuste de expectativas o la transformación de las concepciones erróneas sobre el ejercicio de la profesión.

Desde esta perspectiva, a la hora de diseñar el proyecto formativo de esta materia nos hemos guiado por dos cuestiones básicas que se han convertido en el hilo conductor en la toma de decisiones (Méndez, 2011).

Los contenidos.

Lo primero que tenemos que preguntarnos es si existen contenidos propios en esta materia y quién los define. Si hubiésemos optado por un modelo centrado en la empresa, los contenidos estarían vinculados casi de forma exclusiva a las actividades que tienen lugar en el centro de trabajo y por lo tanto serían determinados fundamentalmente por los tutores externos. Desde el modelo que defendemos los contenidos se definen desde la universidad y tienen relación con:

La consolidación, actualización e integración de conocimientos, habilidades, y competencias adquiridos durante el grado. Procurar un aprendizaje integrado y conectado supone facilitar la interrelación de esta materia con el resto del currículum pero también la conexión dialéctica entre lo aprendido en la Universidad y lo aprendido en el entorno de trabajo.

El aprendizaje de rol y con las formas peculiares que identifican la práctica y el comportamiento profesional ajustado a la legalidad, la ética y el código deontológico de la profesión. También se relaciona con el trabajo colaborativo desde el rol que mantiene el profesional con otros profesionales.

La inserción profesional. Nos referimos a las estrategias y habilidades que ayudan a los estudiantes a mostrar en el entorno profesional sus capacidades relativas tanto a las competencias genéricas como específicas

Con el fin de que los estudiantes puedan acceder a estos contenidos durante sus prácticas tendremos que realizar una intervención desde la universidad.

Las actividades formativas

A través de la participación del estudiante en las actividades de tutoría desarrolladas en la universidad, se pretende que ponga en práctica y utilice estrategias cognitivas y procedimentales que le ayuden a integrar, ampliar o relacionar en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en otras materias del grado. Además, a través de la realización de estas actividades, el alumno podrá descubrir y analizar las características propias de un contexto profesional (incluidos sus

condicionantes legales, éticos y administrativos), así como valorar de forma crítica las habilidades y competencias del profesional y lo que define un comportamiento adecuado y responsable.

Estas actividades formativas en forma de seminarios u otras estrategias, ayudan a que los estudiantes se introduzcan de forma reflexiva y crítica en la cultura de un entorno profesional y tomen conciencia, a través del plan de acción tutorial, de los siguientes aspectos:

- Las actividades prototípicas de un profesional en un entorno específico
- Las prácticas y comportamiento profesional, incluidos los aspectos éticos y deontológicos de la profesión.
- Los procedimientos y protocolos de actuación, así como el uso de instrumentos y herramientas propias de ese contexto profesional.
- Las competencias, en sí mismo y en otro, necesarias para llevar a cabo las tareas propias de un profesional en un escenario específico.

Asumir que en las prácticas los estudiantes aprenden unos contenidos específicos y que para ello necesitan un plan de acción tutorial diseñado en la universidad, nos obliga a situar en un segundo plano la búsqueda de entidades o el calendario de incorporación al centro de trabajo, para priorizar la actividad formativa otorgando a los responsables y tutores académicos de las prácticas un papel esencial y fundamentalmente docente.

3. PRÁCTICAS VIRTUALES: CREACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES ENRIQUECIDOS.

Marcela Paz González-Brignardello. UNED

Laura Méndez Zaballos. UNED

Las prácticas profesionales en la facultad de psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), permiten a los estudiantes de grado acercarse al campo aplicado justamente al final de su formación académica ya que se trata de una asignatura de último curso. Los objetivos que ésta persigue se refieren a la puesta en marcha y utilización integrada de conocimientos funcionales (Biggs, 2005), en un contexto profesional.

Tomando en cuenta que la UNED ofrece su amplio abanico de formación a estudiantes que presentan diversas realidades personales, profesionales y de movilidad ha sido fundamental el desarrollo de un modelo de prácticas profesionales virtuales -un modelo innovador pionero implementado en el año 2005 en la facultad de psicología- que permite cumplir con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a la vez que cumple con la labor docente y social que define la esencia de la UNED.

El modelo de prácticas profesionales virtuales de psicología se inserta en la asignatura obligatoria de Prácticas Externas, como una modalidad más de las que se ofertan junto a las modalidades presenciales y de investigación. Estas prácticas virtuales se desarrollan en tres ámbitos aplicados (Psicología de la salud en un entorno psicoterapéutico, Intervención psicopedagógica en el ámbito escolar e Intervención psicosocial en Recursos Humanos e Investigación de Mercados).

La experiencia docente obtenida en estos años más de 10 años de andadura nos anima a reflexionar acerca de las claves en la creación de prácticas profesionales virtuales:

- a) Acerca del rol múltiple del profesor: se requiere de un docente-autor y diseñador de contenidos que, bajo un profundo conocimiento del campo aplicado, consiga dar sentido a la práctica secuenciando los procesos didácticos y provocando las tareas cognitivas del estudiante para alcanzar la resolución de los problemas planteados. Junto a esto el profesor se transforma, una vez el curso se encuentra en desarrollo, en el tutor que facilita, motiva, modera y ayuda a la socialización de los procesos de aprendizaje y ejecución práctica que los estudiantes desarrollarán. Es de gran utilidad que el profesor maneje conocimientos técnicos básicos que le permitan ayudar a solventar situaciones de dificultad técnicas simples y frecuentes en el uso de internet. En este sentido, valoramos y recomendamos la integración de las diversas tareas y funciones en un profesor competente y multitarea, a diferencia de la separación de roles que muchos autores han propuesto (e.g. Segura y Rubio, 2005). Estas capacidades docentes se corresponden cada vez más con el docente del siglo XXI, especialista en su campo, en metodologías y didácticas colaborativas e innovadoras y en el uso de las tecnologías.
- b) Acerca del tipo de contenidos y actividades. El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de las tareas propias de la psicología aplicada conforman el núcleo del saber hacer que se les pedirá en las prácticas a los estudiantes. Las evidencias de que se encuentran desarrollando o que poseen dichos elementos integrados se explicitarán frente a las diferentes tareas que deben asumir y realizar. Por tal motivo, es fundamental identificar las funciones y tareas habituales que

forman parte de la cotidianeidad laboral del psicólogo en el ámbito correspondiente, así como identificar los problemas prototípicos que requieren la aplicación de estrategias específicas. De este modo, se creará el corpus de contenidos que se presentarán en las prácticas virtuales, en formato de trabajo individual o de tareas colaborativas.

c) Acerca de la metodología a seguir. Recomendamos la utilización de diferentes estrategias didácticas dependiendo de la actividad y de los objetivos que con ella se pretendan. Sin embargo, podemos detenernos en el uso del modelado y de la simulación situacional y procesual. En las prácticas virtuales hemos desarrollado material multimedia que permite mostrar, por una parte, el “modo de hacer” de un psicólogo, y que permite al estudiante, paso a paso, ir construyendo su forma de hacer a través de un proceso de modelado. Sin embargo, las competencias específicas que se requieren en el campo aplicado van más allá que la repetición de procedimientos. La variabilidad y complejidad de la realidad obliga al futuro psicólogo a tener en mente un “modo de pensar como psicólogo” que ha de ir desarrollando a la vez que va practicando en forma consciente y reflexiva las diferentes estrategias y procedimientos modelados. La simulación ha sido una metodología ampliamente utilizada para la enseñanza de casos clínicos (e.g. Corona, Fonseca, López, & Cruz, 2010) o para el entrenamiento de competencias específicas en campos aplicados (e.g. Thornton III & Mueller-Hanson, 2004). Con el uso de la simulación se pretende obtener conductas abiertas complejas (informes escritos, discusión en grupo, solución de problemas, etc.). Las simulaciones proveen a los estudiantes con verdaderos “momentos de aprendizaje” (Albritton, 2008). El proceso de simulación situacional y procesual que hemos desarrollado (González-Brignardello, 2011) consiste en presentar un modelo de un sistema real y crear experiencias de aprendizaje con el mismo, con el objetivo de desarrollar o provocar en el estudiante conductas y procesos cognitivos y emocionales propios de la realización de las tareas profesionales específicas. Este tipo de simulación genera en el estudiante un proceso cognitivo que continúa los pasos del proceso cognitivo del experto.

d) Acerca del trabajo colaborativo y la formación de una comunidad virtual de aprendizaje. Tal como Gairín (2006) plantea es necesario que los profesores pongan énfasis en la planificación, las pautas de trabajo y que se realice un seguimiento visible del trabajo colaborativo. La propuesta docente de trabajo colaborativo tiende a convertirse en un trabajo de “aportaciones individuales unidas” a menos que se explicita con total claridad el significado y el objetivo que pretendemos con la modalidad colaborativa. Una vez que los grupos se han adaptado y han desarrollado su propio ritmo y forma de trabajar, es posible que crezcan o maduren al punto de constituirse como pequeñas comunidades de aprendizaje, es decir, dejan de ser un grupo orientado al intercambio y la intercomunicación para pasar a ser un grupo orientado al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional (Gairín, 2006), como hemos podido ver en algunos de los grupos de trabajo tutorizados. La libertad de organización dentro del grupo parece ser una clave que otorga control y permite al grupo percibir la necesidad de auto gestionarse.

e) Acerca del clima de interacción y dinamización. Una de las claves que favorece el buen funcionamiento de unas prácticas virtuales, a lo largo del curso, es el clima de aprendizaje y de interacción que se establezca. Y es notorio como la figura del profesor determina el mismo. Biggs (2005) expone que la ansiedad y el cinismo por parte del profesor, así como el estrés del tiempo de entrega o la rigidez de los mismos puede

afectar al clima de aprendizaje. Al mismo tiempo, plantea que la flexibilidad, aceptar críticas, valorar el propio trabajo y los contenidos impartidos, así como el compromiso o coherencia (es decir, actuar como se predica) son elementos favorecedores del clima de aprendizaje. Por nuestra parte, hemos podido analizar las características comunicacionales, interaccionales y estilísticas del profesorado que los estudiantes valoran como favorecedoras del aprendizaje en las prácticas virtuales (González-Brignardello, 2014). En síntesis, en un entorno virtual, donde la comunicación es indirecta, es fundamental atender al estilo cálido y cercano que permita a los estudiantes sentirse seguros y no cuestionados, para que puedan desarrollar sus propios puntos de vista, sean capaces de debatir sin miedo al ridículo, y donde se asegure que el error es un camino para el aprendizaje. Al mismo tiempo, se recomienda intervenir de manera diaria, fomentar las conversaciones y debates amplios o específicos, participar frecuente y cercanamente. Disminuir la incertidumbre de lo virtual es posible a través de la seguridad de un estilo comunicacional cercano y empático.

f) Acerca del feedback. Diversas formas de feedback se han planteado y se utilizan en nuestras diferentes modalidades. Una de ellas ofrece feedback mostrando el modelo correcto de resolución de la actividad. Otra es la utilización de rúbricas para que los estudiantes realicen por sí mismos auto y co-evaluación (González-Brignardello, Méndez, García y Moriano, 2010). Otra estrategia útil y constructiva es la utilización de secuencias de actividades que se corrigen a sí mismas, sobre todo, si este tipo de estrategias se dan dentro del trabajo colaborativo. De este modo, una actividad se resuelve y luego se utilizará como input de la siguiente actividad, momento en el cual las deficiencias, errores o faltas de información quedarán evidenciadas y se deberán corregir para desarrollar la tarea actual. En un prácticum virtual es frecuente que la resolución de la actividad no sea una resolución cerrada y específica, sino que forme parte de una justificación y de una decisión situacional, precisamente debido a la complejidad y realismo de las simulaciones. En esos casos, es importante transmitir el valor del proceso más que del producto intentando que se focalicen en el desarrollo del aprendizaje profundo (Biggs, 2005).

Esta reflexión sobre los elementos que nos parecen importantes de cara a desarrollar prácticas profesionales virtuales, no puede dejar de atender a un concepto clave planteado por Biggs (2005) que es el de alineamiento de los diferentes elementos. Este concepto incide en la necesidad de que todos los componentes funcionen coordinados e integrados para que se produzca un real modelo de enseñanza-aprendizaje que promueva el aprendizaje profundo y, en el caso de un curso de prácticas, el aprendizaje activo.

4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.

Raúl González Fernández. UNED.

Ana María Martín-Cuadrado. UNED.

Susana García-Vargas. UNED.

Genoveva Leví Orta. UNED.

Existe, en la actualidad, una creciente demanda social de la figura profesional del Educador Social. Si bien, ésta varía en función de las diversas realidades socioculturales, existiendo contrastes según los países donde se desarrolla la profesión (Martín-Cuadrado et al., 2014; Scarpa y Corrente, 2007), con ámbitos y contextos socioeducativos nuevos que necesitan de diferentes perfiles profesionales (Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos, 2015), generando multitud de situaciones de intervención que, en ocasiones, se solapan con otras profesiones sociales. Estos perfiles profesionales vienen fundamentados por factores contextuales, ambientales y formativos que, en la mayoría de los casos, están relacionadas con la identidad profesional adquirida en las diferentes etapas evolutivas del individuo.

El concepto de identidad profesional disfruta actualmente de gran importancia, con numerosos estudios en el ámbito de las Ciencias Sociales (Connelly and Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet and Boak, 1996; Tajfel and Turner, 1986). Campos de particular interés son la identidad profesional docente (Bolívar, 2006; Leví y Ramos, 2015) y la identidad profesional del educador social (García-Vargas et al., 2015).

En la formación de la identidad profesional del educador social tienen una gran importancia las experiencias de vida personal previas de los estudiantes, pudiendo interferir con su vida profesional futura (Clandinin, 1986; Goodson, 1992). Es decir, los denominados incidentes críticos ejercen una gran influencia en la formación de la misma: los precedentes familiares, la influencia de un profesor modelo en la juventud, el tipo de educación recibida, los acontecimientos dramáticos de la vida personal, los cambios legislativos o de organización, la promoción profesional, etc., dan lugar a las influencias críticas en la configuración del perfil profesional de los educadores (Day y Gu, 2012).

Si bien, no es menos cierto que la formación inicial en el ámbito universitario de los futuros educadores sociales supone otro punto esencial en la construcción y desarrollo de la identidad profesional. En este sentido, las prácticas profesionales, que suponen la primera oportunidad para experimentar y poner en juego en un campo de actuación real las competencias adquiridas a lo largo del proceso formativo, son de vital importancia.

En la UNED, la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) supone la primera toma de contacto de los futuros educadores sociales con el mundo real de su actuación profesional. Sin duda, en esta fase el estudiante inicia un enriquecimiento de sus habilidades y destrezas que le van a permitir dominar las situaciones y desarrollar su identidad, tanto desde una construcción social de la profesión como personal (Bolívar y Segovia, 2004).

Así, investigaciones recientes realizadas entre el alumnado del Grado de Educación Social de la UNED (García Vargas et al., 2015, García-Vargas, González y Martín-Cuadrado, 2016), han constatado la vinculación existente entre el proceso formativo práctico de los estudiantes y el desarrollo de la identidad profesional. Desde la asignatura de PPIII se ha podido verificar la existencia del concepto de identidad profesional en el estudiante antes de iniciar el período de prácticas, concepto que, en la mayoría de los casos, aumenta o cambia de acuerdo a las experiencias vividas durante el desarrollo de la actividad formativa, sin olvidar que la identidad profesional que se desarrolla se encuentra vinculada a otros aspectos como son las expectativas que se quieren alcanzar en su desarrollo y los propios intereses.

La investigación realizada por García-Vargas et al. (2016) evidenció que algunos estudiantes ya habían tenido una primera toma de contacto previa adquirida en diversas áreas y contextos sociales antes del desarrollo de las prácticas, puesto que la disciplina del Educador Social, a diferencia de otras profesiones, tiene un carácter inductivo, que parte de actividades especializadas en diferentes ámbitos que se integra posteriormente en una entidad superior para ser reconocida públicamente como profesión en todas la especialidades anteriores (Vilar, 2011). Además, en la misma, se pudo comprobar la evolución que a lo largo de la asignatura de PPIII experimenta “la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores adquiridos” (Vilar, 2011, p. 371) del alumnado en cuestión. Al mismo tiempo, se consiguió que el estudiante realizara un análisis auto-reflexivo en el proceso sostenido en el tiempo, generando un conocimiento crítico, a través de sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, elaborándose en el proceso dos tipos de dimensiones: la dimensión para sí, en la que incluye sus percepciones y creencias, y la identidad para los otros (Botia, Fernández Cruz y Ruiz, 2005; Dubar, 2000; Greenwald et al., 2002), factores que van forjando su identidad profesional.

Si bien, en la realización de esta asignatura se pone en juego un amplio entramado de elementos y personal docente: diseño del desarrollo de las prácticas por parte del Equipo Docente de la Sede Central de la UNED; seguimiento y asesoramiento individualizado a cargo del Profesional Colaborador de la institución de prácticas y del Profesos Tutor del Centro Asociado, con variedad de contextos, casuísticas, metodologías y estrategias docentes; seguimiento e interacción a través de la plataforma educativa aLF; utilización de una variada pluralidad de recursos multimedia (videoclases, minivídeos, webconferencias, etc.), etc. Todos estos hechos dan un carácter diferenciador e innovador al desarrollo de las mismas, aspecto que incide en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en periodo formativo.

Por todo ello, consideramos necesario seguir avanzando e investigando, dada la singularidad y multiplicidad didáctica de la UNED, en aquellas prácticas, experiencias en Centros Asociados y en Instituciones de Prácticas que producen un cambio más significativo en la identidad profesional de los estudiantes. Todo ello con el propósito de analizarlas en profundidad y proponer aquellas que sean más relevantes y representativas como modelo a considerar para el desarrollo de unas prácticas profesionales más innovadoras y ajustadas al contexto educativo a distancia propio de la UNED.

5. LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM II DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE LA INTERACCIÓN EN LA TUTORÍA.

Eladio Bodas González. UNED.

Raúl González Fernández. UNED.

Ana María Martín-Cuadrado. UNED.

El Máster de Formación de Profesorado supone para los estudiantes el inicio del proceso de socialización laboral en la profesión docente a través del contacto directo con situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. No obstante, hay que tener en cuenta que el proceso de socialización laboral pasa por varias etapas. Nelson (1990) identifica una primera etapa de socialización anticipatoria, una segunda de encuentro y la tercera que denomina de cambio y adquisición del rol profesional.

Cuando el estudiante se incorpora a un instituto de educación secundaria para realizar el prácticum, lo hace como una determinada representación mental de la profesión docente, de sus exigencias y requerimientos, de las dificultades para un desempeño eficaz y de las compensaciones que su ejercicio reporta. Esta representación mental de la profesión docente proviene de la información que le ha llegado de la familia, del entorno social en el que se desenvuelve y de los medios de comunicación. El prácticum le va a brindar la oportunidad de contrastar y ajustar esa información de socialización anticipatoria a través del contacto y el encuentro directo con la realidad profesional. Su incorporación a un centro educativo en calidad de estudiante en prácticas le va a obligar a poner en juego sus recursos y habilidades, sus conocimientos y actitudes para dar respuesta a las demandas del entorno laboral, demandas que en el caso de la docencia tienen que ver con su capacidad para la planificación del proceso de enseñanza y para su integración en un colectivo profesional amplio y heterogéneo, con visiones y prácticas educativas distintas y, en ocasiones, antagónicas.

En este proceso de adaptación al medio laboral y al puesto de trabajo adquieren singular importancia no sólo las demandas que se le formulan, sino también los recursos que la organización pone a su disposición para que pueda responder adecuadamente a todo tipo de demandas, las procedentes de la tarea, las originadas por el desempeño del rol y las derivadas de las relaciones interpersonales (Nelson, 1990), tan importantes en cualquier medio laboral hoy día. Entre los recursos que la organización pone para facilitar la formación del futuro docente destaca el desempeño de la acción tutorial que, en el caso de la UNED, es una función compartida por el profesional colaborador en el centro educativo y por el tutor del Centro Asociado, con funciones diferentes pero claramente complementarias.

Martínez y Raposo (2011) han estudiado las funciones y el papel del tutor en el Prácticum, identificando una serie de funciones que remiten a dos tipos de ayuda: una de carácter pedagógico y otra de tipo psicológico. Informar sobre aspectos generales del centro, su organización y sus documentos de planificación; facilitar el conocimiento de la normativa y otros materiales necesarios para la elaboración de la programación por competencias, proporcionarle herramientas y recursos metodológicos propios de la materia de su especialidad, serían algunas de sus funciones de corte pedagógico. No

menos importantes son las funciones de ayuda psicológica: transmitirle confianza y seguridad; mostrar interés por su formación a través de una relación de trabajo abierta y de confianza; mostrar una actitud de disponibilidad para cualquier consulta o ayuda que pueda necesitar el estudiante en prácticas. Por la importancia de estas funciones para la formación de los futuros docentes, la acción tutorial se convierte en una pieza clave dentro de la estructura organizativa del Prácticum.

Cid, Pérez y Sarmiento (2011), en un estudio de revisión de la literatura sobre la tutoría en el Prácticum de la formación del profesorado, enfatizan su importancia y ponen de relieve la necesidad de seguir indagando la respuesta a una serie de cuestiones clave como el emparejamiento tutor-tutorando, las estrategias de tutoría, la concreción de las funciones del tutor, los portafolios en sustitución de las memorias. Llama la atención en la investigación de estos autores la ausencia de estudios que vinculen el desarrollo de competencias profesionales y el Prácticum, tal vez debido a que ha sido a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudios surgidos del Espacio Europeo de Educación Superior cuando se ha producido el giro hacia una formación basada en la adquisición de competencias profesionales y transversales.

Teniendo en cuenta la organización del Prácticum en la UNED, estas funciones del tutor se concretan en la ayuda y orientación al estudiante para que lleve a cabo las siguientes actividades de aprendizaje:

- Elaboración de su Plan Inicial de Prácticas (PIP) (Prácticum I).
- Análisis de las características del centro y del contexto socioeducativo en el que está ubicado (Prácticum I).
- Análisis de la dinámica del centro y aula (Prácticum I).
- Reflexión y valoración de la experiencia (Prácticum I).
- Elaboración de la programación didáctica por competencias (Prácticum II).
- Confección del diario de aprendizaje (Prácticum II).
- Actividades específicas de la especialidad (Prácticum II).

Con la guía, orientación y apoyo del profesional colaborador del centro educativo y del tutor del Centro Asociado (las dos figuras tutoriales con que cuenta el estudiante de la UNED), el estudiante debe realizar el conjunto de actividades anteriores con objeto de adquirir las competencias específicas siguientes:

- Dominio de la cultura profesional y el aprendizaje institucional.
- Integración de los saberes y desempeño de prácticas integradoras del conocimiento con una orientación transversal.
- Identificación con la nueva profesión.
- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Construcción de un sistema metodológico integrado.
- Desarrollo de la interacción didáctica.
- Elaboración armónica y complementaria de tareas como: estudio de casos, diseño de proyectos.

-Evaluadores del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Además de estas competencias específicas, las actividades planteadas pretenden también facilitar la adquisición de las competencias transversales, interpersonales y sistémicas necesarias para el ejercicio profesional de la docencia.

Este planteamiento, que trata de desarrollar competencias por medio de un conjunto de actividades estructuradas, es coherente con una formación basada en competencias que, como sostiene Tejada (2005), nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vinculan en ellos.

Llegados a este punto, parece oportuno plantear la cuestión central de estas breves reflexiones: ¿Las actividades que los estudiantes de la UNED deben realizar en el Prácticum son un medio eficaz para la adquisición de las competencias cuya consecución se pretende? ¿En qué medida la doble actividad tutorial con que cuentan los estudiantes contribuye a que adquieran las competencias específicas y transversales?

Para dar respuesta a estos interrogantes, durante el curso 2015-16 se realizó una investigación en el marco del Prácticum II, utilizando una metodología mixta. El desarrollo de la misma se estructuró en dos fases:

- En un primer momento se diseñó un cuestionario para valorar la experiencia práctica adquirida por los estudiantes en el Prácticum II. El cuestionario fue respondido por un total de 50 estudiantes, pertenecientes a diversos puntos geográficos, principalmente Madrid (26%), Cataluña (10%) e Islas Baleares (8%), y con diversos intervalos de edad (entre 20 y 25 años: 22%; entre 26 y 35: 44%; entre 36 y 45: 24%; más de 45: 12%). En relación a la especialidad que estaban cursando, en su mayoría eran estudiantes de Intervención Sociocomunitaria (26%), Inglés (10%), Tecnología (8%), ADE (8%) y FOL (8%).

- En una segunda fase se procedió a analizar los informes de evaluación de profesores colaboradores, profesores tutores y diarios de aprendizaje, entre otros.

Aquí nos centraremos en este último instrumento, a través del cual el estudiante observa, recoge y ordena información relativa a diversos aspectos de la acción docente y, en un segundo momento, de reflexión y contraste entre lo esperado y lo sucedido, tratando de dotar de sentido a la información recogida.

Se recogen a continuación algunos fragmentos de diarios de aprendizaje elaborados por estudiantes del Prácticum del Centro Asociado de Sevilla en los que los autores expresan sus reflexiones, dudas y dificultades en el arduo camino de adquisición de las competencias profesionales.

Sobre la competencia de identificación con la nueva profesión, un estudiante recoge en su diario su reafirmación en la decisión de dedicarse a la enseñanza:

Recopilo toda la información de la semana, de las sesiones impartidas, de la actitud del alumnado, de mis propias sensaciones y valoro positivamente mi experiencia de la semana. Reafirmo mi voluntad de dedicarme a la docencia (Diario de aprendizaje, 10 de abril de 2015, López Aracil, C., Prácticum II, curso 2014-15).

Otro estudiante pone el acento en la relación con el profesorado para la consolidación de la identidad profesional:

Además el contacto con la realidad de las guardias del profesorado siempre es un importante referente para la consolidación de la identidad profesional ya que los comentarios en la sala de profesores suelen ser un buen pulso de cómo está el clima en el centro educativo y cuáles son algunos de los temas sobre los que se discute (Diario de aprendizaje, 7 de marzo de 2016, Olmedo, L. Prácticum II, curso 2015-16).

Otra de las competencias específicas a adquirir se refiere a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que el estudiante ha de adquirir a través de la elaboración de una programación didáctica por competencias, actividad a través de la cual el estudiante debe familiarizarse con la terminología, la legislación y la estructura y contenido de este importante instrumento de planificación de la acción docente. Varios alumnos recogen en sus diarios la dificultad que esta tarea les ha supuesto, aun cuando comprenden su necesidad:

Durante estas prácticas he aprendido principalmente a planificar la docencia. La realización de una Planificación General Anual ha sido una experiencia dura pero interesante. Más aún la idea de desarrollar una Unidad Didáctica con una implementación específica en tiempo y forma en el aula (Diario de aprendizaje, 27 de mayo de 2016, Moreno, P. Prácticum II, curso 2015-16).

Realizar una programación por competencias no es una cuestión sencilla y conlleva la lectura y conocimiento de textos jurídicos así como un proceso de planificación y reflexión profundo (Diario de aprendizaje, 1 de marzo de 2016, Olmedo, L. Prácticum II, curso 2015-16).

Este mismo estudiante refleja en su diario de aprendizaje su sorpresa por la cantidad de normativa que hay que conocer y manejar para la elaboración de la programación:

La importancia de las leyes en la práctica docente me ha sorprendido ya que es un ámbito laboral en el que se citan de manera recurrente diferentes leyes, más que en otros ámbitos laborales en los que he estado envuelto. Al principio pensaba que la formación académica de mi profesor tutor, que es abogado, era el principal motivo de que se citaran de manera continua las leyes pero en el día de hoy, por ejemplo, la mayoría de profesores que se paraban a comentar lo que hacíamos conocían y hablaban con naturalidad tanto de gran cantidad de leyes” (Diario de aprendizaje, 3 de marzo de 2016, Olmedo, L. Prácticum II, curso 2015-16).

La construcción de un sistema metodológico integrado es otra de las competencias específicas recogida en la Guía de la asignatura. El dominio integrado de saberes (conocimientos), de procedimientos, habilidades, destrezas y experiencias, es decir, la adquisición de competencias profesionales, es una tarea ardua y larga, que se prolonga durante toda la vida profesional. Sus inicios se producen con la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en los estudios universitarios, y el Prácticum no es sino una etapa más, de gran importancia, por supuesto, de contraste entre teoría y práctica, entre expectativas personales y la realidad de los centros educativos, entre la idea formada de la profesión en la etapa de socialización anticipatoria y el ajuste producido por el encuentro con situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Pero es preciso insistir en que la adquisición de competencias

profesionales constituye un proceso que debe extenderse a lo largo de toda la vida profesional. Un alumno recoge en su diario cómo la elaboración de la programación le ha servido para adquirir una visión holística de todos los elementos necesarios para la planificación y la construcción de un sistema metodológico integrado:

El desarrollo de la programación por competencias en FP ha sido de gran ayuda en cuanto a alcanzar la competencia relacionada con la construcción de un sistema metodológico integrado, ya que la programación da una visión holística de todos los elementos que se han de tener en cuenta a lo largo del curso académico. (Diario de aprendizaje, 18 de abril de 2016, Olmedo, L. Prácticum II, curso 2015-16).

Este mismo alumno refleja tres días después su convencimiento de la importancia de la figura del tutor, que se puede deducir ante la observación de las necesidades de orientación académica y de ayuda a la transición de los alumnos con los que ha tenido la oportunidad de interactuar:

Cada día soy más consciente de la importancia del tutor como guía y punto de referencia del alumnado. Tanto a nivel académico y personal como en el caso de la Formación profesional en la transición del ámbito académico al profesional (Diario de aprendizaje, 21 de abril de 2016, Olmedo, L. Prácticum II, curso 2015-16).

En base a los datos recopilados en la investigación realizada, se puede afirmar que:

- Las competencias específicas que los estudiantes han de adquirir son competencias de gran complejidad; su adquisición y dominio requiere tiempo, una actitud abierta a la mejora y el aprendizaje permanente y el acompañamiento cercano de las dos figuras que en la UNED desempeñan funciones de tutoría en el Prácticum.
- Las actividades propuestas a los estudiantes del Prácticum II, en particular el diario de aprendizaje y la programación por competencias, parecen herramientas adecuadas para que se inicien en la adquisición de las competencias específicas y transversales. Ahora bien, a la luz de los datos obtenidos en la investigación se puede afirmar que su logro efectivo es muy dispar y su dominio depende de factores personales y contextuales.
- Se debe hacer hincapié en que el ejercicio competente de la docencia les llevará tiempo y exigirá el contacto directo con realidades educativas en diferentes contextos sociales y culturales. En ese largo camino, el Prácticum es un momento clave que deben saber aprovechar y en el que desde la acción tutorial deben acentuarse los aspectos actitudinales y motivacionales que favorezcan una disposición favorable a la adquisición y a la mejora permanente de las competencias necesarias para la enseñanza.

6. EL MÉTODO DE APROXIMACIONES SUCESIVAS APLICADO A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL GRADO DE PEDAGOGÍA.

Julia Rubio Roldán.UNED.

María Luisa Sevillano García. UNED.

La coordinación de las diferentes asignaturas que conforman la materia de las prácticas profesionales, con el fin de cualificar profesionalmente al futuro pedagogo que ha de insertarse profesionalmente en un mundo laboral dúctil, acorde con las necesidades y las variables que, de forma cotidiana, obligan a adaptar a los profesionales cualificados a los nuevos nichos de empleo y a los nuevos desafíos.

La coordinación que debe existir en el diseño de la secuencia de la signatura de Prácticas Profesionales exige la implicación de todos los agentes que intervienen y que tienen como máximo desafío hacer accesible la complejidad que esta materia entraña por su carácter específico y diferenciador. Los agentes son los siguientes (UNED, 2016):

- Comisión de Prácticas Profesionales, presidida por el Vicedecano de Prácticas Profesionales, órgano dependiente de la Facultad de educación responsable de la coordinación, gestión, seguimiento y funcionamiento de todo el proceso y de la interrelación de todos los actores.
- Equipo Docente; en el que están representados todos los departamentos de la Facultad, y asumen todas las funciones de tipo estrictamente académico que implica el diseño, seguimiento y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada asignatura de Prácticas Profesionales.
- Profesor Tutor del Centro Asociado, tiene la función de guiar, motivar, orientar y participar en la evaluación de cada estudiante a lo largo del proceso de prácticas. A su vez es el vínculo entre la UNED y el centro de prácticas.
- Tutor de Prácticas, es el responsable del centro de trabajo que guía al estudiante en prácticas en un contexto real.

La UNED, se suma a los acuerdos de la Declaración de Glasgow (EUA, 2005) donde se expresa que “Las universidades se comprometen a duplicar sus esfuerzos para introducir métodos de enseñanza innovadores, reorientar los currículos mediante un diálogo con los empresarios y asumir el reto de la educación académica y profesional” (p. 15) y con ello afrontan los hallazgos de Lloret y Mir (2007) que apuntan que los contextos actuales exigen un alumnado más implicado y responsable con su proceso de aprendizaje así como un profesorado más capacitado para apoyar el aprendizaje individual. Por ello la gestión del prácticum obliga a una coordinación extraordinaria y a un diseño y gradación de los aprendizajes que ayude a los alumnos a experimentar esta aproximación como un aliciente a su formación y una garantía de éxito.

En esta la sociedad polifacética del primer cuarto del siglo XXI, la conceptualización de las Prácticas Profesionales debe respetar la realidad educativa cotidiana exigiendo que se cualifique en competencias que le doten de diferentes capacidades y competencias en la constitución de este acercamiento relativamente artificial que debe alcanzar el cariz de natural para garantizar su éxito. Algunas de esas competencias son: Desde la UNED se considera que para poder ir aprendiendo a poner en relación la teoría y la

práctica, vincular sus conocimientos con la realidad educativa, observar la actividad pedagógica y los diferentes contextos en la que ésta tiene lugar, aplicar recursos propios del perfil profesional, aplicar y valorar críticamente estrategias, procedimientos y herramientas, planificar, organizar y desarrollar procesos educativos, realizar un seguimiento y una evaluación de los planes de actuación diseñados e implementados así como concebir posibles alternativas realistas y razonadas es un proceso en el que hay que ir sumergiéndose poco a poco y en el que graduarse no es más que una etapa de la formación.

Osoro, Argos, Salvador, Ezquerro y Castro (2011) afirman que “Desde la perspectiva de los estudiantes, se constata una clara preferencia por las propuestas y actividades prácticas” (p.25) y así en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la regulación de las enseñanzas universitarias oficiales se establece en su preámbulo que “la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (Preámbulo)

Para poner en contacto a un pre-graduado en Pedagogía con la realidad profesional a la que tendrá que hacer frente, es necesario que cubra una serie de requisitos teóricos imprescindibles (tener aprobados 60 créditos de formación). A partir de aquí y de forma secuenciada podrá ir accediendo a las diferentes materias de Prácticum.

La percepción cíclica y de acercamiento controlado a esta realidad pedagógica que se facilita en el diseño de las prácticas profesionales del grado de Pedagogía desemboca progresivamente a un entorno más real. Se conforma una secuencia que podría denominarse “línea de cualificación” en la que la responsabilidad compartida de cada departamento y de cada agente colabora en que la experiencia de las prácticas se haga más ajustada a la realidad. Así pues, una vez garantizados los aprendizajes básicos, la UNED comienza el proceso de prácticas en el segundo semestre del segundo curso y a partir de ahí cada cuatrimestre incluye 30 ECTS de Prácticas profesionales. La aproximación práctica es una base indiscutible de la calidad de la formación.

La formación del estudiante en prácticas se va haciendo progresivamente más operativa y va admitiendo una intervención más directa a medida que profundiza en su preparación profesional como especialista en procesos de aprendizaje. Es imprescindible tener presente la denominada pirámide de Miller (1990) para entender cómo el proceso de formación se debe ir complejizando a medida que se avanza en la formación y en concreto en la elaboración de muestras que objetiven el logro de las competencias requeridas en el Prácticum (Fig. 1).

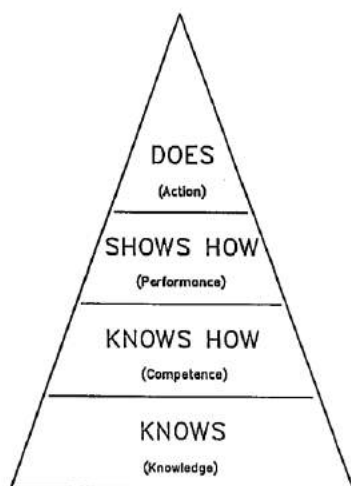


Fig. 1: Pirámide de Miller

Las Prácticas Profesionales I propugnan un acercamiento en términos casi de observador pasivo. Es necesario que el Pedagogo diferencie bien los tipos de centro y de profesionales, entienda sus responsabilidades y funciones y así pueda, a posteriori, diseñar e implantar programas adecuados. Es necesario que el estudiante de este nivel vaya mostrando un dominio léxico profesional que ya deviene de su formación teórica previa imprescindible. Se requiere la prudencia del observador y el entusiasmo del innovador para poder ir dando forma al modelo de Pedagogo que habrá de graduar.

En Prácticas Profesionales II, una vez ya se identifican las bases esenciales de los tipos de centros y de profesionales. El diseño de las Prácticas Profesionales es

más funcional y consiste en aproximarse a las técnicas y recursos que usará el pedagogo dentro de sus funciones. Aquí se potencia la función asesora del profesional en procesos de aprendizaje para lo cual ha de haberse fortalecido la etapa anterior donde las cualidades de observación y análisis son las más relevantes.

Con las Prácticas Profesionales III da comienzo la etapa más proactiva de la preparación del pedagogo. En ellas cobra sentido la observación externa e interna de la actividad educativa y de los procesos de aprendizaje. En esta fase, el futuro pedagogo está realizando una propuesta específica de intervención indirecta grupal. El desarrollo del razonamiento crítico parte de un exhaustivo análisis de necesidades que ha de contextualizarse tomando aquellas competencias que ya ha adquirido en las etapas anteriores. Como paso siguiente inmediatamente necesario a dicho análisis, consiste en realizar la propuesta correspondiente que ha de permitir mejoras e innovaciones. Aquí se produce una relevante puesta en práctica de competencias profesionales que le habrán de llevar a convertirse en agente activo en los cambios e innovaciones de las instituciones en las que desempeñe su función profesional. El diseño de proyectos de mejora e innovación propios de este momento implica un conocimiento de perfiles profesionales, recursos, técnicas, contextos educativos y de formación así como una ya sólida base teórica que favorezca la formación del Pedagogo que se graduará ya en un curso.

La intervención profesional de tipo directo e individual se pone en práctica por primera vez en Prácticas Profesionales IV sobre aspectos tan complejos e individualizados como el diagnóstico de trastornos y dificultades de aprendizaje, el asesoramiento en técnicas y estrategias que colaboren el máximo desarrollo del alumno, del usuario o del cliente, así como la orientación académica y profesional, tarea habitual del pedagogo escolar. Todas ellas son las claves para un entrenamiento que ha superado las etapas anteriores más pasivas y se centra en una intervención cada vez más directa, activa e individualizada.

La última fase resalta algo que ha ido poniendo en práctica a lo largo de diversas materias, lo que permite que en Prácticas Profesionales V el casi ya Graduado en Pedagogía lo haga de forma prácticamente natural: la evaluación. Ésta ha ido apareciendo desde el principio de las Prácticas Profesionales I se debe materializar en una autoevaluación que le oriente a sus próximas opciones académicas y profesionales.

Para cerrar este proceso de prácticas el estudiante ha de presentar un proyecto innovador. Asistimos a un momento en el que el acceso a recursos y a información hace que la innovación vaya siendo cada vez más cotidiana; sin embargo, el hecho de contextualizar y diseñar sistemas y planes eficientes en contextos realistas constituye la necesidad que ha de cubrirse cada día pues el recién graduado está a punto de salir a una realidad que con toda seguridad va a cambiar.

REFERENCIAS

- Albritton, S. (2008). A simulation experience in an online learning environment that meets good teaching practice and a low threshold application. Recuperado de: <http://cnx.org/content/m17156/1.2/>
- Aneca (2004) Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y Segovia, I. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Botía, A.B.; Fernández Cruz, M. y Ruiz, E.M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art.12.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. Canada: Althouse Press.
- Corona, L., Fonseca, M., López, R., & Cruz, N. (2010). Propuesta metodológica para la incorporación de la simulación de casos clínicos al sistema de métodos de enseñanza-aprendizaje en el internado rotatorio de Pediatría: una preocupación de todos. *MediSur*, 8(1), 46-49.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (30 ed. rev). Paris: Armand Colin.
- European University Association (2005) Glasgow Declaration. Recuperado de http://www.uma.es/ees/images/stories/glasgow_declaracion_2005.pdf
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/viewArticle/58020/>

- García-Vargas, S.M, González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 245-259.
- García-Vargas, S.M.; Martín-Cuadrado, A.M.; Medina, A.; González, R., Leví, G. y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo; M. Muñoz; P.C. Zabalza, M.E. Martínez y A. Pérez, *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela: Andavira.
- González, G, Barba, J y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de magisterio: una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, vol 13(3), 147-170.
- González-Brignardello, M. P. (2011). La simulación situacional y procesual: clave en el desarrollo de competencias profesionales en línea. Presentado en IX Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia, AIESAD, Loja-Ecuador: UTPL. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/10023808/utpl-aiesad2011-la-simulacion-situacional.pdf>
- González-Brignardello, M. P. (2014). Entornos colaborativos en un prácticum virtual. Recursos de dinamización y valoración de los estudiantes. En Á. Sánchez-Elvira & M. Santamaría (Eds.), VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED (pp. 67-70). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González-Brignardello, M. P., Méndez, L., García, M. A. y Moriano, J. A. (2010, junio). La utilización de rúbricas para evaluación en el prácticum virtual de psicología: comparación de diferentes fuentes. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia, Donostia-San Sebastián.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. In I. F. Goodson, *Studying teachers+ lives*. (pp. 1-17). London: Routledge.
- Greenwald, A.G.; Banaji, M.R.; Rudman, L.A.; Farnham, S.D., Nosek, B.A. & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- Guile, D y Griffiths, T (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, vol. 14, nº. 1.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Kompf, M.; Bond, W.R.; Dworet, D. & Boak, R.T. (Eds.) (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Washington: Falmer Press.
- Leví, G. y Ramos, E. (2015). La competencia de identidad profesional docente del profesorado universitario: dimensiones, influencia en la práctica profesional y

- tareas que favorecen su dominio. In I. Margevica-Grinberga; G. Krage; M.J. Fernández-González & I. Odina (Eds.), *Improving the quality of thinking and action in Higher Education: The roles of cognition and emotion* (pp. 38-46). Latvia: University of Latvia.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 43–61. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/48/pdf>
- Martín-Cuadrado, A.M.; Williamson, G.; Zepeda, R.M.; Ruiz, M., González, J. y Cano-Ramos, M.A. (2014). ¿Qué educación requiere la diversidad y equidad de la sociedad actual? La educación social y los problemas educativos de hoy. *Revista de Educación Social (RES)*, 18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e1_res_18.pdf
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Méndez, L. (2011). *Practicum de Psicología*. Madrid: Sanz y Torres.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*. Volumen 65-9. S63-S67. Recuperado de <http://journals.lww.com/academicmedicine/toc/1990/09000>
- Nelson, D.L. (1990). Adjusting to a new organization: Easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*, 8(1), 61-86.
- Osoro, J.M.; Argos, J.; Salvador, L.; Ezquerro, P.; Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *REIFOP*, 14 (4), 23-30. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Prácticas profesionales del Grado de Pedagogía (Materia). Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25376973&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Ruiz-Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 148, suplemento, 12-19. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-1001-1035.
- Scarpa, P. y Corrente, M. (2007). La dimensión europea del Educador. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 14, 63-74.
- Segura, A. y Rubio, A. (2005). ¿Nuevos roles en la formación “on line”. *Innovación educativa*, 146, p. 43-45. Barcelona: Graó

- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Thornton III. G.C. & Mueller-Hanson, R.A. (2004) *Developing Organizational Simulations. A guide for practitioners and students*. NJ: Lawrence Erlbaum
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano, *Voces de la educación social* (pp. 367-381). Barcelona: UOC.
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril.
- Zeichener, K.M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

SIMPOSIO 16

TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD: INNOVACIÓN E INCLUSIÓN.

Coordinadora:

**Cristina Sánchez Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) .
Facultad de Educación. (csanchez@edu.uned.es)**

Autores:

- **Cristina Sánchez Romero (Coordinadora). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (csanchez@edu.uned.es)**

Presentación del Simposio

- **Cristina Sánchez Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (csanchez@edu.uned.es)**

Inclusión, Innovación y colaboración en el tratamiento educativo de la Diversidad.

- **Pilar Lago Castro. Profesora Titular. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (plago@edu.uned.es)**

El uso de la Musicoterapia como proceso de mejora con niños síndrome de Down.

- **José Manuel Sáez López. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (jmsaezlopez@edu.uned.es)**

Integrando el pensamiento computacional con alumnos con necesidades en el aula de primaria: un estudio exploratorio

- **Edgar Iglesias Vidal. Universitat Autònoma de Barcelona (Edgar.Iglesias@uab.cat)**

Posibilidades para una atención a la diversidad funcional en centros abiertos.

PRESENTACIÓN

Con motivo del congreso XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE), organizado por la Universidad de Zaragoza, presentamos un simposio sobre *tratamiento educativo de la diversidad* con la finalidad del reconocimiento de la singularidad educativa en los colectivos vulnerables en diferentes contextos socio-educativos desde dos perspectivas claves la innovación y la inclusión.

Hemos recogido diferentes experiencias desde un enfoque inclusivo que permite la mejora de los procesos socio-educativos de las personas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad por sus necesidades educativas y/o discapacidad.

Para ello, presentamos desde un enfoque innovador e inclusivo diferentes experiencias para la atención y mejora de los procesos socio-educativos de este colectivo de personas.

La innovación educativa y las necesidades de formación de los futuros profesionales de la educación son dos indicadores claves para la planificación de los procesos metodológicos con colectivos vulnerables. Debemos configurar nuevas formas de atender a la diversidad que garanticen y posibiliten los recursos adecuados para atender a estos individuos y/o grupos en diferentes contextos de intervención.

El enfoque inclusivo es la base del tratamiento educativo de la diversidad en los centros para la mejora de los procesos de integración socioeducativa de colectivos vulnerables, por ello enfatizamos en los siguientes aspectos:

- La necesidad de un enfoque de inclusión, de innovación y de colaboración en el tratamiento educativo de la diversidad.
- La musicoterapia como proceso de mejora para los niños con síndrome de Down.
- La integración del pensamiento computacional con alumnos con necesidades en el aula de primaria.
- Las posibilidades para una atención a la diversidad funcional en centros abiertos.

Inclusión, Innovación y colaboración en el tratamiento educativo de la Diversidad

Cristina Sánchez Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (csanchez@edu.uned.es)

Un enfoque inclusivo e innovador en el tratamiento educativo de la Diversidad requiere la necesidad de reflexionar sobre la intervención en contextos socio-educativos.

Las necesidades de formación de los docentes, la implicación y compromiso, la utilización de nuevos métodos, recursos y tecnología adaptados para propiciar una atención a la diversidad en la sociedad actual son claves para los procesos formativos de los individuos y/o grupos vulnerables.

El mapa de diversidad ha cambiado y, nos encontramos ante nuevos retos para dar respuesta y participación a los niños que tienen dificultades educativas en el aula. Cada estudiante presenta una particularidad y el profesor como agente educativo debe proporcionar una respuesta eficaz a las necesidades de sus estudiantes, de esta manera garantiza la participación de todos en su proceso formativo.

En este sentido, un enfoque innovador en el aula se encamina hacia la búsqueda de metodologías colaborativas que propicien la inclusión socio-educativa de todos los estudiantes.

Por tanto, el profesor deberá desempeñar su labor docente desde un enfoque inclusivo que garantice el derecho a la educación y reconocimiento de la identidad y singularidad de las personas, respondiendo a las necesidades educativas de sus estudiantes.

INTRODUCCIÓN.

El entorno escolar, social y/o familiar puede restringir la participación de las personas. Las actitudes negativas, las creencias y los prejuicios, tienen una gran influencia en dicho entorno. En la escuela son los maestros los que influyen en gran medida en el aula. (Informe de Discapacidad, 2011)

El análisis de la diversidad del aula y la implicación de los profesionales de la educación mejorará los procesos formativos y, a su vez, su desarrollo social y comunicativo de los estudiantes. Por tanto, desde el punto de vista de la innovación metodológica, se requiere una metodología que garantice la inclusión socioeducativa en aula.

Esto contribuye a mejorar la situación que presentan algunos niños que se encuentran en excluidos en su entorno. En la línea de los estudios realizados por la Federación Española de Enfermedades Raras (2009:9) "Vivir con una ER tiene implicaciones en todas las áreas de la vida", en la escolar entre otras, puede llevar a la estigmatización, aislamiento, exclusión de la comunicación social, entre otras". Por lo que nos indica que estas personas corren el riesgo de "aislamiento social". Destacan las posibilidades de acceso y permanencia, además de la superación de los cursos como elementos claves que se observan en el fracaso escolar, en la mayoría de los países pero que se agrava en los países más pobres.

En este sentido, destacamos como afirma Sánchez (2013) la importancia del contexto y la influencia del mismo en el desarrollo social y educativo de los estudiantes como elementos claves para determinar los procesos de inclusión.

Autores como Santrock (2003:269) destaca que “las buenas relaciones entre iguales pueden ser necesarias para un desarrollo social normal” describiendo que “los niños introvertidos que son rechazados por sus iguales o victimizados y, se sienten solos se encuentran en un mayor riesgo de sufrir depresión”.

El concepto de inclusión definido por Topping y Maloney (2005:06) describe el mismo a través de cuatro niveles que incluye el contexto próximo al niño:

1. “Los niños con necesidades están en centros ordinarios.
2. Los niños con necesidades acceden al currículum general con la integración social y emocional.
3. Todos los niños logran participar a pesar de su situación de pobreza, clase, raza, religión...
4. Todos los niños, los padres y la comunidad participan por igual en el aprendizaje permanente en diferentes formas dentro y fuera de la escuela”.

La inclusión es la herramienta clave para el contexto educativo y el tratamiento educativo de la diversidad. Este concepto implica un proceso en el que ha de participar toda la Comunidad Escolar a través de metodologías socializadoras.

La base de la inclusión como se describe en el informe de UNICEF (2013:26) se desarrolla en la adopción de un enfoque basado en los derechos humanos detallado desde el amparo de los mismos: “Adoptar un enfoque basado en el respeto a los derechos, las aspiraciones y el potencial de todos los niños y niñas puede reducir la vulnerabilidad a la discriminación, la exclusión y el abuso de los niños y niñas con discapacidad”.

La educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2016) presta especial atención a los grupos marginados y vulnerables, en este sentido, la educación integradora y de calidad procura desarrollar las necesidades básicas de aprendizaje y desarrollar todo el potencial de cada personas. El objetivo de la educación inclusiva es finalizar con la discriminación y fomentar la cohesión social.

La consideración del contexto requiere la reflexión, la adaptación y la mejora de los procesos metodológicos, desde el conocimiento y valoración de las necesidades de los individuos y/o grupos para el desarrollo de estrategias innovadoras con la finalidad de transformar y cambiar los procesos formativos atendiendo a la diversidad. (Sánchez, 2013)

Autores como Saintback, Saintback y Jackson (1999) se cuestionaban “¿cómo promover aulas inclusivas?”. La respuesta que comentaban partía, entre otros aspectos, del “compromiso del maestro”. Describían que “el maestro se comprometiese con la plena inclusión”, “lo que suponía aceptar a los alumnos excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho en su clase”. A esto añadían las dificultades que podían surgir para la inclusión en el aula de los niños con la previa valoración que el maestro hacía de ellos.

El maestro se convierte en la persona con plena responsabilidad en el aula y, entre otros, aspectos con el compromiso de aplicar un modelo didáctico desde un enfoque inclusivo para atender a todos los estudiantes.

Innovación Metodológica.

Metodologías socializadoras y la colaboración como estrategia clave.

La utilización de metodologías socializadoras mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos.

El proceso de inclusión ha sido debatido en diferentes niveles legales y contextuales, por las dificultades que lleva el proceso. Evans y Lunt (2005:46) describen en su investigación, entre otras dificultades las centradas en las actitudes y creencias del profesorado, referidas a la resistencia de los centros ordinarios a tener niños con dificultades por tópicos como las evaluaciones y su competencia a nivel nacional; la creencia de que las necesidades de algunos niños son muy complejas para ser apoyada; renunciar a asumir la responsabilidad en el centro; los temores sobre la formación de los maestros y la falta de prácticas evaluadas para demostrar el valor de la inclusión son dimensiones analizadas para el proceso de inclusión por estos autores.

Los procesos formativos deben garantizar la enseñanza para todos aquellos que forman el ecosistema del aula. Cuando hablamos de innovación metodológica nos encontramos con la clave para la aplicación de estrategias didácticas como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2013).

Putnam (1995:09) afirmaba que muchos profesores sienten una formación insuficiente para adaptar su instrucción a cada estudiante. Muchas veces estos maestros intentan trabajar con estudiantes con necesidades especiales y se sienten afligidos por la inadecuación de sus métodos y quizás sean los más reacios a recibir formación.

El profesor ha de modificar su estilo de enseñar ante la diversidad educativa del aula. Westwood (2005) describe algunas de las estrategias que deben seguir, entre otras: proporcionar mayor asistencia individual acorde a las necesidades de los estudiantes, utilizar un lenguaje simple y utilizar ejemplos, propiciar la cooperación y el apoyo entre los estudiantes a través de los grupos de trabajo.

La colaboración se presenta como estrategia clave para trabajar con estos niños y mejorar la percepción de los mismos. Esta estrategia se ha de aplicar tanto en el aula, como en el trabajo con otros colegas, la familia y la comunidad.

Los procesos colaborativos emergen del compromiso de uno mismo como característica clave del reconociendo la singularidad de los estudiantes.

Entre los “aspectos de la colaboración” como principio articulador e integrador, desarrollado por Hargreaves (2003) destacan entre otros aspectos: el “apoyo moral” y la “oportunidad para aprender.”

Esta estrategia da la oportunidad de aprender e interactuar entre iguales lo que garantiza la atención a la diversidad a través de grupos heterogéneos.

En la revisión del aprendizaje colaborativo destaca la asunción de tareas por cada estudiante participante del grupo, lo que implica el “esfuerzo individual” como mejora

y base de desarrollo del trabajo en grupos heterogéneos, y a su vez, determina la consideración de la “ventaja personal” en la utilización de esta estrategia (Salvin, 1985; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Esta estrategia es importante entre iguales en el contexto educativo y también en relación con otros ámbitos como la relación entre la escuela y la familia para la inclusión educativa. Desde esta perspectiva autores como Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) en el contexto de infancia y discapacidad, describen que cuando se llegan a acuerdos de cooperación entre las familias y profesionales se mejoran los procesos de inclusión. Estos autores destacan seis componentes en la cooperación: Competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y la confianza.

Metodología.

La finalidad del estudio sobre la implicación de los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad o enfermedad en el aula (Sánchez y Moratalla, 2011) (Sánchez , 2013, 2014) (López y Sánchez, 2016) pretende analizar por un lado, las competencias socioeducativas de los estudiantes desde la implicación de los docentes y, por otro, las metodologías para trabajar con estudiantes con dificultades, discapacidad y/o enfermedad desde la implicación del profesorado, (Moratalla y Sánchez, 2010)

En este estudio que mostramos hemos seleccionado la metodología colaborativa como estrategia clave para favorecer los procesos de inclusión educativa. Desde un enfoque mixto basado en la teoría de Tasakkory y Teddie (2003) nos ha permitido contrastar los datos del cuestionario con la narrativa de los docentes. Mostraremos los datos referidos a la dimensión de percepción sobre la utilización de metodologías socializadoras por el profesorado ante el mapa de diversidad en el aula.

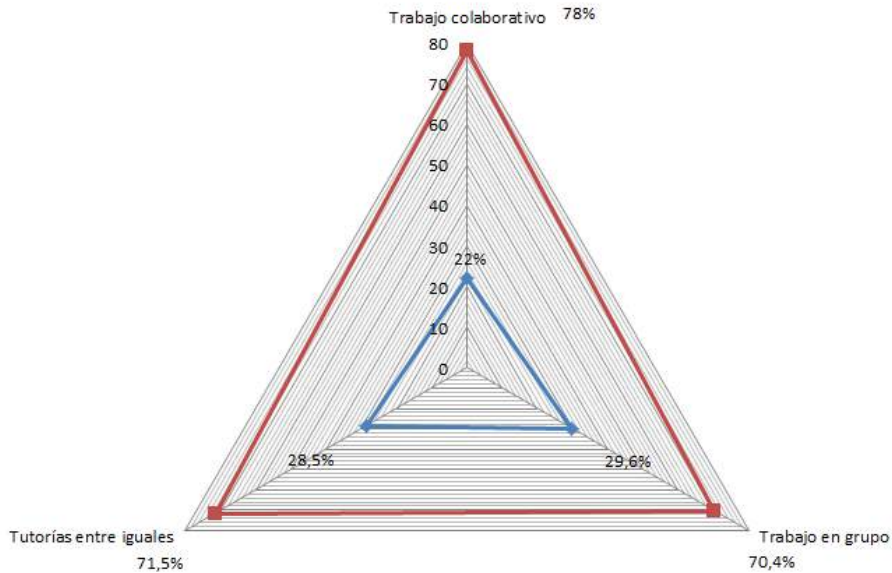
La muestra participante son los profesionales de la educación, profesores de primaria, que de carácter voluntario han contestado el cuestionario planteado. Para este estudio, la muestra seleccionada ha sido de 123 profesores que de forma voluntaria nos han remitido su opinión.

Resultados.

Metodologías socializadoras.

La respuesta de los docentes sobre metodologías socializadoras para trabajar con estos alumnos ha sido la que se muestra en el gráfico. En la línea exterior, se observa siguientes porcentajes positivos hacia la utilización de estas metodologías en el aula (78% Trabajo colaborativo; 71.5% Tutoría entre iguales; 70.4% Trabajo en grupo) y, en la línea interior, aquellos porcentajes que no hacen el uso de las dichas metodologías en el aula (22% Trabajo colaborativo; 28.5% Tutoría entre iguales; 29.6% Trabajo en grupo)

Metodologías socializadoras



Por tanto, más de un 70% de los docentes ven favorable el uso de las metodologías socializadas con estos estudiantes en el aula ordinaria.

Estrategia de Colaboración.

Los docentes en un 95.6% frente a un 5.5% consideran clave la colaboración y el apoyo de los compañeros con el estudiante con discapacidad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos de socialización y comunicación en el aula.

El 100% de los docentes afirman que el trabajo con el estudiante debe partir desde su **contexto interpersonal y es imprescindible el apoyo y colaboración del resto de estudiantes** para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, pues favorece el desarrollo social y personal de todos.

En el análisis de la narrativa del profesorado, nos encontramos los siguientes resultados:

Tabla I: Voces de los profesores: respecto a las **metodologías socializadoras** en el aula para la mejora de relaciones sociales:

“Es fundamental pues hace sentirse más integrado.

Ayuda a integrarse.

La integración en el grupo es fundamental para su estado de ánimo, su autoestima... y éstos son básicos en un buen proceso de aprendizaje.

Le ayudan a una mayor socialización, integración y adaptación.

Le ayudan en su motivación.

Favorece su inclusión en el grupo y es más motivador.

Ayuda a afrontar las propias dificultades y a sentirte aceptado y por tanto "completo" siendo como se sea.

En este caso tiene toda la colaboración y apoyo, que es algo muy importante para la autoestima y el querer superarse.

Como suelen tener un grupo afín con el que la comunicación fluye mejor, éstos pueden ayudar.

Se siente valorado y apoyado por su entorno más inmediato.

Hablamos de que con este tipo de alumnos es más importante la socialización que los resultados académicos, con lo cual su relación y el grado de aceptación por parte de sus compañeros resultan claves.

No me imagino a un alumno con discapacidad acudiendo feliz a las clases y con ganas de aprender si no se ha generado un clima de compañerismo. Creo que esa integración social es más importante que las propias materias en sí."

Tabla II: Voces de los profesores: respecto a las **metodologías socializadoras** en el aula y el **proceso de enseñanza - aprendizaje**:

"El trabajo entre iguales facilita el aprendizaje en un contexto más relajado y con una claves que el grupo suele dominar y que el docente, aunque especialista en esta materia, a veces no es capaz de interpretar.

Si el alumno se ve integrado en el grupo, tiene mayor motivación hacia el aprendizaje

Motiva el aprendizaje y la puesta en práctica de los conocimientos.

Deben aprender a cooperar y a trabajar con objetivos grupales.

La colaboración y el apoyo de los demás compañeros he comprobado que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y el grado de socialización de los alumnos con discapacidad.

Si está relajado y confiado con los compañeros aprende mucho mejor y estos le ayudan en el aprendizaje. Los compañeros se enriquecen siendo solidarios y apreciando el esfuerzo y valores del otro.

A lo largo de mi corta experiencia me he dado cuenta que alumnos muy diferentes pueden conseguir un gran proceso de aprendizaje.

El sentirse uno más, el participar en actividades de colaboración dentro de la medida posible, el estar muchas horas con ellos hace que sean su segunda familia, por lo cual, el tener el apoyo de estos les va a ayudar a todos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje."

La colaboración es apoyo, comunicación, enriquecimiento, aprendizaje, esfuerzo, etc. La colaboración es inclusión.

Conclusiones.

En la línea de investigaciones como Putnam (1993), Baurner y Shea (2003), Mittler (2000), Vlachou (1999) la estrategia colaborativa tiene un gran potencial en contextos inclusivos educativos para trabajar con niños con alguna discapacidad, necesidad y/o dificultad.

La colaboración es una estrategia que sirve tanto para los estudiantes en los procesos de inclusión como para el profesorado en el desempeño de su labor diaria con otros profesionales (Sánchez y Moratalla, 2012)

Los profesionales han de desarrollar métodos innovadores que les permitan la participación de todos los estudiantes. Las metodologías socializadoras y la colaboración son herramientas necesarias para la inclusión social, comunicativa y educativa de los estudiantes.

La colaboración es elemento clave para desarrollar procesos inclusivos en los que se impliquen todos los agentes de la Comunidad Educativa ante la singularidad de los alumnos en los procesos formativos.

El uso de la Musicoterapia como proceso de mejora con niños síndrome de Down

Dra. Pilar Lago Castro. Profesora Titular.

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

plago@edu.uned.es

“La música nace en el límite del fracaso de la palabra” (Pergolesi)

Nuestra aportación en este Simposio pretende mostrar y compartir con los asistentes al mismo, algunas de las razones más destacadas de la utilización de la música como terapia no farmacológica de primer orden en el trabajo escolar, social y familiar de niños con síndrome de Down.

Son muchos los artículos e investigaciones realizados a lo largo de décadas de esfuerzo y trabajo los que avalan nuestra sencilla aportación de manera rotunda en este encuentro, no obstante parece que aún es necesario defender la musicoterapia como uno de los modelos de intervención más eficaces en este campo, con el fin de ayudar a cambiar y mejora en lo posible algunas de las situaciones actuales que conocemos. También las posibles causas de su desconocimiento y puesta en marcha en todos y cada uno de los centros escolares e instituciones afines en los que su presencia sería del todo deseable por su dilatada y enorme eficacia.

Como todos sabemos, el profesor o profesional que tendría que realizar tan importante tarea debería contar con una formación específica en esta ya no tan nueva terapia, por lo que cada vez se hace más que necesario que su formación garantice unos niveles óptimos en la organización y desarrollo de acción directa con los niños. Así, la musicoterapia y algunas de sus técnicas más concretas, puedan mostrarse como un fenómeno multidimensional capaz de ayudar a mejorar y restablecer algunas situaciones poco deseables. En este sentido, nuestra aportación se hace eco de esta situación y tratará de aportar alguna solución a tan importante cuestión.

Palabras clave: *Música, Musicoterapia, técnicas, síndrome de Down, profesor/profesional*

Keywords: *Music, Music Therapy, tecnics, syndrome Down, Professor.*

INTRODUCCIÓN

Nuestra aportación en este Simposio pretende mostrar y compartir con los asistentes al mismo, algunas de las razones más destacadas de la utilización de la música como terapia no farmacológica de primer orden en el trabajo escolar, social y familiar de niños con síndrome de Down.

Son muchos los artículos e investigaciones realizados a lo largo de décadas de esfuerzo y trabajo los que avalan nuestra pequeña aportación de manera rotunda en este

encuentro, no obstante parece que aún es necesario defender la musicoterapia como uno de los modelos de intervención más eficaces en este campo, con el fin de ayudar a cambiar y mejora en lo posible algunas de las situaciones actuales que conocemos. También las posibles causas de su desconocimiento y puesta en marcha en todos y cada uno de los centros escolares e instituciones afines en los que su presencia sería del todo deseable por su dilatada y enorme eficacia.

Como es fácil de entender, el profesor o profesional responsable de desarrollar una tarea musicoterapéutica con niños síndrome de Down debería contar con una formación específica en esta ya no tan nuevo modelo de terapia, y que este trabajo se realizase de manera rigurosa y seria, por lo que cada vez se hace más que necesario que su formación garantice unos niveles óptimos en la organización y desarrollo de acción directa con los niños. Así, la musicoterapia y algunas de sus técnicas y tareas más específicas podrían demostrar y presentar a la musicoterapia como lo que verdaderamente es, un fenómeno multidimensional capaz de ayudar a mejorar, cambiar y restablecer algunas situaciones poco deseables. En este sentido, nuestra aportación se hace eco de esta situación y aporta algunas ideas basadas en nuestra experiencia con este tipo de niños, y cuyo principal objetivo se centra en darles un apoyo específico que les permita poner un poco de luz y alegría a sus vidas, además de permitirles vivir con mayor facilidad en su día a día. Además ofrecerles la representación y el protagonismo social que se merecen.

1. Importancia de la música para el ser humano

La importancia de la música en la vida del ser humano se ha hecho presencia constante desde antes de su nacimiento. Esta realidad indiscutible que conocemos de primera mano por trabajos personales y una amplia bibliografía científica, avalan su enorme eficacia en muchos campos, pero nuestra propuesta se centrará en los niños con síndrome de Down.

Tal y como señalaba el ya desaparecido neurólogo británico Oliver Sacks (2009), “la música está presente en todas las culturas y existe porque es importante para las personas”. El doctor Sacks no exageraba en absoluto al hacer esta manifestación tan contundente ya que sabemos que desde el comienzo del mundo, primero el silencio absoluto, casi convertido en ruido ensordecedor, muy seguido del sonido más elaborado y posteriormente ese entramado mágico y sofisticado que las diferentes estéticas han definido como música, nos ha permitido abrir y conocer nuestra sensibilidad a través del desarrollo de la capacidad auditiva del hombre.

El joven y comprometido director de orquesta Pírfano (2012), muy firme y valiente en sus convicciones nos asegura que la música es capaz de hacernos mejores personas y lo justifica señalando, que “la música puede transformar al mundo (una familia, una empresa, una sociedad) porque puede transformar a las personas; mejor dicho, a cada persona”.

Esta realidad se ha venido manifestando en culturas milenarias como China, India o Grecia, etc., que consideraban a la música como un valor de primer orden para el ser humano. No podemos olvidar que su estudio y educación a lo largo de toda la vida ocupaba un lugar privilegiado en el desarrollo y conocimiento de sus pueblos.

Lamentablemente y en este sentido, fue el supuesto avance y desarrollo de otros pueblos y culturas quienes la fueron apartando de todos los hombres por igual, haciéndola cada día más selectiva entre ellos.

Pese a todo, conocemos la importancia y efecto extraordinario que produce en un recién nacido el canto melodioso y cercano de una madre mientras esta le alimenta o sencillamente acompaña su sueño con una pequeña canción de cuna o una melodía improvisada. Qué decir del hecho de que un enfermo de Alzheimer no recuerde su nombre pero si la canción o pasodoble con el que pidió a su esposa que se casara con él. O María, aquella niña-adolescente síndrome de Down que descubrió con enorme alegría que estaba “enamorada” al escuchar el movimiento de la Primavera de Las cuatro estaciones de Vivaldi. En fin, serían incalculables los ejemplos cercanos y reales que nuestra experiencia nos ha mostrado a lo largo de muchos años, es por eso y por esta misma práctica por la que consideramos que la presencia de un trabajo terapéutico con música en el caso de los niños síndromes de Down, es enormemente necesario, eficaz y positivo. Pero antes y de forma breve debemos definir lo que es la musicoterapia y cuales son algunas de sus más importantes cualidades y beneficios.

2. Definición y cualidades de la musicoterapia

Muy brevemente definimos a la musicoterapia como una de las llamadas Terapias Creativas o Artísticas más conocidas de las últimas décadas. Así, el uso de la música y el movimiento del cuerpo utilizado de forma directa, equilibrada y controlada, la convierten en herramienta terapéutica de primer orden. El complejo mecanismo de los principales parámetros sobre los que se sustenta la ciencia y el arte musical (ritmo, melodía y armonía, etc.), hacen posible la búsqueda de la mejora, modificación y bienestar (terapia), que siempre debe acompañar el tratamiento y el apoyo a la persona que lo necesite, con el fin de cuidar desde la prevención el restablecimiento de su salud, etc. Todos estos elementos unidos convierten a la música y a su uso terapéutico como uno de los más importantes modelos de terapia no farmacológica de los últimos tiempos.

Dentro de este mismo grupo de modelos terapéuticos creativos o artísticos, también aparecen el Psicodrama-Psicomúsica (centrado en la dramatización), el Arte-terapia (especialmente dedicada a las artes plásticas), y la Danzaterapia (basada en el movimiento y la expresión corporal), etc., modelos todos ellos que utilizados con rigor y seriedad pueden facilitar enormemente el trabajo con niños síndromes de Down. Además, la Musicoterapia viene utilizándose desde hace muchos años en el tratamiento de problemas y enfermedades de índole psíquico, físico y/o sensorial, convirtiéndola en una de las más importantes herramientas de trabajo en el campo de la educación especial y la salud.

Ya hemos manifestado anteriormente algunas de sus importantes cualidades, pero aún destacaremos alguna más especialmente dedicadas a los niños síndromes de Down. Así y dando voz a nuestra querida y respetada amiga Josefa Lacarcel (1990), queremos destacar los extraordinarios resultados obtenidos con este grupo humano cuando se trabaja con ellos: La atención auditiva, en la que estos niños son capaces de reconocer

diferentes sonidos, el disfrute espontáneo y natural que sienten al cantar canciones sencillas, moverse con mayor o menor capacidad a un compás dado, reproducir esquemas rítmicos fáciles de imitar por ellos, inventar o improvisar pequeñas melodías, tocar instrumentos sencillos de pequeña percusión, también algunos melódicos de técnicas muy básicas, bailar individualmente o formando pequeñas coreografías en grupo, formar parte de pequeños conjuntos corales o musicales, etc., son realidades maravillosas que se vienen desarrollando con estos niños desde hace muchos años.

Además y en este punto es importante señalar que, algunos educadores sin la formación adecuada necesaria para desarrollar óptimamente este modelo de terapia, suelen confundir con demasiada frecuencia lo que es educar musicalmente a un niño síndrome de Down o no, y lo que verdaderamente significa utilizar la música como herramienta de cambio, de mejora y restablecimiento de las dificultades que tienen estos niños, es decir, desarrollar una tarea terapéutica, no educativa y que debería realizarse en otro momento de su desarrollo curricular.

En este mismo sentido se manifiesta nuestra querida amiga y colega Serafina Poch (1999) cuando manifiesta que: “la musicoterapia es, sin duda, una disciplina mal conocida en España. Todavía son muchos los que creen que la simple audición de una grabación de música más o menos relajante es todo cuanto puede ofrecer la musicoterapia. Etimológicamente hablando, musicoterapia es una mala traducción del inglés, en donde el adjetivo música precede al sustantivo terapia. La traducción correcta sería la de Terapia a través de la Música”. En otro momento de la defensa de este modelo de terapia nuestra compañera señala que: “cualquier actividad musical (escuchar música, tocar un instrumento, cantar, bailar, etc.) por ella misma no es musicoterapia. Para que sea musicoterapia, estas actividades deben formar parte de un proceso terapéutico”.

Apoyamos totalmente las palabras y defensa de nuestra querida amiga e insistimos en manifestar la enorme importancia que tiene el hecho de que el profesional o educador que vaya a realizar esta tarea, sepa diferenciar correctamente lo que es educar musicalmente a lo que significa hacer terapia musical.

3. La musicoterapia como fenómeno multidimensional para trabajar con niños Down

La musicoterapia se presenta y actúa como fenómeno multidimensional de manera muy clara en el caso de los niños síndrome de Down, aunque estos sean muy profundos, porque les proporciona una serie de instrumentos para la vida cotidiana que les permite desarrollar capacidades tan importantes como la sensibilidad, la sociabilidad, el cariño y respeto por las personas y las cosas importantes que rodean su entorno, etc., y además le permite al profesional que trabaja con ellos y siempre a través de la música, conocerlos mucho mejor y controlar funciones tan importantes para ellos como las:

Funciones Cognitivas, que en el caso de estos niños son tan importante ya que la música les ayuda a desarrollar y mantener la capacidad de atención y concentración, ambos aspectos tan difíciles de lograr con algunos de estos casos, ya que su facilidad para la dispersión o falta de atención es enorme. Además a través de la música y como ya hemos señalado, pueden desarrollar el interés por las cosas aparentemente más elementales pero importantes para su vida, como por ejemplo cuidar los objetos o materiales con los

que trabaja, controlar sus movimientos, también estimular la imaginación, pudiendo llegar a favorecer su capacidad memorística y de este modo facilitar el aprendizaje, etc.

Funciones Físicas importantes de controlar en el caso de estos niños por sus problemas cardíacos, respiratorios o infecciosos, etc., como son la respiración, su propio ritmo cardíaco y pulso, la presión arterial, las funciones cerebrales, endocrino-metabólicas y musculares, etc. Todas ellas cuestiones muy significativas para mantener un estado físico óptimo y el control de su salud.

Emocionales, porque despierta, evoca y provoca en estos niños y en todo ser humano emociones y sentimientos que permiten la proyección personal y colectiva; además tiene capacidad para modificar el estado de ánimo y atenuar momentos de ansiedad, de ofuscación, agitación convertida en una rabieta difícil de controlar, y un malestar físico muchas veces delicado y complejo de diagnosticar, etc.

Sociales, porque muchas de las técnicas y tareas desarrolladas en las sesiones de musicoterapia permiten y favorecen la comunicación y la expresión, ya que se regula y activa como agente social. Convida al diálogo, puede facilitar una relación interpersonal y además cambiar-modificar estados mórbidos y remplazarlos por sentimientos e ideas mucho más sanas, etc.

Artísticas y Creativas, ya que una vez más el trabajo musicoterapéutico en algunas sesiones y actividades muy concretas nos permite hacer pequeñas improvisaciones musicales, cantar y tocar en grupo, etc., aunque éstas se realicen de manera sencilla. Además, nos permite descubrir, imaginar y dar forma artística a lo inédito. Este hecho les suele llenar de sorpresa y alegría.

Finalmente y no por eso menos importante, la música favorece y acompaña en estos niños y en todos los seres humanos **funciones espirituales y vitales** que despierta en todos momentos de ensueño y relax, ya que puede llegar a conseguir espacios para el recogimiento y el bienestar. Además despierta emociones y sentimientos profundos y nos permite revivir el recuerdo, etc.

No queremos terminar este punto sin recordar que los niños Down no padecen una enfermedad o patología, sino una alteración cromosómica y que por lo tanto su dimensión y capacidad para desarrollarse física, psíquica y mentalmente está abierta a la ilusión de los responsables de su educación y desarrollo futuro, familia, educadores, sociedad toda. Tal y como señala Melguizo (1997), “se han descrito más de 120 rasgos diferentes, los más frecuentes son: cara redonda, perfil plano, cabeza achatada, los ojos ligeramente inclinados hacia arriba con un pliegue denominado epicanto que junto a otros rasgos característicos es por lo que a estos niños también se les ha denominado mongólicos”. Para bien de todos, también de ellos, cada vez es menos frecuente escuchar esta forma de definirlos, lo que nos congratula enormemente. Además hay otras peculiaridades físicas que no hemos mencionado aquí, pero que aparecen perfectamente descritas en la bibliografía utilizada. En todo caso y desde el punto de vista musical, si que nos gustaría mencionar que, por ejemplo su voz en general es bastante grave y poco afinada, por lo que generalmente desafinan con bastante facilidad, lo que no impide que les entusiasme cantar. Además son rítmicamente monótonos, es decir, les cuesta seguir un pulso regular o marcar un ritmo de manera continuada, etc. Todo esto, insistimos, no impide que sus deseos de cantar, moverse y

bailar, formen parte importante de sus sueños convertidos en realidad en las sesiones de musicoterapia.

4. La musicoterapia en el terreno de lo familiar, educativo, y social

No hace muchas fechas escuchamos las palabras de un sacerdote católico explicando lo que él entendía como libertad, y realmente nos impactó su sencillo y al tiempo profundo comentario. Dijo exactamente, “la libertad es ese maravilloso don con el que todos los hombres contamos y nos permite decidir”. Pues bien, haciendo uso de nuestra libertad queremos manifestar aquí, que la parte más importante de que todo nuestro trabajo musicoterapéutico con niños Down o de otro tipo, podrá tener resultados positivos fundamentalmente si esta acción se centra en la responsabilidad compartida de tres agentes fundamentales, y son:

- La familia de estos niños, en la que padres, hermanos, abuelos, etc., tuvieran muy claro que el ser que tienen en sus casas y que es carne de su carne es un regalo. Si, hemos dicho un regalo y no peso para toda la vida. La forma de plantearse el futuro de las familias que tienen en su seno un niño Down deberá ser fuerte y compacta ya que la tarea de darle todo lo que se merece para que crezca en un ambiente creativo, fértil y sobre todo amoroso, dependerá exclusivamente de ellos. En nuestra larga experiencia, hemos tenido que bregar con diferentes tipos de familia. Con aquellas que aceptaban con una resignación muy triste su futuro, o las que encontraban en su hijo Dawn un motivo más de amor y cohesión. Comprenderán enseguida las razones de que nos quedemos con el segundo tipo de familia. Lo que si podemos asegurar por la experiencia, es que un niño Dawn querido, limpio y bien alimentado puede llegar a tener una belleza difícil de describir aquí. Los aceptados con amor evolucionan y desarrollan todas sus capacidades mucho mejor que los otros. En fin, contar con estas familias y hacerles protagonistas de la evolución del trabajo con sus hijos resulta altamente gratificante.
- El centro y/o institución con sus profesionales a la cabeza, deben co-responsabilizarse y conocer de primera mano la situación de la familia y del niño que dejan en su centro. Contar con su apoyo e informarles siempre de todo lo que el centro o institución vaya a realizar con su hijo será del todo un tema muy importante y punto obligado. También y como ya mencionamos anteriormente, darle protagonismo para que en el momento de hacer una Hª Musical del niño, sus datos nos aporten la información necesaria y que el pequeño seguramente no podría ofrecernos, además de invitarles en algunas de las sesiones musicoterapéuticas realizadas con sus hijos, etc.
- Finalmente, es la sociedad toda la que tiene que estar abierta de verdad a que estos niños, tengan la edad que tengan, formen parte de nuestra vida cotidiana, sin falsas hipocresías y mezquindades. Su presencia e intervención en todos los hechos y actuaciones de nuestro entorno, tanto en el terreno del trabajo, como en hechos sociales, educativos, culturales, etc., espera de su presencia porque todos ellos y de verdad, forman parte de nuestra vida y nuestra sociedad real.

5. Protocolos, técnicas y propuestas eficaces para el tratamiento del trabajo musicoterapéutico con niños Dawn

Este punto hubiese sido en sí mismo tema más que relevante para nuestra aportación en este Simposio, así que en su defecto, al menos destacaremos algunas de los materiales, técnicas y tareas más importantes para realizar con niños síndromes Down, no sin antes advertirles de algunas cuestiones fundamentales a tener en cuenta antes de realizar un trabajo musicoterapéutico con ellos. Por ejemplo:

- Su edad y dentro de ella su CI, ya que no todos los niños Down tienen el mismo nivel intelectual.
- Su ambiente familiar y social es muy importante, ya que de él depende el modelo y desarrollo que el niño Down pueda realizar a lo largo de su vida familiar y escolar. Este hecho cada vez tiene mayor relevancia en nuestra sociedad, y aunque hoy nos parezca difícil de comprender, ciertas culturas siguen ocultando el nacimiento de estos niños o algo peor, no los dejan nacer o esconden su existencia.
- Conocer sus gustos y aficiones, no solo musicales, sino de todo tipo, etc., será muy necesario para desarrollar un trabajo musicoterapéutico positivo, ya que el profesor o responsable contará con los datos más importantes del grupo de niños Dawn con los que desarrolle su tarea.

Para contar con toda aquella información que sea de mayor utilidad presentamos algunas propuestas. Por ejemplo:

- Diseñar unos buenos **protocolos** antes de comenzar a trabajar con ellos.
- Entre los más destacados, el profesional debería elaborar diferentes modelos de **Fichas individuales** de cada miembro del grupo.
- A destacar las que los musicoterapeutas conocemos con el nombre de **Ficha Hª Musical**. También una **Ficha de Evaluación Inicial**, para conocer la situación real de cada niño antes de comenzar las sesiones de musicoterapia. Una **Ficha de Seguimiento** de las sesiones, que el profesor rellenará una vez la sesión de musicoterapia haya concluido, y en la que aparecerán todos aquellos hechos que de alguna manera hayan llamado la atención del experto. Muchas veces son las pequeñas cosas las que nos proporcionan información fundamental para ayudar a nuestros niños. Una pequeña reacción verbal, un mal gesto, o su silencio o falta de intervención en las sesiones, etc., de un niño Dawn, pueden estar dándonos señales para avanzar en nuestro trabajo.
- Finalmente una **Ficha de Evaluación Final**, para que en ella se reflejen los avances conseguidos por cada uno de los niños. Que el experto no se asuste si cree que lo que ha conseguido es poco o nada. En musicoterapia como en otras tareas de la vida, nunca se vuelve a partir de cero, aunque aparentemente el avance haya sido mínimo o casi nulo, el musicoterapeuta saldrá del aula y la sesión con el ánimo firme y con alegría, ya que en algún momento el cambio surgirá en ellos.

Todo este material le aportará al experto una información muy valiosa, y de este modo evitará dar “palos de ciego” antes de comenzar su importante tarea. Al tiempo que irá conociendo a su grupo de trabajo, también deberá:

- Diseñar y elaborar una buena programación musicoterapéutica, insistimos, no educativa.
- Así mismo, programará con el equipo interdisciplinar un horario y tipos de sesiones diferentes (individuales, grupales, con algunos de los miembros de las familias, etc.)
- También preverá con el equipo o al menos con algunos de sus miembros, las reuniones o sesiones preparatorias y post-musicoterapéuticas, con el fin de obtener entre todos el mejor resultado posible de cada una de ellas.

Dicho esto y tan solo a modo de ejemplo, señalamos algunas de las técnicas musicoterapéuticas más utilizadas con niños síndrome de Down de 3 a 6 y de 6 a 8/9 años, aunque muchas de ellas se podrían realizar desde edades muy tempranas, por ejemplo haciendo un trabajo musicoterapéutico desde lo que conocemos como Atención Temprana con niños Down de 0 a 3 años, y/o edades superiores, es decir, a partir de niños y adolescentes. En todo caso, todo este maravilloso trabajo fundamentalmente dependerá de las sutiles y sabias manos de la persona que trabaje con ellos. En cuanto a las técnicas destacamos las:

Audiciones musicales con las que podrán bailar, jugar, pintar, relajarse, etc.
Improvisación de ritmos y juegos de movimiento
Trabajar las canciones como juegos dramáticos. También para disfrutar cantando
Improvisar canciones
Realizar dramatizaciones con música
Expresión verbal de la audición
Improvisación libre con instrumentos de pequeña percusión
Improvisación libre vocal
Improvisación libre instrumental y/o vocal
Escuchar y realizar ritmos y movimiento. Baile y danza
Técnicas de atención y memoria auditiva, visual, táctil, etc.
Técnicas corporales aplicadas a la música

Técnicas de Lateralidad, Disociación y Psicomotricidad (fina y gruesa)
Técnicas de lenguaje corporal y musical Dalcroze
Técnicas de orientación espacial, etc.

Las técnicas y actividades propuestas en este breve recuadro no son ni las únicas ni puede que algunos de los niños Down sea capaz de realizarlas, pero siempre requerirán el consenso de las familias de los niños, del profesor tutor del aula, y de otros expertos del centro educativo o institución en la que se desarrolle esta tarea, como por ejemplo el psicólogo, el educador social, el médico neurólogo, etc. En este sentido hemos de manifestar que, trabajar en equipo de manera interdisciplinar será enormemente positivo para el niño, pero también para cada uno de los miembros que formen parte del equipo, ya que la responsabilidad quedará compartida y además será muy eficaz y enriquecedora para todos, sobre todo para nuestros niños.

6. El profesional: Dónde y cómo realizar esta formación

Estamos completamente seguros que todos coincidiremos con la necesidad de contar cada vez más con profesionales que garanticen la eficacia y desarrollo de un saber hacer, y la ética y honestidad de los responsables de llevar a cabo este trabajo. No estamos ni en el momento ni en el lugar para dejar esta responsabilidad en manos de personas que cuentan con “buena voluntad”. Durante muchos años instituciones y centros educativos han contado con este tipo de personas para realizar tareas para las que no tenían formación adecuada. No entraremos a valorar estos tiempos, lo que si diremos es que ya han pasado y que les agradecemos su entrega, pero ya ha llegado el momento de que la tarea quede en manos de los mejores profesionales, así en las próximas líneas presentaremos algunas de las propuestas más directas para realizar la mejor formación posible.

La existencia de formación académica en este modelo de terapia es conocida y estudiada de forma oficial como carrera universitaria en diferentes partes del mundo, esta realidad de nuevo nos obliga a reflexionar sobre nuestra realidad española, y ver con transparencia cristalina la necesidad y búsqueda de respuestas que permitan cambiar la situación de precariedad en la que nos encontramos en estos momentos en España, aunque nuestra situación haya mejorado sustancialmente en estas dos últimas décadas.

En este sentido y por ser operativos hemos de señalar que, en España no existe una carrera de musicoterapia en ninguna universidad de todo el territorio nacional, por historias muy largas y estériles de contar aquí. Lo que si existe y cada vez más, son Master o Cursos de Especialización con diferente nivel en Musicoterapia, que si tienen reconocimiento oficial y que una vez realizados tal y como cada Universidad haya programado (lamentablemente en esto tampoco hay consenso), los receptores de esta formación pueden ejercer su profesión teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, es decir, con seriedad, rigor y un sentido ético impecable.

Fundamentalmente la formación se centra en tres módulos curriculares indispensables, y son: Una amplia formación y titulación en Música, conocimientos y formación básica psicopedagógica y médica, aunque insistimos en recordar que cada Universidad sigue su propio currículo.

7. Conclusión.

Como resumen o conclusión final de nuestra aportación en este Simposio, nos gustaría terminar casi como empezamos, es decir, dando relevancia y protagonismo a la maravillosa frase que el compositor italiano Pergolesi nos regaló hace ya mucho tiempo y que reza así: “La música nace en el límite del fracaso de la palabra”. Creemos profundamente en ella y en este caso mucho más, ya que nuestra larga experiencia de más de cuarenta años en este campo, la música nos ha demostrado que es el elemento intermediario mágico cuando nos es muy difícil hacernos entender a través de las palabras. La dificultad no está en nuestro interlocutor síndrome de Dawn o no, sino en nosotros al no saber utilizar las palabras adecuadas para hacernos entender. Esta dificultad nunca surge cuando es la música quien habla y nos marca caminos, de ahí su enorme importancia y trascendencia en su utilización en las aulas.

Son muchas las cosas que nos hemos dejado en el tintero, por lo que ya sugerimos la lectura de algunos de los títulos bibliográficos que nos han servido de referencia en nuestra aportación. Estamos seguros de que su lectura les ofrecerá una información muy necesaria si finalmente deciden utilizar la música como terapia de cambio y de vida. Muchas gracias.

Integrando el pensamiento computacional con alumnos con necesidades en el aula de primaria: un estudio exploratorio

José Manuel Sáez López.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Facultad de Educación.

Departamento de Didáctica, Org. Esc y DD.EE.

jmsaezlopez@edu.uned.es

Se plantea un estudio exploratorio que trata de aproximarse a la aplicación de una serie de actividades en las que se diseñan y secuencian contenidos relativos al pensamiento computacional desde una integración sencilla intuitiva y eficaz, para una correcta adaptación para el alumnado con necesidades educativas especiales. Se propone el uso de programación visual por bloques con la conocida aplicación “scratch” utilizando la Pizarra Digital Interactiva (P.D.I) para facilitar la facilidad de acceso o usabilidad. Es esencial detectar la comprensión conceptos computacionales, relaciones lógicas y el desarrollo de la creatividad. Desde una perspectiva de metodología didáctica se opta por agrupamientos y uso de rincones. Los resultados resaltan motivación, diversión y entusiasmo.

INTRODUCCIÓN

Se destaca una integración tecnocrática “technocrat paradigm” desde los esquemas de Aviram, (2002) que implica una integración parcial de las TIC con enfoques tradicionales. Para posibilitar una integración reformista u holística se necesita un enfoque activo y dinámico que tenga en cuenta la metodología aplicada en el aula.

La formación del profesorado es un factor esencial, tanto desde el punto de vista técnico como desde la perspectiva pedagógica. A la hora de integrar y utilizar las TIC en los contextos educativos, se dan factores de índole infraestructural, actitudes, competencias del profesorado y enfoques metodológicos que afectan el modo de interactuar con los alumnos.

Se pueden resaltar: tres posibles reacciones de los centros docentes para adaptarse a las TIC y al nuevo contexto cultural, (Aviram, 2002)

- Escenario tecnócrata. En el que las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes con una “alfabetización digital” en el currículo y después progresivamente una utilización de las tecnologías como fuente de información y recurso pedagógico.
- Escenario reformista. Se introducen en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas.

- Escenario holístico. Los centros llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos. La escuela lo que pretende es preparar a la gente para un entorno inmerso en las tecnologías.

A partir de las evidencias relativas a la gran dificultad de aplicación de las tecnologías en contextos educativos, y los escenarios en los que se pueden aplicar, se puede ser consciente de la importancia del rol del docente para el éxito en una práctica pedagógica de las TIC.

Es necesario un enfoque metodológico activo y dinámico en la aplicación de la tecnología educativa, pues Marchesi y Martín (2003) mantienen que el modelo de enseñanza a la hora de utilizar las TIC en el aula es de carácter expositivo o transmisor de la información, que no da lugar a una innovación o cambio de los modelos tradicionales que utilizan los docentes normalmente.

El estudio Iberian Research Project (Gallego y Dulac, 2005), se pone de manifiesto la necesaria formación técnica y pedagógica, pues una deficiencia de formación e incorrecta manipulación de los elementos en la pizarra, dando lugar a continuas interrupciones en clase.

El hecho de contar con tecnologías en el aula es beneficioso pero claramente insuficiente, pues se deben tener en cuenta los aspectos pedagógicos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje. Area (2007) afirma que no sólo es importante emplear didácticamente ordenadores y demás artilugios digitales para las tareas docentes y de aprendizaje, sino que el tipo de prácticas debieran responder a ciertos principios y criterios de calidad pedagógica.

Una vez planteado el uso de la tecnología y sus necesidades y demandas, es importante hacer uso de los recursos para una atención a la diversidad del alumnado. De este modo y desde el presente planteamiento destaca la importancia del uso de la Pizarra Digital Interactiva, como instrumento intuitivo, combinando con actividades sencillas orientadas al pensamiento computacional.

MÉTODO

El estudio recoge y analiza el uso de pensamiento computacional y el uso de la PDI, a través de aspectos organizativos y métodos de enseñanza. Se trata de hacer un diagnóstico del uso a través de un estudio de caso, a través de la técnica de observación. Se pretende, por tanto, chequear o explorar la práctica que se mantiene en los procesos de aprendizaje, pues la enseñanza con las tecnologías está condicionada por lo que desarrollan los docentes y las expectativas que estos mantienen hacia un uso de estas herramientas.

Ésta es una de las líneas de investigación que se suele utilizar al analizar el uso de las TIC, Área (2005). Existe una variedad de estudios en este sentido, Zhao, et al. (2002), Gallego (1994) En el uso de la programación visual por bloques, destaca una plataforma gratuita que permite la creación de entornos lúdicos, llamada Scratch. Se trata de un lenguaje de programación visual por bloques creado por el grupo Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab, y que permite a los jóvenes controlar acciones e interacciones y crear sus propias historias interactivas, juegos y simulaciones, que luego pueden compartir en una comunidad en línea con otros jóvenes programadores de todo el mundo.

RESULTADOS

Se parte de una perspectiva de la taxonomía de Bloom clásica (Bloom, 1951) para valorar la aplicación de las actividades llevadas a cabo en el presente estudio exploratorio. Se obtienen distintos valores en función a dos criterios.

Nivel de conocimiento (Bloom, 1951)	de Adaptación activa	Conceptos Computacionales
Nada	0	0
Memorización	26,41 %	16,43 %
Comprensión	46,79 %	54,12 %
Aplicación/ Análisis	26,08%	29,45 %
Síntesis Evaluación	0	0 %

Tabla 1: Valoración a partir de taxonomía de Bloom (1951)

Se valoran los conceptos computacionales que se han trabajado en las mencionadas sesiones, con actividades sencillas e intuitivas.

Se destacan las ventajas relativas a la motivación e interactividad multimedia que aporta la Pizarra Digital Interactiva, la importancia de la formación del profesorado, la gran necesidad de tiempo y esfuerzo para diseñar y desarrollar actividades con las tecnologías y la gran dificultad de aplicar enfoques activos debido a la persistencia de prácticas o enfoques tradicionales de la enseñanza.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del presente estudio exploratorio, se aporta información y datos relativos al uso de la aplicación Scratch en contextos pedagógicos para alumnos con necesidades.

La sencillez de las actividades es la clave para que los participantes comprendan el modo de utilización. Se parte del comando más sencillo de movimiento, para que los alumnos entiendan y giren los personajes en la pizarra digital de un modo intuitivo.

Se concluye por otra parte, que es mejor dejar libertad y plantear la actividad de un modo libre e intuitivo. Los alumnos se motivan y divierten a elegir distintos personajes.

Posibilidades para una atención a la diversidad funcional en centros abiertos

Edgar Iglesias Vidal

Universitat Autònoma de Barcelona . Dep. Pedagogia Aplicada

Edgar.Iglesias@uab.cat

RESUMEN.

Los centros abiertos de día son un recurso socio-educativo que dependen de la ley de Servicios Sociales de Cataluña. Son centros abiertos donde se trabaja todo el día, sobre todo, en las tardes, en horario no escolar con niños/as y jóvenes con edades comprendidas entre 3 y 18 años en situación de vulnerabilidad por su discapacidad.

Este colectivo por la situación en la que se encuentran acaba siendo derivado a servicios especializados. El reto que se presenta al equipo de estos centros abiertos es acoger y dar respuestas a las necesidades de este grupo de personas.

La idea que trabajamos como equipo en la Asociación Educativa Integral del Raval es establecer unos criterios para la atención a través de la elaboración de un protocolo que relaciona los indicadores de atención de los centros educativos normalizados y especializados, a su vez, con indicadores de los servicios sociales para establecer unos criterios y atender a este tipo de realidad diversa de niños y jóvenes con diferentes capacidades.

El protocolo recoge los indicadores que ponen su foco de atención en tres aspectos:

- La realidad de la diversidad del grupo de niños y jóvenes.
- Los soportes externos que den apoyo en el proceso.
- Las necesidades metodológicas y formativas que tenemos como equipo educativo para dar respuesta a la diversidad.

La finalidad es dar una respuesta inclusiva encaminada a la atención de este colectivo en la entidad y/o derivar a los mismos a otras entidades para que les puedan atender en su singularidad.

INTRODUCCIÓN.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) "discapacitado es cualquier alteración en la capacidad de actuación y participación de la persona, originada por una deficiencia, que representa una desviación de la "norma" generalmente aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones. Las deficiencias pueden ser temporales o permanentes, progresivas, regresivas o estáticas y no tienen relación causal ni con su etiología ni en su forma de desarrollarse." Asimismo, según la Convención Internacional del Derecho de las personas con discapacidad (2013), la discapacidad se define como aquella situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con el resto de personas. Veamos estas cuestiones mediante la siguiente tabla, diferenciando los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Tabla 1: Clarificación conceptual

Fuente: Elaboración propia

CONCEPTO	DEFINICIÓN	CONSECUENCIAS
Deficiencia	Pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica	<i>¿Qué me sucede?</i> Tipo y grado de discapacidad: Por ejemplo, discapacidad motórica grave
Discapacidad	Restricción o ausencia de la capacidad para desarrollar una actividad normalmente.	<i>¿Qué me provoca?</i> No subir las escaleras de un modo autónomo
Minusvalía	Situación de desventaja en el desarrollo de las actividades cotidianas.	<i>¿En qué me limita?</i> Dificultades para la socialización, dificultades emocionales (complejos), etc.

A lo largo de los últimos años, la educación ha puesto su foco en la discapacidad, trabajando y acompañando educativamente en algunas de las consecuencias de la deficiencia. También, se venido orientando hacia algunas de las limitaciones (minusvalías) que se le derivan.

Como sabemos, es en el contexto interactivo entre los estímulos que recibe una persona y las respuestas a ellos, dónde se identifican los diferentes tipos de discapacidad. Si la deficiencia tiene lugar en el ámbito de los estímulos, nos referimos a las **discapacidades sensoriales**. Por ejemplo, *visual* “personas que presentan una falta total o parcial de la visión” o *auditivas* “personas que tienen déficit total o parcial de audición que les comporta dificultades en la vida cotidiana. Cuando esta carencia es de nacimiento o profunda afecta también la capacidad de hablar. Así mismo, cuando la deficiencia tiene lugar en el ámbito de la elaboración entre el estímulo y la respuesta hablamos de **discapacidades intelectuales**. Estas, tienen lugar cuando existe una función intelectual significativamente inferior a la media, dándose dificultades adaptativas en algunos de los ámbitos de la vida diaria. Podemos encontrar por ejemplos trastornos cognitivos, conductuales y distintos síndromes o enfermedades. A la vez, cuando la deficiencia se origina en el ámbito de la respuesta, la **discapacidad es física motórica**, y tiene lugar cuando queda afectada la capacidad de movimiento, manipulación, equilibrio o control. Por ejemplo, distintos tipos de parálisis cerebral o espina bífida.

A la vez, **los grados de discapacidad** se desarrollan y distinguen entre la discapacidad de grado 1 (discapacidad nula), grado 2 (leve), grado 3 (moderada), grado 4 (grave) y grado 5 (muy grave). Se acredita la condición legal de personas con discapacidad cuando esta llega a un porcentaje igual o superior al 33%. Asimismo, el baremo de dependencia se configura entre el 25 y el 100 y se determina cuando la persona tiene reconocido el 75% y 25 puntos, hecho que implica la necesidad de atención de una tercera persona.

Datos contextuales

Según datos del 2013, la situación en Cataluña de personas con discapacidad se valoraba en 513.859 personas, es decir, el 6,80% de la población catalana. Este porcentaje evidencia un incremento absoluto de 23.725 en relación al año anterior, lo que suponía un aumento 4,84%. Asimismo, si se considera la evolución del periodo 2003-2013, las discapacidades diagnosticadas aumentaron el 66,80%. Este incremento además, suponía un aumento proporcionalmente superior a la media del crecimiento de la población total. De este modo, en Cataluña se ha pasado del 4,60% de la población discapacitada sobre el total de la población a un 6,80% en 2013.

De este modo, el número absoluto de personas con discapacidad valorada ha aumentado en todas las tipologías. El aumento relativo más importante se produce en las personas con discapacidad auditiva (supone un aumento del 117%), seguido de las personas con enfermedad mental (supone un aumento del 107%). Sigue siendo el colectivo de personas más numerosas las que tienen valorada una discapacidad física (que supone el 58,29% del total). A su vez, el incremento relativo ha sido menor en las personas con discapacidad visual y discapacidad psíquica.

Las tasas de discapacidad según sexo y grupos de edad indican que las mujeres presentan más incidencia a partir de los 55 años, y los hombres tienen una tasa superior en el grupo de edad de menos de 55 años. Desde el punto de vista del género, se constata que las mujeres representan el 50,87% del total de las personas con discapacidad y los hombres el 49,13%. Destacamos que durante el año 2013, de las 513.859 personas con discapacidad, un total de 19.189 se situaban en la franja de menos de 15 años y un total de 6.731 de 16 a 19 años. La suma de estos dos datos supone casi el 5% del total. En ambas franjas de edad y por sexos, los hombres suponen casi el doble

que las chicas. Por tipologías de discapacitado, la gran mayoría de personas con baremo de dificultad de movilidad son discapacitadas físicas, un 77,9%, una proporción más grande que el peso de las personas con discapacidad física sobre el total de la población discapacitada, que es del 58,29%.

A nivel educativo, según la Generalitat de Catalunya durante el curso pasado (2015-2016) los alumnos con discapacidad que realizan educación especial eran 7286, de los cuales el 35,3% eran del sexo femenino y el 64,6% restante masculino. Según la tipología de discapacidad, de mayor presencia a menor, se señalan los siguientes porcentajes: trastorno generalizado del desarrollo (TGD) (25,8%); discapacidad intelectual media (20,4%); discapacidad intelectual ligera (12,4%); discapacidad intelectual severa (10%); otras alteraciones graves de la personalidad (8,04%); discapacidad motórica (5,7%); discapacidad auditiva (1,2%); discapacidad visual (0,3%); discapacidad intelectual profunda (0,6%) y otros (9,5%).

La atención a la discapacidad en los Centros Abiertos: heterogeneidad en un contexto de diversidad funcional

Los Centros Abiertos son servicios o establecimientos diurnos de acción socioeducativa, que pertenecen en la Red de Servicios Sociales de Atención Primaria y al Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en riesgo social. En este contexto, se define como infancia en riesgo aquella situación de riesgo que tiene que ver con el desamparo, con una posición económica vulnerable o con el hecho que el riesgo tenga su origen en el contexto socioambiental. La acción de los Centros Abiertos en Catalunya, se fundamenta a través de la detección, prevención e inclusión de niños, adolescentes y jóvenes, de 3 a 18 años, que se encuentran en situación de riesgo social. Se encuentran ubicados en el territorio o entorno natural de sus participantes y basan su intervención en la educación social y a través de la atención personalizada de la tutoría individual, el trabajo en grupo con participantes y familias, y el trabajo en red con la comunidad.

En Catalunya hay registrados aproximadamente 100 proyectos socioeducativos como Centros Abiertos y en la ciudad de Barcelona, durante el año 2006 se constituyó la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (de ahora en adelante, XCO-BCN). Se trata de una red en la que participan 24 organizaciones que trabajan para la definición de un modelo de calidad común, que comparten conocimiento y experiencias, e identifican nuevos retos a los que la política socioeducativa debe dar respuesta. Algunos de los objetivos de los Centros Abiertos definidos por la misma red, son: trabajar con niños en situación de vulnerabilidad y en aquellos territorios más vulnerables; reforzar las capacidades del niño para afrontar las situaciones de vulnerabilidad, favoreciendo su autonomía personal y generamos vínculos de confianza; acompañar las familias en el aprendizaje de estrategias y formas de hacer que faciliten el desarrollo integral; ayudar a los niños y jóvenes a descubrir y construir el propio proyecto de futuro, a desarrollar todo su potencial y, especialmente, a superar las barreras derivadas de su situación, y facilitar la vinculación de los jóvenes y los niños a su barrio.

Según datos de la XCO-BCN, durante el año 2015 desde estos 24 recursos se atendieron a 2053 niños, jóvenes y adolescentes, de los cuales el 60% fueron derivados por los

Servicios Sociales territoriales. Conviene añadir que la acción de los Centros Abiertos en Catalunya queda enmarcada legislativamente en el Sistema Catalán de Servicios Sociales y sus funciones y características de funcionamiento están recogidas a la Ley de Servicios Sociales y en la Cartera de Servicios Sociales¹.

En este contexto no existe una visión global a través de datos estadísticos capaces de describir un escenario exacto sobre la atención a menores con distintas discapacidades. Se puede afirmar que cada organización cuenta con un planteamiento singular en función de su capacidad organizativa y educativa. Concretamente, hay organizaciones que no atienden a menores con ningún tipo de discapacidad (al menos evaluada o diagnosticada) y otras incorporan puntualmente entre sus participantes a menores (sobre todo edades no superiores a los 14 años) con discapacidades intelectuales leves o con enfermedades de salud mental.

Como buena práctica, existen experiencias singulares como el proyecto XELA gestionado por el CO Riatlles de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet. Desde este proyecto se atiende a niños y niñas con discapacidad, prestando especial atención a los ámbitos del trastorno del espectro autista y la discapacidad intelectual. Si bien en la dinámica ordinaria de su proyecto educativo ya participan otros menores con necesidades educativas especiales, se conformó este proyecto para dar una respuesta a una necesidad de ciudad. Una de las particularidades de este servicio es que se ubica en el marco de un proyecto educativo amplio, aunque sus actividades y recursos cuentan con una dinámica propia. Concretamente, se atienden a 20 menores (entre 6 y 16 años) desde dos grupos de TEA con discapacidad intelectual (cognitiva) y un grupo de menores con el síndrome de Asperger. También se desarrollan actividades los fines de semana que incluyen actividades formativas con las familias.

Sus objetivos de trabajo se orientan a incentivar la autonomía y el desarrollo personal y social; realizar una tarea preventiva fuera del horario escolar, apoyando, estimulando y potenciando el desarrollo de los niños y adolescentes, su socialización y la adquisición de aprendizajes básicos y ofrecer apoyo y acompañamiento a las familias. Cuenta con una programación individualizada a partir del nivel de desarrollo y las necesidades educativas especiales de cada participante y se orienta a la construcción de aprendizajes funcionales y significativos. En este proyecto hay profesionales especializados y sus participantes están escolarizados en centros educativos normalizados y de educación especial.

Avanzando hacia una atención inclusiva a la infancia y jóvenes con discapacidad: propuestas desde la Associació Educativa Integral del Raval

El objetivo principal de AEIRaval se desarrolla desde la defensa de los derechos fundamentales de los niños y jóvenes del barrio del Raval de Barcelona, y por la igualdad de oportunidades de todos ellos y sus familias. Así, esta organización promueve la educación como instrumento para el cambio social y la realización de los individuos de manera integral. Concretamente, cuentan con dos servicios de Centro Abierto,

¹ Consultar: Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de Serveis Socials (DOGC 4990, de 18-10-2007), artículos 7, 14, 16 y 17.

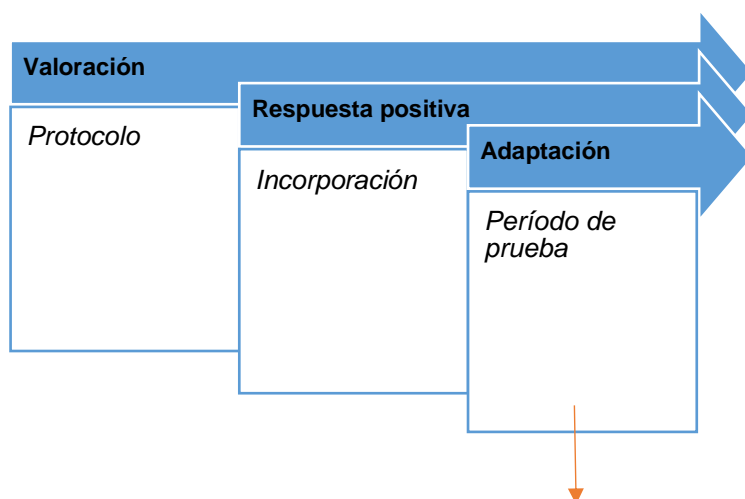
acompañando socioeducativamente a 95 niños de 3 a 15 años y más de 60 jóvenes de más de 15 años. Desde esta organización se desarrollan distintos proyectos y actividades orientados por ejemplo el apoyo escolar, actividades de ocio educativo y acompañamiento emocional y psicosocial. Durante el curso pasado (15-16) se atendieron a un total de 9 menores con valoración del CAD² y un total de 22 con necesidades educativas especiales. De los primeros, respondían a situaciones con trastornos en el desarrollo cognitivo, madurativo y discapacidades intelectuales.

En la actualidad el equipo educativo de AEIRaval se plantea desarrollar un planteamiento inclusivo y estratégico, para contar con elementos de análisis previo a nuevas situaciones de niños y jóvenes con discapacidad que se orienten hacia la organización. De este modo y como primer paso de una estrategia más amplia, lo que aquí se presenta los indicadores a partir de los que el equipo educativo podrá determinar qué tipo de atención socioeducativa puede darse a nuevas situaciones. Por ello y desde una perspectiva inclusiva, se trata acompañar socioeducativamente a los niños o jóvenes que así se valore, y de orientar y acompañar a otros recursos en aquellos que no existan las condiciones para una atención de calidad.

Este planteamiento supone un avance en el contexto heterogéneo de los Centros Abiertos, ya que en primer lugar asienta las bases para una valoración previa de este tipo de situaciones. Hasta el momento, la atención a niños con discapacidad se ha venido desarrollando y ha sido motivada por otro tipo de variables, como por ejemplo, conocer a la familia o la derivación directa de algún profesional conocido del territorio. En segundo lugar, supone también un avance en el desarrollo del principio de inclusión educativa en contextos de diversidad funcional, porque se pretende que el acompañamiento educativo de estos niños y jóvenes forme parte de la dinámica educativa habitual. Esto significa generar relaciones entre niños y jóvenes que configuran todos ellos un contexto de diversidad funcional y contar con los recursos, competencias y soportes necesarios para que así sea.

Con la siguiente imagen mostramos la secuencia de tres fases y que ilustra lo planteado anteriormente.

Imagen 2: Fases de trabajo



² CAD: Centro de Atención a la Diversidad:

Respuesta negativa:
derivación a otro recurso

Protocolo para determinar la atención

A continuación se presenta el protocolo a partir del que se va a determinar si se cuentan con las competencias, conocimiento de la situación y soportes (internos y externos) para ofrecer un acompañamiento socioeducativo de calidad. La suma de los tres ámbitos que conforman el protocolo (ámbitos perfil situación, interno y externo) permiten responder a la cuestión básica: *¿Cómo equipo educativo estamos en condiciones de incorporar a la dinámica diaria del CO a una nueva situación?*

En primer lugar, los siguientes indicadores en forma de cuestiones hacen referencia a aspectos de conocimiento tanto de la situación particular, como la visión que tenga el menor en relación a su incorporación al Centro Abierto.

P E R F I L	<i>¿El equipo educativo cuenta con suficiente conocimiento sobre la situación?</i>	
	Sobre el diagnóstico	¿Qué tipo y grado de discapacidad tiene?
		¿Quién ha elaborado el diagnóstico? ¿Qué recursos lo han compartido?
		¿Qué tipo de adaptaciones necesita?
		¿La situación que plantea es permanente o temporal?
	Visión del niño/a o joven	¿Qué valoración hace el niño/a o joven de su incorporación a l'AEIRaval?
	Visión de la familia	¿Qué valoración hace la familia de su incorporación a l'AEIRaval?
¿Qué grado de implicación tiene la familia en la situación?		

En segundo lugar, los siguientes indicadores en forma de cuestiones hacen referencia a la capacidad interna del equipo educativo para ofrecer una atención educativa inclusiva y de calidad.

S O P O R T E S I N T E R N O S	<i>El equipo educativo cuenta con las suficientes competencias y recursos internos para ofrecer un acompañamiento educativo</i>	
	Sobre la visión de equipo (por franja)	En relación a la situación ¿en que somos fuertes como equipo?
		En relación a la situación ¿qué elementos pueden ser una debilidad?
	Sobre la visión individual (por)	¿Cómo valora el profesional asumir la referencia de la situación? (potencialidades, posibles)
	Sobre su incorporación a la dinámica educativa	¿Com se valora su incorporación al grupo? (clima, convivencia, género)
		¿En que grado se alinearan sus necesidades educativas con la programación?
	Sobre la visión técnica global	¿Qué periodo determinamos para observar si tiene lugar una plena inclusión en la dinámica educativa?
		¿Qué periodo determinamos de revisión?
Sobre recursos educativos internos	¿Contamos con recursos educativos internos de soporte? (estudiantes en prácticas, psicopedagogos, voluntarios especializados...)	
	¿Contamos con una alianza de intervención con los Servicios Sociales?	

Finalmente, los siguientes indicadores en forma de cuestiones hacen referencia a la existencia de soportes externos hacia el equipo para ofrecer una atención educativa inclusiva y de calidad.

S O P O R T E S E X T E R N O S	<i>¿El equipo educativo cuenta con los soportes externos suficientes para ofrecer un acompañamiento educativo de calidad?</i>		
	Sobre el CAD	¿Existe derivación?	
		¿Qué valoración hace? ¿Qué grado de dependencia se señala?	
		¿Qué soporte ofrece?	
		¿Qué indicadores de valoración se identifican?	
	Sobre el centro educativo	¿A qué centro educativo asiste?	
		¿Qué tipología es?	
		¿Qué soporte pueden ofrecer?	
		¿Cual es la valoración técnica que hacen de la situación?	
	Sobre la visión comunitaria de la situación	¿Cuál es la valoración conjunta multiservicio? (EAP, centro, etc)	
		¿Qué otras entidades o servicios pueden ofrecer soporte durante el acompañamiento?	

REFERENCIAS

- Area, M (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 42-47.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25.
- Aviram, R. (2002). [¿Conseguiré la educación domesticar a las TIC?](#). Ponencia presentada en el II Congreso Europeo de Tecnología de la Información, Barcelona, junio 2002.
- Bauer, A.M y Shea, T.M (2003). Inclusion 101. How to teach all learners. Baltimore. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook 1 cognitive domain. New York: David McKay Co. Inc.
- Gallego, D. y Dulac, J. (2005). Informe final del Iberian Research Project. <http://www.dulac.es/iberian%20research/Informe%20final.doc>
- Gallego, M^a. J. (1994). El ordenador, el curriculum y la evaluación de software educativo. Granada: Proyecto Sur ediciones.
- Generalitat de Catalunya (2016). Departament d'Ensenyament. Servicio de Indicadores y Estadística. Estadística de la Enseñanza. Curso 2015-2016
- Evans,J y Lunt,I. (2005). Inclusive education: are there limits?. In K. Topping, and M. Sheelagh. (2005). The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. London. Routledge Taylor & Francis Group. (pp.41-54)
- Lacarcel Moreno, J. (1990). Musicoterapia en Educación Especial. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hargreaves, A. (2003) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado. (4^a edición). Madrid: Editorial Morata.
- Lago Castro, P. (2004). La música como lenguaje de expresión y comunicación. En Blaya Andreu, R. et al. Prevención del síndrome del Burn-out en los docentes. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica. Comunidad Autónoma de Madrid.
- Lago Castro, P. (2006). El educador social y la musicoterapia: Áreas de intervención en el campo de la educación y la salud. En VVAA. El Practicum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y Experiencias. Madrid: Dykinson S.L.
- Lago Castro, P. (2007). La música: Presencia constante en la vida del hombre. Revista Audición y Lenguaje Nº 80, pp. 4-23. Madrid: CEPE.
- Lago Castro, P. (2008). Musicoterapia. Su utilización con personas con necesidades especiales diversas. Madrid: Klinik.
- Lago, P. y Gonzalez, J. (2015). Para ser y sentir la música a través de la rítmica Dalcroze. Actividades musicales, juegos y canciones para niños de 3 a 6 años. Alicante: ECU.
- Levy, P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield Schools: a developmental study. Sheffield: Departament of Information Studies. University of Sheffield.

- López, M.C y Sánchez, C (2016). Metodología del profesorado en el aula ordinaria con alumnos con necesidades educativas especiales. Poster presentado en XXI Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento y VIII Congreso de Pizarra Digital: Encuentro entre Culturas y Sociedad Digital. Celebrado en Madrid, 30 de junio, 1 y 2 julio de 2016.
- Marchesi, A y Martín, E. (2003). Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid: Editorial SM.
- Marqués, P (2010). Investigación: centros de excelencia smart” - 2008-2010 memoria final <http://www.peremarques.net/smart/>
- Melguizo, F. (1997). Módulo Médico. En Lago Castro, P. Música y salud: Introducción a la musicoterapia. Madrid: Educación Permanente. Formación del profesorado. UNED.
- Mittler, P (2000). Working Towards Inclusive Education. Social Context. London. David fulton Publishers.
- Moratalla, S y Sánchez, C (2010) Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología 30 (4): 147-179.
- OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Manos Unidas. Banco Mundial.Organización Mundial de la Salud.
- Pírfano, I (2012). Inteligencia Musical. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Poch Blasco, S (1999). Compendio de Musicoterapia. Vo. I y II. Barcelona: Herder.
- Putnam, J. W. (2003). Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom. Baltimore. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Convención Internacional del Derecho de las Personas con Discapacidad.
- Sacks, O. (2009). Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C y Moratalla, S (2012) The reflection on the educational practice from the collaborative inquiry. In Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 3861 – 3864.
- Sánchez, C (2013) Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos. Madrid. UNED.
- Sánchez, C. (2009). La competencia social en el nivel educativo de primaria. En A. Medina, Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas (págs. 275-293). Madrid: Editorial Universitas.
- Slavin, R.E (1985) La Enseñanza y el Método Cooperativo. México .Endamex.
- Stainback. S, Stainback, W y Jackson, H, J. (1999) Hacia las aulas inclusivas. Madrid. Narcea. En S. Stainback W, Stainback, W (1999) Hacia las aulas inclusivas. Madrid. Narcea.
- Santrock, J. W. (2003). Psicología del Desarrollo de la Infancia. Madrid. McGraw-Hill.

- Tashakkori A and Teddlie C (Eds.) (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, Sage, California.
- Topping, K and Sheelagh, M. (2005). The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. London. Routledge Taylor & Francis Group.
- Turnbull, A. P; Turnbull, R y Kyzar, K. (2009). Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 69-99
- UNICEF (2013). El Estado Mundial de la Infancia de 2013: Niños y niñas con discapacidad. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- UNESCO (2016) La educación inclusiva. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>
- Valchou, A.D (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. La Muralla. Madrid.
- Westwood, P (2005). Adaptating curriculum and instruction. In K. Topping, and M. Sheelagh. (2005). The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. London. Routledge Taylor & Francis Group. (pp. 143-159)
- Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (2016). Jornades Anuals Acord ciutadà per una Barcelona Inclusiva. 27 de setembre, Barcelona.
- Zhao y otros, 2002. Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., y Byers, J. (2002). "Conditions for classroom technology innovations: Executive summary". Teachers College Record, 104 (3) 482-515.

SIMPOSIO 17º

LAS TIC EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: NUEVOS DESAFÍOS ORGANIZATIVOS Y PROFESIONALES

Coordinador:

Diego Castro. Universidad Autónoma de Barcelona (diego.castro@uab.cat)

Autores:

- **Josep M. Silva, Serveis Educatius, Generalitat de Catalunya**
La competencia digital docente
- **Diego Castro, Universitat Autònoma de Barcelona**
Impacto de las TIC en los centros de enseñanza obligatoria en España
- **Pablo Sánchez, Universidad de Castilla la Mancha**
Percepciones del profesorado sobre el impacto del modelo 1a1 de la Comunidad de Madrid en la práctica docente
- **Anna Díaz-Vicario, Universitat Autònoma de Barcelona**
Seguridad digital en los centros educativos

El estudio de las TIC en educación no es nuevo, aunque no todos los tópicos que se involucran en su estudio han sido revisados e investigados con igual profusión. Existen estudios sobre herramientas y componentes de carácter tecnológico, otros que estudian el grado de generalización de determinados soportes, otros la eficacia de determinados programas los que se focalizan en el estudio de las barreras y las dificultades en la generalización de las TIC. Tampoco es nuevo el discurso sobre la generalización de las tecnologías en el ámbito educativo como herramienta en una sociedad de la información. Pero existen ámbitos de estudio dentro del complejo tópico de las TIC en educación que requieren una mirada más profunda ya que condicionan las perspectivas de futuro. Con este simposio pretendemos centrarnos en tres aspectos clave que nos parecen aún poco explorados y que combinadamente aportan una visión poliédrica del fenómeno de las TIC en el sistema educativo. En primer lugar está el profesorado como protagonista de que debe gestionar a nivel de centro y aula los recursos y posibilidades de las TIC; en segundo lugar los centros educativos como espacio natural de interacción y propuesta organizativa y pedagógica y, finalmente, el enfoque mayoritariamente analítico mediante la evaluación del impacto.

El simposio se compone de 4 aportaciones que desgranar el objeto de estudio desde lo más general a lo más particular.

Queremos profundizar en primer lugar, cómo la implantación de las TIC en la educación ha provocado un nuevo reto al profesorado. Hace ya muchos años que venimos hablando una y otra vez en los diversos foros de discusión educativos, que lo importante no es la tecnología

sino la metodología. Efectivamente, pero hemos de reconocer que la mayoría de cambios metodológicos llevan incorporada una base tecnológica. Así como para algunos ámbitos es indispensable pero suficiente la competencia tecnológica a nivel instrumental, en el caso de la docencia, debemos exigir un paso más, el de la utilización de la misma para mejorar la presentación, comunicación e interacción en el aula, lo que denominamos competencia digital docente. Según la comisión interdepartamental creada en 2015 en Cataluña, la podemos definir como la capacidad de movilizar y transferir: conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC) en la práctica docente. En la ponencia definiremos qué objetivos pretende y a qué ámbitos de la vida docente afecta.

En segundo lugar, presentamos una investigación cuya finalidad es evaluar el impacto de las nuevas tecnologías en las aulas de los centros escolares españoles de educación obligatoria en España. La propuesta parte de los estudios previos e intenta completarlos concretar el tópico 'impacto de las TIC en el aula de los centros de educación obligatoria desde la perspectiva del profesorado' considerando tres dimensiones: el impacto sobre el profesorado (desarrollo profesional y formación sobre TIC, actitudes ante las TIC, resistencias y proceso de enseñanza: prevención y tratamiento sobre abusos y malos usos), el alumnado (proceso de aprendizaje: tareas, actividades, competencias, motivación hacia el aprendizaje y convivencia y clima) y el contexto (gestión del aula, contexto institucional y relaciones con el entorno externo). El estudio de campo se desarrollará en diez comunidades autónomas, hecho que permitirá la obtención de datos significativos de diferentes realidades estudiadas. Nos centraremos en la Enseñanza Obligatoria constituida por la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria. Desde una perspectiva metodológica, se organiza en dos fases claramente diferenciadas: la primera de obtención masiva de datos y para la cual se aplicarán el cuestionario de respuesta múltiple y cerrada y la entrevista de crítico; la segunda más enfocada en el análisis se orienta a la explotación de los datos para su comprensión.

En tercer lugar, se presenta un estudio focalizado en los docentes que participa en el proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. El cuerpo docente percibe que la propuesta de saturación tecnológica que se ha implementado está produciendo, respecto al alumnado un aumento de la motivación y de la implicación con la tarea, así como mejoras en la competencia digital de ésta; en cuanto al profesorado, se incrementa la coordinación y ha favorecido que se formen más que otros docentes que no participan en el proyecto, aunque consideran que la formación recibida no fue la adecuada. Sin embargo, no han constatado mejoras en el rendimiento académico del alumnado, siendo éste uno de los objetivos principales del proyecto, ni mejora de la comunicación con las familias. La incorporación de un coordinador de proyecto no la perciben como una mejora en el desarrollo de la tarea docente, por ejemplo, no ha liberado a los coordinadores TIC de las habituales tareas de resolución de problemas técnicos que habitualmente realizan.

Finalmente, la abordamos cómo la irrupción de las TIC en las aulas de los centros educativos de nuestro país ha planteado a los profesionales de la educación un nuevo reto: cómo garantizar el uso seguro de las TIC en el entorno escolar. Ante problemáticas tan diversas como la privacidad online, la protección de datos, la identidad digital, la netiqueta o el cyberbullying, los centros educativos deben planificar e implementar políticas y estrategias que garanticen la seguridad digital, tanto individual como colectiva. Asumiendo que la adopción de las TIC como parte del proyecto pedagógico abre nuevas posibilidades para la educación, pero también trae consigo nuevos riesgos, en la presente aportación nos

proponemos reflexionar sobre las implicaciones de las TIC para la seguridad escolar, presentando algunos lineamientos que los centros educativos deben tomar en cuenta para brindar un entorno y un acceso seguro a las TIC.

1. La competencia digital docente

Josep M. Silva

Serveis Educatius. Generalitat de Catalunya

La implantación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, ha provocado un nuevo reto al profesorado. Hace ya muchos años que venimos hablando una y otra vez en los diversos foros de discusión educativos, que lo importante no es la tecnología sino la metodología y que necesitamos realizar cambios metodológicos para adaptarnos a los nuevos entornos y formatos que rodean al alumnado actual. Efectivamente, pero debemos reconocer que la mayoría de cambios metodológicos en la actualidad llevan incorporada una importante incorporación de tecnología. La eficiencia en la docencia en la actualidad, tal como apuntan Punya Mishra y Matthew Koehler (2009) pasa por la utilización de la metodología del llamado modelo TPACK (Technological, Pedagogical, Content, Knowledge), que plantea la necesidad de integrar los tres ámbitos de conocimiento: curricular, pedagógico y tecnológico, tal como podemos observar en el área central de intersección de la Figura 1.

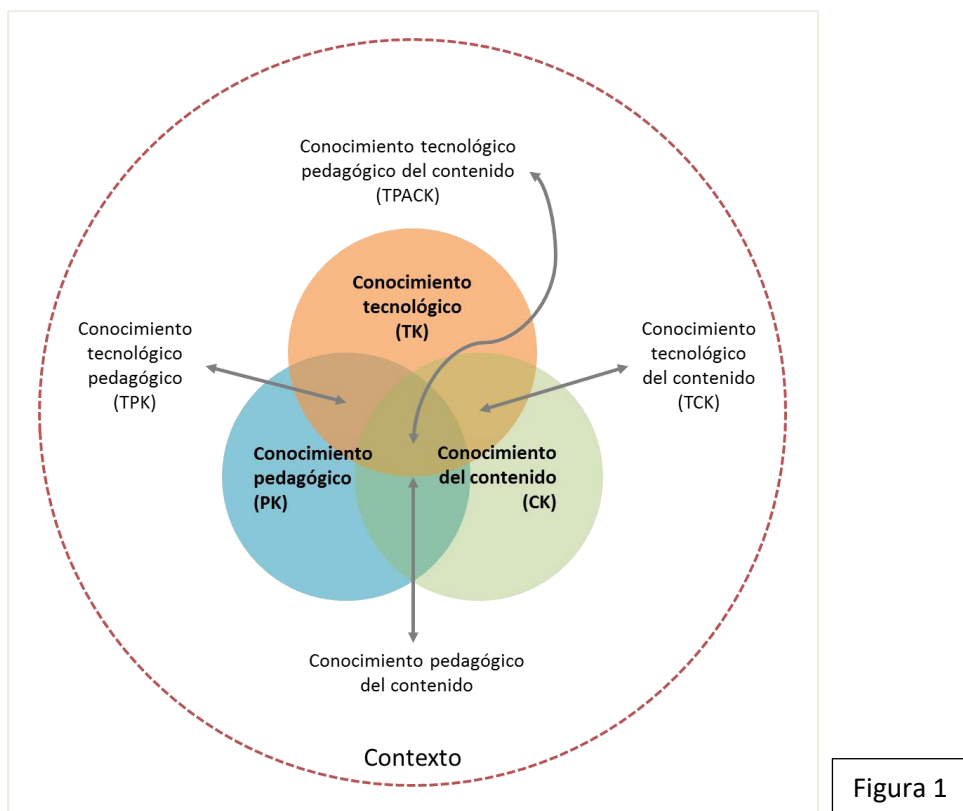


Figura 1. Modelo TPACK

En contrapartida a los modelos más tradicionales, que valoraban sobre todo el conocimiento del contenido, el modelo TPACK valora la intersección de los tres tipos de conocimiento y es en esta intersección donde encontramos el perfil óptimo de la figura del profesorado: el que domina el conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido.

Por otro lado, a finales de los 90 aparece el concepto TAC como un intento de contextualizar la utilización de las tecnologías en los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje. Tal como indicaba Ávila Muñoz, P. podríamos definir las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) como “las tecnologías que utilizamos de forma cotidiana en los entornos de formación formales y no formales utilizadas para dar apoyo y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la evaluación y organización de los mismos”.

Así como en algunos ámbitos es indispensable y suficiente la competencia tecnológica a nivel instrumental, el caso de la docencia, exige un escalón más, el de la utilización de la misma para mejorar la presentación, comunicación e interacción en el aula y mejorar los resultados, lo que denominaremos más adelante competencia digital docente.(CDD)

A parte de multitud de expertos en pedagogía, diversos organismos educativos llevan tiempo ya debatiendo en qué consiste la competencia digital docente y es la UNESCO quien en 2008 hace una primera propuesta en el proyecto “Estándares UNESCO para la competencia en TIC para docentes” (ECD-TIC) en la que se dan orientaciones y directrices para planificar la formación del profesorado.

Hay países pioneros como Dinamarca, que llegan a implantar la “Pedagogical Computer Driver License (PCDL)” en 2003 o más recientemente el “Certificat Informatique et Internet, Enseignant (C2i2e)” implantado en Francia (2011) que ha desplegado que deben acreditar tanto los profesores como otros formadores para incorporarse a la docencia.

En 2013 es el INTEC quien elabora el “Marco común para a competencia digital docente” y en 2015 la Secretaría General de Educación de Extremadura publica la resolución del “Porfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura” como marco referencial que permita al profesorado determinar, del modo más sencillo posible, cuál es su nivel competencial en relación a las TIC, y a la Administración ofrecer actividades formativas y proyectos que faciliten la mejora de los niveles competenciales ya adquiridos.

Específicamente, en Catalunya, se crea una comisión interdepartamental en enero de 2015 con la participación de representantes de todas las universidades catalanes y de la Secretaria General de Políticas Educativas del Departament d’Ensenyament que publica el 2 de junio de 2016 la RESOLUCIÓ ENS / 1356/2016 , de 23 de mayo, por la que se da publicidad a la definición de la competencia digital docente. en la que se consensua la siguiente definición:

“Se entiende por Competencia digital docente la capacidad que tienen los docentes de aplicar y transferir sus conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en situaciones reales y concretas de su praxis profesional para:

- Facilitar el aprendizaje de los alumnos y la adquisición de la competencia digital de este col • lectivo
- Llevar a cabo procesos de mejora e innovación en la enseñanza de acuerdo con las necesidades de la era digital.
- Contribuir a su desarrollo profesional de acuerdo con los procesos de cambio que tienen lugar en la sociedad y los centros educativos.”

La Competencia digital docente (CDD) implica por un lado el dominio instrumental de las tecnologías (CDI) y por otro, el desarrollo de las habilidades digitales de carácter didáctico y

metodológico (CDM) tal como indicábamos en el modelo TPACK y es por tanto la suma de los dos.

CDD = CDI + CDM

La Competencia digital instrumental (CDI) es la “combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación que las personas ejercen en situaciones reales para alcanzar objetivos determinados con eficacia y eficiencia”. Se trata por tanto de la competencia que en principio debería tener cualquier ciudadano i evidentemente, la totalidad de docentes. Entre otras, se puede acreditar mediante la ACTIC “acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación” que es la certificación que acredita la competencia digital. La ACTIC permite a cualquier persona mayor de 16 años demostrar sus competencias en TIC mediante una prueba por ordenador realizada en un centro autorizado por la Generalitat, el cual garantiza que se hace en las condiciones adecuadas. Las personas que superan satisfactoriamente la prueba obtienen la certificación que emite la Generalitat, y que les posibilita acreditar un determinado nivel (1, 2 o 3, respectivamente) de competencias en TIC ante cualquier empresa o administración. La ACTIC establece 8 competencias tal como muestra la tabla siguiente y una graduación de tres niveles cada una.

1 Cultura, participación y civismo digital	Utilización de manera eficiente, cívica y segura de los recursos, y aplicación selectiva de los mismos en los diversos ámbitos de la vida cotidiana.
2 Tecnología digital y uso del ordenador y del sistema operativo	Utilización de las funciones básicas de un equipo informático y de su sistema operativo
3 Navegación y comunicación en el mundo digital	Utilización de los servicios disponibles en la red para la búsqueda de información aplicando criterios de restricción adecuados ,aplicación de las prestaciones que ofrece Internet para la comunicación interpersonal y el intercambio de información, compartición del conocimiento y la creación de redes
4 Tratamiento de la información escrita	Emplear un procesador de textos para crear, tratar, elaborar y presentar información y textos.
5 Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento.	Tratar la información gráfica, sonora e imágenes fijas y en movimiento.
6 Tratamiento de la información numérica.	Crear y utilizar hojas de cálculo y aplicarlos a las actividades que requieren el uso de operaciones y funciones

7 Tratamiento de los datos	Mantener, consultar , interpretar y presentar información a través de bases de datos.
8 Presentación de contenidos	Diseñar presentaciones gráficas, integrando objetos de distinta naturaleza, por presentar documentación e información en diferentes soportes, destinada a ser proyectada, impresa y/o publicada por Internet.

La Competencia digital metodológica (CDM) es la específica para la docencia y en el caso de Cataluña, la comisión la estructura en 5 dimensiones y 26 descriptores declinados en indicadores de tres niveles de logro, que configuran las competencias específicas de los docentes. Para agrupar los descriptores de la CDM en categorías, se definen 5 dimensiones que son:

	Capacidad de selección, uso y evaluación de tecnologías digitales de apoyo en la definición y ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje, dentro y fuera del aula para optimizar la planificación y organización dinámica de las experiencias, actividades y recursos previstos para garantizar la adquisición de los aprendizajes y facilitar la colaboración y difusión entre la comunidad educativa.
1.- Diseño, planificación e implementación didáctica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje 2. Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica 3. Incorporación de tecnologías digitales en coherencia con el proyecto educativo y las infraestructuras del centro 4. Incorporación de la competencia digital de los alumnos en las programaciones didácticas 5. Uso de las tecnologías digitales para atender a la diversidad de los alumnos 6. Uso de las tecnologías digitales en el seguimiento y la evaluación de los alumnos 7. Aplicación de metodologías innovadoras con el uso de tecnologías digitales
2.- Organización y gestión de espacios y recursos educativos	Capacidad para organizar y gestionar, de manera responsable y sostenible, las tecnologías digitales de forma que faciliten y permitan mejorar las condiciones de trabajo , tanto a nivel de gestión educativa como a nivel didáctico.

	<p>8. Conocimiento y aplicación de las normas de uso de los recursos , infraestructuras y espacios digitales</p> <p>9. Conocimiento y uso del software de aplicación general.</p> <p>10. Organización de las tecnologías digitales teniendo en cuenta los diferentes ambientes de aprendizaje.</p> <p>11. Implicación en proyectos de centro relacionados con las tecnologías digitales</p>
3.- Comunicación y colaboración	<p>Conjunto de conocimientos, habilidades , actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando utilizan las tecnologías digitales para comunicarse, colaborar , crear y compartir contenidos y construir conocimiento en el marco del diseño , implementación o evaluación de una acción educativa entre docentes y con los alumnos.</p>
	<p>12. Comunicación utilizando tecnologías digitales</p> <p>13. Participación activa en redes educativas en entornos digitales</p> <p>14. Fomento de la construcción colaborativa de conocimiento con recursos digitales.</p>
4.- Ética y civismo digital	<p>Conocimiento y asunción de las implicaciones derivadas del uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo en cuanto a las cuestiones de legalidad, seguridad e identidad digital. Formación de los alumnos sobre estas cuestiones para que hagan un uso ético y responsable de estas tecnologías.</p>
	<p>15. Protección de los derechos fundamentales a la intimidad personal y la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales</p> <p>16. Uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales</p> <p>17. Promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual</p> <p>18. Fomento de la inclusión digital</p> <p>19. Fomento de la construcción de una adecuada identidad digital</p>
5.- Desarrollo profesional.	<p>Las competencias relacionadas con el desarrollo profesional del docente tienen que ver con las reflexiones sobre su práctica profesional, en relación a los retos educativos que plantea la sociedad actual ; así como la implicación en entornos educativos virtuales, donde configura su identidad digital profesional, aporta y divulga recursos educativos y se forma de manera permanente.</p>
	<p>20. Configuración de la propia identidad digital profesional</p>

	<p>21. Práctica reflexiva sobre la actividad profesional relacionada con las tecnologías digitales</p> <p>22. Incorporación de innovaciones docentes basadas en las tecnologías digitales</p> <p>23. Participación en investigaciones educativas relacionadas con las tecnologías digitales</p> <p>24. Creación y divulgación de contenidos y recursos educativos</p> <p>25. Participación en comunidades virtuales de aprendizaje para la actualización docente</p> <p>26. Participación en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital</p>
--	---

Para diferenciar el dominio competencial alcanzado por los docentes en cada descriptor de la CDM, se establecen tres niveles (básico, intermedio y avanzado). El nivel básico conlleva un mínimo dominio de la CDM, el intermedio implica un mayor grado de competencia y el avanzado pone de manifiesto un dominio elevado y eficiente de la competencia. A modo de ejemplo se presentan los indicadores del descriptor 1.1 de la dimensión 1 elaborado por la comisión interdepartamental y publicado en el anexo de la resolución (el resto pueden consultarse en la misma resolución 1356/2016).

Dimensión 1: Diseño, planificación e implementación didáctica	
Descripción: Capacidad de selección, uso y evaluación de tecnologías digitales de apoyo en la definición y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula; para optimizar la planificación y organización dinámica de las experiencias, las actividades y los recursos previstos para garantizar la adquisición de los aprendizajes y facilitar la colaboración y difusión entre la comunidad educativa.	
Descriptor 1.1: Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje	
Indicadores	
Básico	Utiliza las tecnologías digitales de manera puntual en las actividades de enseñanza-aprendizaje
Intermedio	Incorpora el uso de las tecnologías digitales de forma integrada en las actividades de enseñanza-aprendizaje
Avanzado	Diseña y desarrolla actividades y materiales didácticos donde los alumnos utilizan tecnologías digitales con metodologías que dan respuesta a las necesidades de la era digital

Una vez definida la CDD, pasamos a la siguiente fase de acreditación de la competencia. Y, como ya se ha indicado, la acreditación de la CDD es la suma de la instrumental más la metodológica y por tanto hay que establecer el marco y el diseño de los medios para la adquisición y acreditación de estas competencias. Para la primera es relativamente sencillo y a parte de la estándar para todos los ciudadanos, este curso, coincidiendo con la creación de los diversos perfiles docentes para ocupar las plazas estructurales que podían definirse en los centros, ya se ha estipulado en una primera fase el siguiente protocolo que contempla la acreditación de los dos ámbitos:

CDI	<ul style="list-style-type: none"> • Tener el título de grado de magisterio con las menciones siguientes dependiendo de la facultad : <ul style="list-style-type: none"> ○ Tecnologías de la información y la comunicación ○ Tecnología y Comunicación ○ TIC en la escuela ○ Tecnologías digitales para el aprendizaje ○ Comunicación y expresión. • Maestría o Posgrado con la aplicación de las Tecnologías en el aula. • Ingeniería informática o en telecomunicaciones. • Tener acreditada alguna de las especialidades docentes siguientes : <ul style="list-style-type: none"> ○ 507 informática ○ 627 Sistemas y Aplicaciones informáticas ○ 722 Medios informáticos. • Haber realizado formación relacionada con las Tecnologías para el Aprendizaje con un mínimo de 60 horas de formación homologada • Tener la acreditación ACTIC.
CDM	<p>Esta competencia debe acreditarse mediante “Experiencia en la aplicación de las Tecnologías digitales en las actividades docentes”, y se concreta con los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber ejercido la docencia un mínimo de 2 cursos escolares como coordinador o responsable TAC de centro. • Haber implementado en el aula, en el entorno del ámbito digital, proyectos, propuestas didácticas, experiencias educativas o trabajo con el alumnado al menos durante 2 cursos escolares con la certificación del director del centro con la descripción de los proyectos, propuestas didácticas, experiencias y trabajos • Haber participado un mínimo de 2 cursos escolares en un programa de innovación educativa del Departament d’Ensenyament con el uso de TIC

	<ul style="list-style-type: none">• Docentes que el curso 2014-2015 o posteriores han ejercido la docencia en un puesto de trabajo específico con perfil de "competencia digital" en un centro educativo público.
--	---

Estas condiciones de acreditación, implican que a nivel universitario podemos acreditar en función del Plan Docente de cada Universidad la CDI, pero en las condiciones actuales, no podemos acreditar la CDM hasta que el estudiante se ha incorporado al mundo laboral, por lo que se debe iniciar el trabajo en este aspecto en cada una de las facultades para buscar soluciones.

2. Impacto de las TIC en los centros de enseñanza obligatoria en España

Diego Castro

Universitat Autònoma de Barcelona

En el ámbito de las investigaciones más centradas en el profesor, lo más común es analizar la utilización de las TIC en sus perspectivas docentes y en cómo afectan a los resultados académicos (vistos desde el punto de vista del docente); también muchos estudios se han realizado sobre el tema de los usos y los abusos o malos usos; sin embargo, no es muy común analizar el impacto de la integración de las TIC en la organización que el profesor hace del aula (todas las dimensiones, recursos materiales, funcionales, etc.); tampoco existen antecedentes notables sobre sus efectos en las redes sociales o sobre el impacto de las redes sociales en la educación. Esta última, más lógica en la enseñanza secundaria conviene centrarla en cómo el profesorado ha cambiado o no su práctica docente a causa de las redes sociales: incorporación de nuevas herramientas, cambios en el concepto de privacidad, reglas en clase sobre su utilización, uso de las mismas para el estudio, por ejemplo. Partiendo del contexto general descrito, presentamos una síntesis de los trabajos más vinculados al objeto de estudio y como referentes previos de la propuesta de investigación:

Título del estudio	Descripción	Método	Muestra
Las políticas de un ordenador por niño en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas. TICSE. (2013)	Estudio a centros educativos a los que se les había dotado de infraestructuras y formado al profesorado para su uso pedagógico. En líneas generales el profesorado manifiesta una visión positiva de la incorporación de las TIC al aula, a través de políticas como la representada por la Escuela 2.0, tanto en su predisposición y expectativas de impacto sobre su práctica docente como en sus efectos sobre el alumnado.	Cuestionario	5.161 profesores de 15 comunidades autónomas
Uso de las Tecnologías Digitales en el alumnado de primaria en Almería (2012)	Investigación empírica de carácter cuantitativo en el contexto almeriense acerca de la opinión que los familiares del alumnado de primaria tiene acerca de la utilidad que dichas tecnologías están representando para la educación de sus hijos, sus limitaciones, los obstáculos que aprecian sobre su inserción en los currículos escolares y aquellas actuaciones que convendría realizar sobre dicha temática. El carácter	Metodología cuantitativa Cuestionario	Familiares de 36 centros educativos de primaria de Almería, significando la totalidad de colegios públicos almerienses en el contexto

	descriptivo y comparativo de los resultados nos ayuda a vislumbrar la opinión positiva respecto a su uso en los centros y en el hogar y la necesidad de formación específica para los familiares con objeto de tutorizar un uso adecuado del mismo.		urbano. 200 familiares de los diversos cursos.
Impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados (2012)	Nivel de alfabetización digital de los alumnos en Primaria, indagando sobre las competencias que se mejoran con el uso de las tecnologías y el impacto que tienen en los resultados. Se comparan los resultados de la evaluación final en 2 cursos académicos consecutivos.	Observación participante · Cuestionario	Albacete, colegio público. 7 docentes. 41 alumnos
“Evaluación del programa Pizarra Digital en Aragón” (2010)	El proyecto evalúa el impacto del programa Pizarra Digital en alumnos, profesores, centros y entorno de centros públicos con dos años de experiencia previa, como mínimo, en el curso 2008/09.	Cuestionario o Foros de discusión.	Centros: 131; Directores: 124; Profesorado: 714; Alumnado: 5.504; Familias: 4.801
Utilización de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje (2010)	El uso efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la práctica educativa requiere que los docentes mantengan una actitud positiva hacia estas actividades, al mismo tiempo que son capaces de desarrollarlas en los contextos educativos. La aplicación de las TIC requiere, por tanto, un nivel de formación y manejo de estas herramientas, se trata de analizar el presente estudio, a través de un diseño de encuesta y utilizando como instrumento el cuestionario. Se concluye que reflejar las TIC en los documentos del centro, el uso del procesador de texto, las aplicaciones educativas, las presentaciones multimedia e Internet, son prácticas utilizadas por los docentes y favorecedoras para aplicar las TIC.	Cuestionario de 7 dimensiones más preguntas abiertas.	La muestra se compone de 32 maestros de educación infantil y primaria dentro de dos colegios rurales agrupados en la Comunidad de Castilla la Mancha

<p>Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes, en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía. (2008) (Proy.SEJ462/EVA TIC/0306).</p>	<p>Su objetivo son los cambios profundos en la enseñanza y aprendizaje en el aula – especialmente el impacto- desde la opinión y la experiencia vivida por los docentes. Se perseguía conocer qué cambios fueron percibidos por los “actores” del contexto, cuando los procesos introducen r un nuevo elemento -como son las TIC- en su papel de herramientas que transmiten, recrean, permiten el análisis y crea entornos de socialización totalmente nuevos</p>	<p>Multicaso. Diario de campo con Entrevistas y Cuestionari o Historias de Vida</p>	<p>24 centros de Andalucía, 5.575 cuestionarios de estudiantes, 412 cuestionarios a docentes, 18 historias de vida, 2 diarios de campo, 38 entrevistas</p>
<p>"Proyecto Matic": Impacto de las TICs en niños de 3 años (2008)</p>	<p>Analiza el aprendizaje de las matemáticas. Estudio experimental dónde Un grupo lo hizo con herramientas tradicionales y el otro en un entorno digital compuesto por ordenadores, Tablet PC, junto a un software de contenidos digitales combinados con un proyector y una pizarra digital.</p>	<p>Comparació n de resultados de aprendizaje</p>	<p>52 niños, de 3 años colegio concertado en Barcelona</p>
<p>Proyecto TICSE (2008)</p>	<p>El proyecto plantea un estudio longitudinal de casos, durante tres años, de centros educativos participantes en el Proyecto Medusa, actual proyecto del Gobierno de Canarias que tiene el objetivo de dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos de la Comunidad Canaria y formar al profesorado para su uso pedagógico.</p>	<p>Entrevistas, observacion es en el aula, grupos de discusion dimensione s</p>	<p>4 centros</p>
<p>Impacto de la formación online en TIC en el profesorado de educación física (2005, publicación 2008)</p>	<p>Proyecto I+D+I orientado a explorar y experimentar modelos de Integración Curricular de las TIC en la Educación Física. Busca promover y potenciar la integración de las TIC en los centros educativos y en los contextos de aula, a través de desarrollos curriculares específicos en las enseñanzas secundarias y Bachillerato. La evaluación del impacto formativo se concreta en competencias docentes en TIC y acciones docentes</p>	<p>Cuestionari o sobre Competenci as adquiridas y acciones emprendida s</p>	<p>20 sujetos, 7 profesores en formación, 13 profesores con experiencia de educación secundaria</p>

	impulsadas por la formación recibida. Los resultados muestran que el profesorado alcanza un alto grado de desarrollo en competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas que inciden en la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física, así como la activación de acciones formativas, curriculares e innovadoras relacionadas con las TIC.		
El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos (2007)	Proyecto I+D (MCYT 2005-07) que analiza los proyectos TICs en Andalucía. Se centra en la introducción masiva de ordenadores y otros recursos TICs en los centros a partir del curso 2003. El estudio describe el impacto de la introducción de ordenadores en los centros sobre la organización del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula. Concluye que no puede afirmarse un cambio verdadero en éstos hasta una integración normalizada de los medios en los centro.	Cuestionarios. Entrevistas y grupos de discusión a investigadores, coordinadores TICs y directores de centros.	Muestreo estratificado por provincias y áreas rurales. 324 cuestionarios, 31 entrevistas en 18 centros.

La presente investigación parte de los estudios previos e intenta completarlos en aquello que se considere necesario. Concretamente, tiene como finalidad evaluar el impacto de las nuevas tecnologías en las aulas de los centros escolares españoles de educación obligatoria. Se focaliza en el constructo ‘impacto de las TIC en el aula de los centros de educación obligatoria desde la perspectiva del profesorado’ se considerarán tres dimensiones y 9 sub dimensiones de estudio:

- Impacto sobre el profesorado
 - Desarrollo profesional y formación sobre TIC
 - Actitudes ante las TIC, resistencias
 - Proceso de enseñanza: prevención y tratamiento sobre abusos y malos usos
- Impacto sobre el alumnado
 - Proceso de aprendizaje: tareas, actividades, competencias
 - Motivación hacia el aprendizaje
 - Convivencia y clima

- Impacto sobre el contexto
 - Gestión del aula
 - Contexto institucional
 - Relaciones con el entorno externo

El trabajo de campo ha consistido en recolectar datos mediante un cuestionario y una serie de entrevistas semiestructuradas. El número de cuestionarios por Comunidad Autónoma es de:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Andalucía	1	,1
	Aragón	71	9,4
	Asturias	90	11,9
	Castilla La Mancha	89	11,8
	Catalunya	161	21,3
	Galicia	118	15,6
	Madrid	101	13,4
	País Vasco	124	16,4
	Total	755	100,0

Considerando el número de cuestionarios por Comunidad Autónoma y Nivel Educativo podemos presentar como muestra:

		Nivel Educativo agrupado en Primaria o Secundaria			Total
		Educación Primaria	Educación Secundaria	Educación Primaria y Secundaria	
Aragón	Recuento	33	35	0	68

	% de Autónoma	C.	48,5%	51,5%	,0%	100,0%
Asturias	Recuento		45	45	0	90
	% de Autónoma	C.	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
Castilla La Mancha	Recuento		27	53	3	83
	% de Autónoma	C.	32,5%	63,9%	3,6%	100,0%
Catalunya	Recuento		87	71	1	159
	% de Autónoma	C.	54,7%	44,7%	,6%	100,0%
Galicia	Recuento		103	15	0	118
	% de Autónoma	C.	87,3%	12,7%	,0%	100,0%
Madrid	Recuento		54	44	3	101
	% de Autónoma	C.	53,5%	43,6%	3,0%	100,0%
País Vasco	Recuento		22	102	0	124
	% de Autónoma	C.	17,7%	82,3%	,0%	100,0%
Total	Recuento		371	366	7	744
	% de Autónoma	C.	49,9%	49,2%	,9%	100,0%

Por titularidad tenemos recolectados los siguientes cuestionarios:

	Titularidad del Centro educativo			Total
	Público	Concertado	Privado	

Aragón	Recuento	56	15	0	71
	% de Comunidad Autónoma	78,9%	21,1%	,0%	100,0%
Asturias	Recuento	59	31	0	90
	% de Comunidad Autónoma	65,6%	34,4%	,0%	100,0%
Castilla La Mancha	Recuento	68	17	0	85
	% de Comunidad Autónoma	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
Catalunya	Recuento	128	32	1	161
	% de Comunidad Autónoma	79,5%	19,9%	,6%	100,0%
Galicia	Recuento	103	15	0	118
	% de Comunidad Autónoma	87,3%	12,7%	,0%	100,0%
Madrid	Recuento	82	19	0	101
	% de Comunidad Autónoma	81,2%	18,8%	,0%	100,0%
País Vasco	Recuento	124	0	0	124
	% de Comunidad Autónoma	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	620	130	1	751
	% de Comunidad Autónoma	82,6%	17,3%	,1%	100,0%

Los avances sobre las entrevistas se encuentran tal y como constata la siguiente tabla. Cabe considerar que las que no aparecen coinciden con los datos 'missing' de los cuestionarios y es debido a los profesores que se encargan de las diferentes zonas han informado que harán un envío global antes del día 1 de julio.

Zona	Primaria			Secundaria		
	Público	Concertado	Privado	Público	Concertado	Privado
Norte	0	0	0	0	0	0
Sur	0	0	0	0	0	0
Centro	5	1	0	1	1	0
	5	0	0	0	0	0
Este	3	1	9	5	1	6
	8	1	0	11	1	0
Totales	21	3	9	17	3	6
	59					

3. Percepciones del profesorado sobre el impacto del modelo 1a1 de la Comunidad de Madrid en la práctica docente

Pablo Sánchez Antolín

Universidad de Castilla La Mancha

A pesar de que no existen evidencias de los beneficios que se pueden producir trabajando con ordenadores (Area Moreira, 2010), y de que la OCDE recientemente haya apuntado que el uso frecuente de los ordenadores no garantiza una mejora del rendimiento académico del alumnado (OECD, 2015), los modelos de un ordenador por alumno se han ido extendiendo tanto por Europa como por Iberoamérica.

El modelo 1a1 que puso en marcha la Comunidad de Madrid en el curso 2009-2010 en 15 Institutos de Educación Secundaria llevó a estos centros aulas digitales que incluían terminales fijos anclados al suelo y la obligación de desarrollar al menos un 30% de las clases de las asignaturas que participaban en el proyecto en las aulas digitales. Y aunque las políticas han centrado muchos de sus esfuerzos en la formación del profesorado, dado que es considerado como uno de los elementos clave a la hora de introducir las tecnologías en las aulas, “el nivel promedio de competencias en TIC [...] se sitúa en torno a un nivel de conocimiento tecnológico reducido y con unos niveles de integración de estas tecnologías en el aula asimismo muy escasos” (Suárez Rodríguez, Almerich Cervero, Gallardo López, & Aliaga Abad, 2013, p. 47) a pesar de que la mayor parte de la formación, al menos en Madrid, se ha centrado en aspectos tecnológicos, obviando las competencias que tienen que ver con el necesario carácter pedagógico y didáctico (Sánchez-Antolín, Ramos Pardo, & Sánchez Santamaría, 2014).

Las políticas macro, los condicionamientos institucionales de los centros educativos, el apoyo de las familias, las creencias y expectativas del profesorado sobre la utilidad de las TIC para la educación también son aspectos que limitan la cantidad y tipo de usos que posteriormente se realizarán en el aula.

Entre las razones que pueden explicar las prácticas docentes de aula con TIC se han identificado tanto factores internos como externos al profesorado. Entre los factores internos uno de los que más incidencia tiene en el tipo de prácticas que se realizan son las creencias del profesorado (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012; Tirado-Morueta & Aguaded Gómez, 2014) y entre los externos estarían los factores contextuales, tales como la existencia de un proyecto TIC en el centro, la organización del profesorado, el apoyo del equipo directivo del centro, la implicación de las familias, la organización de tiempos y espacios, el mantenimiento de los equipos o el apoyo del coordinador TIC (Ornellas, Moltó Egea, Guitert i Catasús, & Romeu Fontanillas, 2012).

En la investigación se utilizó una metodología de diseño mixto que combinaba una orientación cuantitativa y cualitativa con la que se pretendía captar la complejidad del tópico de esta investigación y que incluía un cuestionario a profesorado, estudios de caso y análisis documentales. En este trabajo sólo se presentan los principales datos del cuestionario con el que se recogió información sobre las percepciones, expectativas y valoraciones del profesorado de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (N=190). Estaba integrado por 6 dimensiones, 14 sub-dimensiones y 140 indicadores de análisis. Fue elaborado y

validado por el grupo EDULLAB de la Universidad de Laguna en colaboración con el resto de equipos que participaban en el proyecto de investigación.

Los resultados indican que la mejora en la cantidad y calidad de los equipamientos informáticos es lo que más destaca el profesorado de la política TIC implementada en la Comunidad de Madrid, un 34,5% considera que ha tenido mucho impacto y un 22,7% bastante. También manifiestan mejoras en la comunicación entre el profesorado (22,7% bastante impacto y 18,5% mucho). No tanto en el contacto y comunicación con otros centros a través de Internet, un 37% considera que no ha tenido impacto y un 21,8% poco.

El hardware más frecuente en las aulas es Internet (84,9%) y el ordenador del profesor (79,8%), algo menos son los proyectores (63,9%) y las PDI (59,7%) (Gráfico 1). El 51,3% manifiesta contar con ordenadores para todo el alumnado, lo que no quiere decir que estén en las aulas ordinarias. En el caso de los Institutos de Innovación Tecnológica no son aulas de informática al uso pero son utilizadas como tales. Lo que marca la diferencia en estos centros es el tiempo semanal que hacen uso de ellas, al menos un 30% de la carga horaria de las asignaturas que participan en el proyecto.

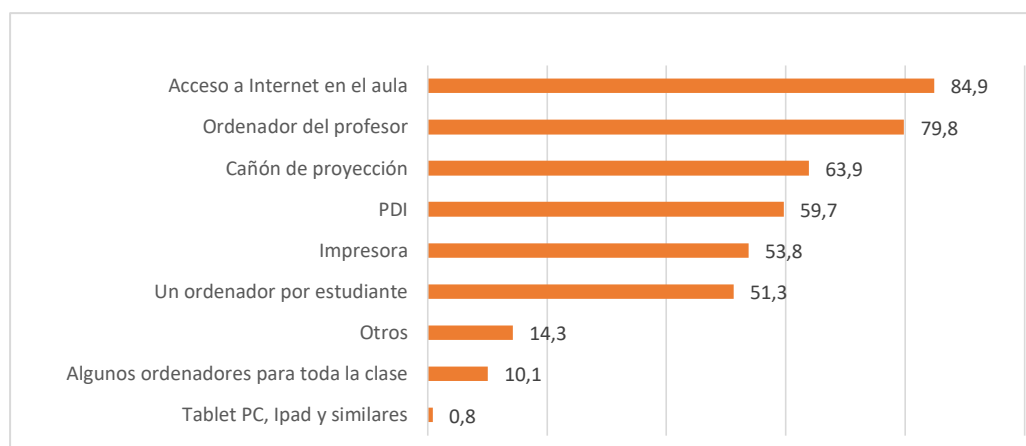


FIGURA 2. HARDWARE E INTERNET DISPONIBLE EN LAS AULAS

A diario los materiales didácticos que con más frecuencia se utilizan son los no digitales, libros de texto (42%), la pizarra tradicional (39,5%) y la combinación de documentos en papel como cuadernos, libros, enciclopedias, etc. (32,8%), incluso cuando se dispone de ordenadores para todos.

De los recursos tecnológicos, entre los que se utilizan todos los días el más frecuente es la pizarra digital interactiva (23,5%) y, en menor medida, los ordenadores (17,6%) e Internet (12,6%). La disponibilidad de ordenadores en el aula para todos hace que la frecuencia de utilización, varios días a la semana, aumente hasta el 52,5% y el uso de Internet hasta el 54,1%. Las actividades con TIC, que con mayor frecuencia se señala llevar a cabo, son (Gráfico 2): las búsquedas en Internet, los ejercicios online, el uso de procesadores de texto, la explicación de contenidos utilizando la PDI y las evaluaciones de alumnado. Son prácticas que refuerzan la transmisión y ejercitación de los contenidos disciplinares, que ahora se complementan con búsquedas de información y cuestionarios de evaluación online.

Por el contrario, las actividades que se realizan con menor frecuencia son aquellas en las que se necesita una mayor implicación del alumnado: la participación en proyectos telemáticos, la realización de presentaciones, trabajos colaborativos, exposiciones del alumnado con la PDI, la publicación de trabajos online y el contacto con las familias. El disponer de ordenadores para todos aumenta la frecuencia con que se realizan la mayoría de actividades. Las únicas excepciones son el contacto con las familias, la utilización de recursos de trabajo colaborativo y las presentaciones multimedia, que las realizan con mayor frecuencia los docentes que solo tienen algunos ordenadores para todo el alumnado.

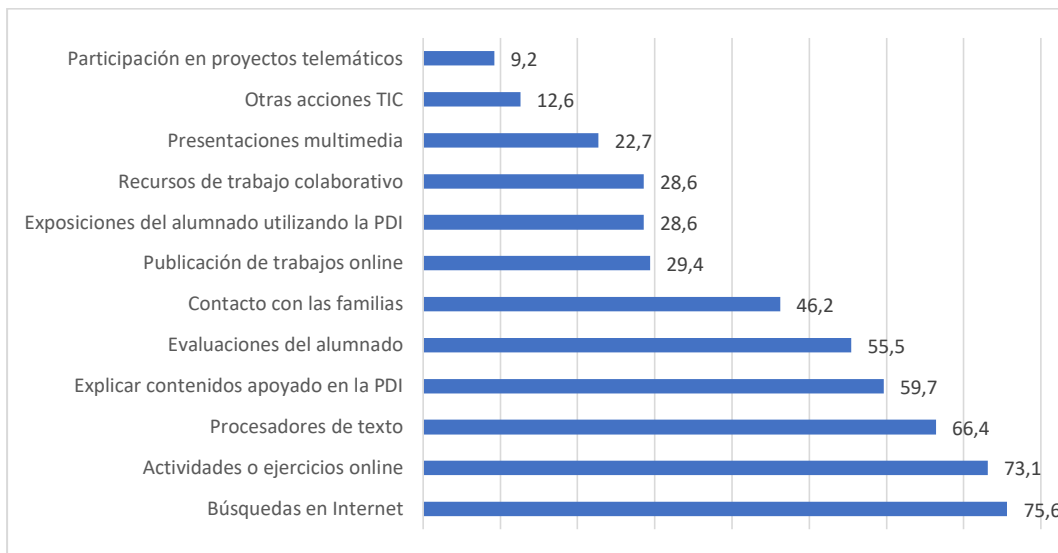


FIGURA 3. ACCIONES DESARROLLADAS EN EL AULA CON TIC

Los mayores efectos de las TIC en la práctica docente han sido (Gráfico 3): el aumento de la motivación, el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza (metodologías por proyectos, aprendizaje cooperativo, investigación en el aula...), las innovaciones en la metodología docente y la reorganización de espacios, tiempos y agrupamientos del alumnado.

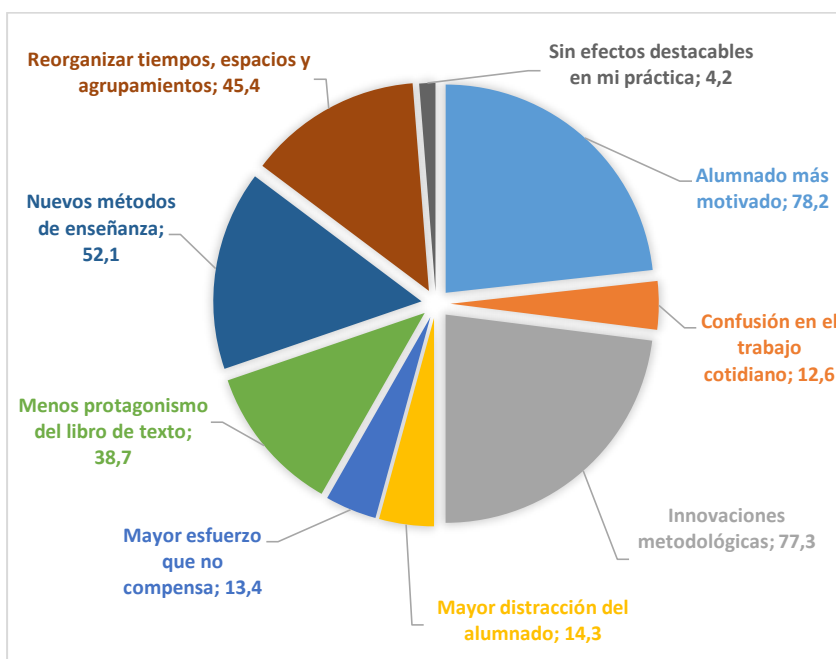


FIGURA 4 . FRECUENCIA DE LOS EFECTOS O IMPACTO QUE ESTÁN TENIENDO LAS TIC SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE

Los impactos que se señalan con menos frecuencia son los sentimientos de confusión en el trabajo cotidiano (12,6%), un mayor esfuerzo que no compensa (13,4%) y más distracciones del alumnado y pérdida de tiempo (14,3%). Solo un 4,2% considera que las TIC no han tenido incidencia sobre su práctica.

El profesorado que solo dispone de algunos ordenadores no señala casi efectos sobre su práctica docente. Curiosamente, los que señalan mayores porcentajes de impacto son los que disponen de Internet o PDI. De estos tres recursos, parece que son los ordenadores para el alumnado los que menos impacto tienen sobre las prácticas docentes; y cuando se dispone de ordenadores para todos, el efecto que se señala con mayor frecuencia es el sentimiento de confusión en el trabajo cotidiano.

También se preguntó sobre las funciones que desarrolla el coordinador TIC y sobre la importancia de esta figura para impulsar y mejorar el uso de las TIC. La función que realizan con mayor frecuencia (Gráfico 4) es la de actualizar y administrar los recursos informáticos (83,2%). Otras funciones señaladas por más del 50% del profesorado son las de tipo administrativo, gestión de horarios, organización de la formación y administración de la web. Las que estarían más cercanas al papel de dinamizador de las TIC han sido señaladas por menos del 50% del profesorado, la elaboración de proyectos de innovación y el apoyo en la selección de materiales digitales para la docencia.

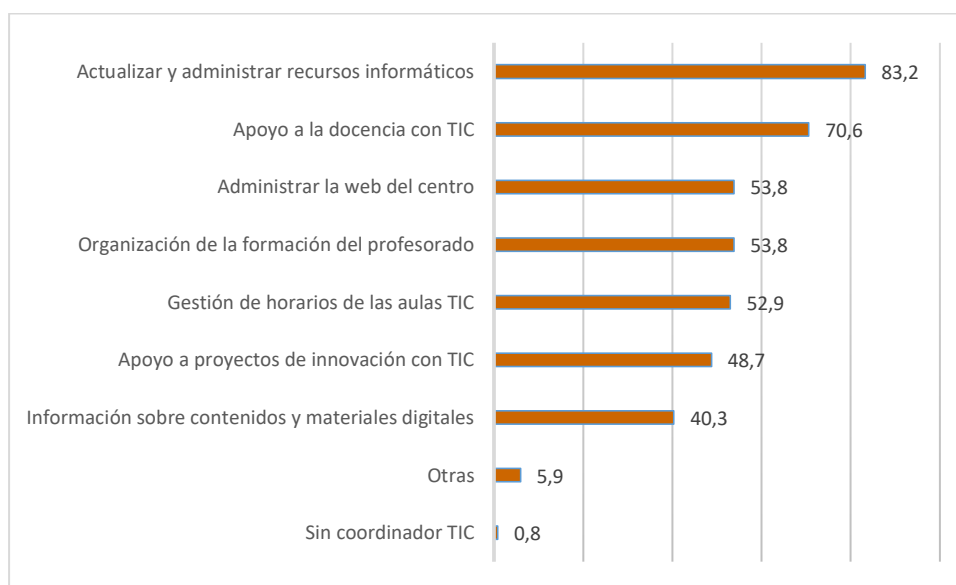


FIGURA 5. FRECUENCIAS DE LAS FUNCIONES DE LOS COORDINADORES TIC

En cuanto a las habilidades digitales del alumnado (Gráfico 5), el profesorado considera que sobre todo son capaces de manejar técnicamente diferentes tecnologías. La búsqueda y localización de información también obtiene una media elevada, pero la utilización de las TIC para resolver problemas y tomar decisiones, elaborar objetos multimedia y audiovisuales, y para el trabajo colaborativo no llegan a alcanzar una media de 3.

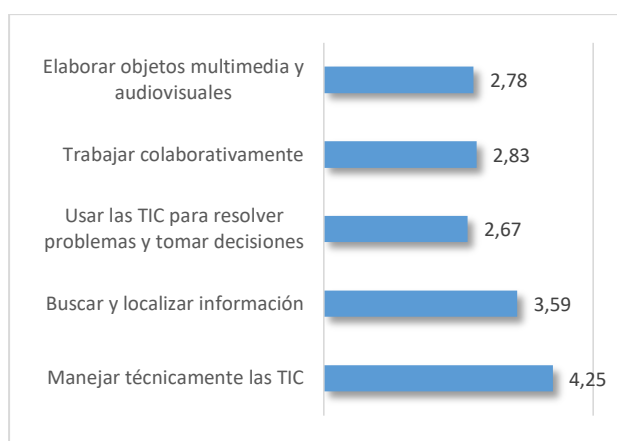


FIGURA 6. MEDIAS DEL GRADO DE HABILIDADES DIGITALES DEL ALUMNADO

Entre los efectos que producen las TIC sobre el aprendizaje del alumnado, el saber buscar información, lo señala el profesorado en tercer lugar. El primero es una mayor motivación e implicación en clase seguido del desarrollo de la competencia digital (Tabla 1).

En menor medida aparecen la utilización de distintos lenguajes para expresarse, mejoras en el rendimiento y en los conocimientos de la materia. Tan solo un 26,3% de los profesores cree que las TIC han contribuido a mejorar los conocimientos de la materia y un 27,7% a mejorar el rendimiento.

	Mayor motivación e implicación en la clase	Mejora del rendimiento	Desarrollo de la competencia digital	Mayor trabajo en equipo y colaborativo	Saber buscar información	Mejoras en la comunicación y colaboración	Mejoras en los conocimientos de la materia	Utilizar y expresarse a través de distintos lenguajes
Ninguno	4,4%	8,0%	6,3%	17,1%	5,4%	21,2%	10,5%	8,9%
Poco	7,1%	22,3%	8,9%	27,0%	19,6%	37,2%	17,5%	20,5%
Algo	26,5%	33,9%	32,1%	35,1%	34,8%	30,1%	38,6%	30,4%
Bastante	37,2%	27,7%	37,5%	15,3%	29,5%	9,7%	26,3%	30,4%
Mucho	24,8%	8,0%	15,2%	5,4%	10,7%	1,8%	7,0%	9,8%

TABLA 1. EFECTOS DE LAS TIC SOBRE EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

El profesorado considera que tiene la formación adecuada para utilizar las TIC en la docencia, el 25% está totalmente y el 30,4% bastante de acuerdo. Una formación que entre las principales competencias que ha desarrollado (Sánchez-Antolín et al., 2014) estaban la navegación, búsqueda y filtrado de información, coincidente con una de las actividades que más se realizan en el aula. Otras competencias que se han trabajado con mucha frecuencia, la comunicación y el compartir información, están menos presentes en las actividades que se realizan.

Están satisfechos con la formación recibida, un 30,4% bastante y un 25% totalmente, aunque no tanto con ella, un 43% considera que no es adecuada para el correcto desarrollo del proyecto. También perciben que la formación de sus compañeros no es suficiente (2,82 de media). La mayoría del profesorado (86,6%) señala que desearía recibir más formación en el desarrollo de materiales didácticos y un 67,2% en el conocimiento y manejo de software (Gráfico 6).

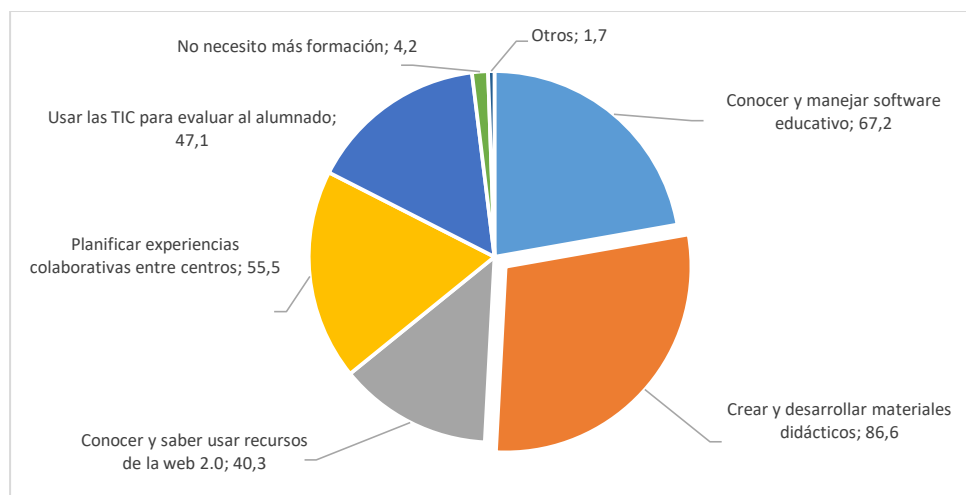


FIGURA 7. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. FRECUENCIAS.

Existe una percepción clara sobre la posibilidad de que la política TIC produzca algún tipo de impacto a medio plazo, sobre todo, respecto al fomento de las innovaciones metodológicas (76,5%), en la formación (75,6%) y en el aumento de la tecnología disponible (64,7%).

Son minoritarios los docentes que creen que se producirán: mayores dificultades en el control del alumnado (11,8%), provocará mayor confusión y desconcierto entre el profesorado (8,4%) o que desaparecerán los materiales didácticos tradicionales (7,6%). Menos claros son los efectos sobre las facilidades que puede ofrecer para el trabajo colaborativo entre docentes (53,8%, cree que sí), el aumento de la comunicación entre la familia y el centro y para la preparación adecuada del alumnado para la sociedad del siglo XXI (en ambos casos cree que sí un 52,1%). Tampoco sobre el aprendizaje del alumnado, un 47,1% señala que sí tendrá impacto en este sentido. La mejora de los resultados académicos, sin embargo, era uno de los objetivos principales del proyecto, pero tanto en ésta como en otras no se están produciendo (Sánchez-Antolín, Alba Pastor, & Paredes Labra, 2016; Santiago Campión, Navaridas Nalda, & Repáraz Abaitua, 2013).

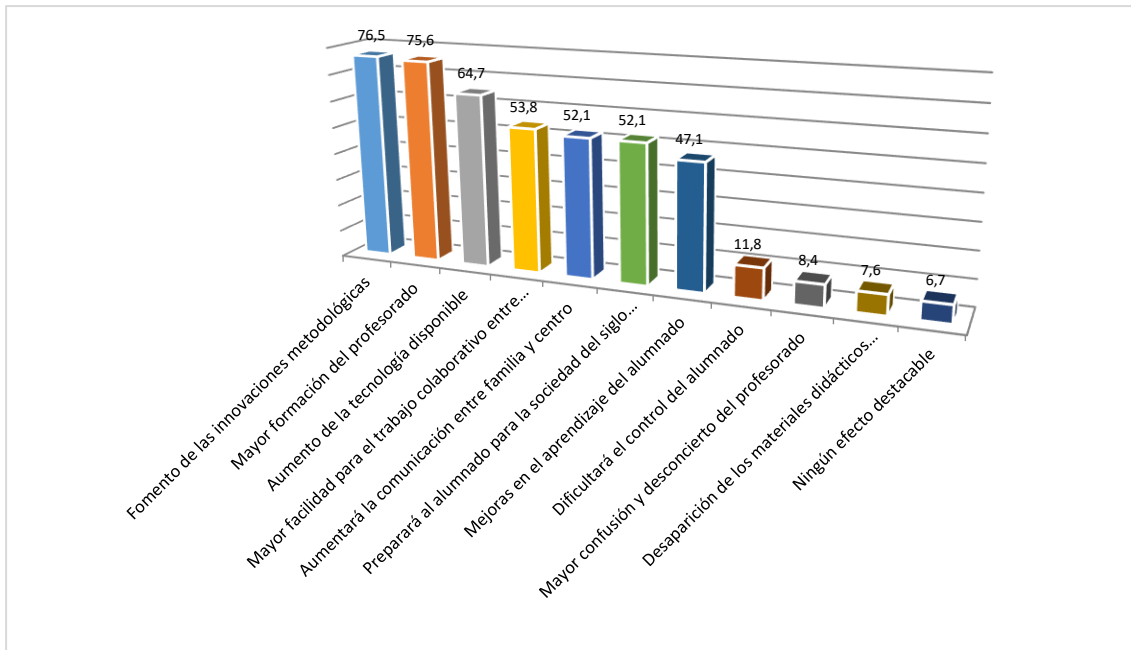
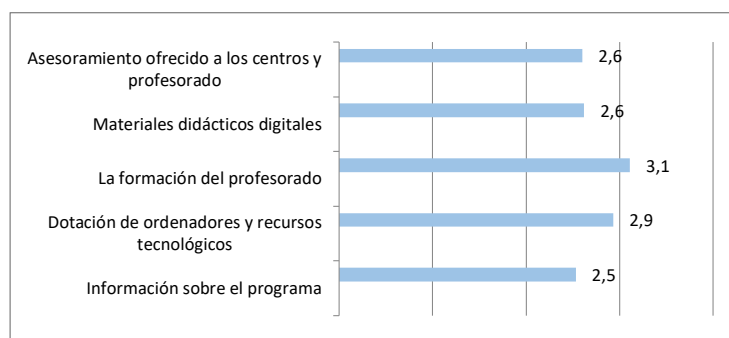


FIGURA 8. IMPACTO DE LA POLÍTICA TIC EN EL MEDIO PLAZO. FRECUENCIAS.

Finalmente, el aspecto de la política que mejor se valoró fue la formación del profesorado (3,1 de media) seguido de la dotación de recursos (2,9). Un aspecto deficiente es la información difundida entre el profesorado, con un 2,5 de media (Gráfico 8). Aunque el aumento de la formación y de las tecnologías disponibles eran dos de las cuestiones que el profesorado apuntaba con mayor frecuencia, como impacto a medio plazo de la política TIC ninguna de ellas está muy valorada. Tan solo un 38,7% ha valorado como buena o muy buena la formación del profesorado y un 33,3% la dotación recursos tecnológicos.



Las principales conclusiones indican que la implementación del proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica ha supuesto nuevos retos metodológicos para el profesorado participante pero el tipo de dotación proporcionada está impidiendo que se produzca una verdadera integración de las TIC. Se ha perdido su potencial ubicuidad al concentrar su utilización en espacios dedicados para ellas, a modo de laboratorios, a los que sólo se puede acceder en momentos determinados, con propuestas de actividades exclusivas para esos espacios y a los que el profesorado accede sin la completa seguridad, debido a los habituales problemas técnicos, de poder llevar a cabo la sesión según la han planificado.

Aun así, el profesorado percibe que el uso de las TIC está favoreciendo el desarrollo de las competencias curriculares, sobre todo, cuando se realizan actividades participativas en las que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. También manifiestan que el alumnado tiene las suficientes habilidades digitales para usar las TIC y que son motivantes para ellos, aunque esta mayor motivación no se correlaciona con una mejora de los resultados académicos. En las evaluaciones de tipo conceptual que se están realizando desde la Comunidad de Madrid encontraron mejoras en el área de Lengua y no tanto en matemáticas como ocurre a nivel nacional en matemáticas (Mediavilla & Escardíbul, 2015).

La formación del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente y reclaman más en lo que se refiere al uso pedagógico de las TIC. Consideran que no ha sido adecuada, aunque señalan que tiene habilidades suficientes para integrar las TIC en su práctica docente. Sí que apuntan una mayor coordinación entre el profesorado para elaboración de contenidos comunes.

En cuanto a los coordinadores TIC y de proyecto se reconoce la importancia y necesidad de su labor, pero encuentran dificultades para dedicar tiempo a uno de los aspectos que ellos consideran primordiales: el apoyo pedagógico en el uso de las TIC. Sus principales funciones se limitan a la solución de problemas técnicos.

Respecto a la participación de las familias, el profesorado no manifiesta que se haya buscado su involucración en el proyecto ni que se haya mejorado la comunicación a través de las TIC.

4. Seguridad digital en los centros educativos

Anna Díaz-Vicario

Universitat Autònoma de Barcelona

La irrupción de las TIC en las aulas de los centros educativos de nuestro país ha planteado a los profesionales de la educación un nuevo reto: cómo garantizar el uso seguro de las TIC en el entorno escolar. Ante problemáticas tan diversas como la privacidad online, la protección de datos, la identidad digital, la netiqueta o el cyberbullying, los centros educativos deben planificar e implementar políticas y estrategias que garanticen la seguridad digital, tanto individual como colectiva. Asumiendo que la adopción de las TIC como parte del proyecto pedagógico abre nuevas posibilidades para la educación, pero también trae consigo nuevos riesgos, en la presente aportación nos proponemos reflexionar sobre las implicaciones de las TIC para la seguridad escolar, presentando algunos lineamientos que los centros educativos deben tomar en cuenta para brindar un entorno y un acceso seguro a las TIC.

Los centros educativos tienen la obligación de velar por la seguridad del alumnado, creando un entorno de aprendizaje seguro. En un escenario en el que los entornos de aprendizaje son cada vez más digitales, los centros educativos y los profesionales de la educación deben enfrentarse al reto de garantizar la seguridad del alumnado, del profesorado y del centro en su globalidad tanto en el entorno físico como en el virtual. Cuestiones como la privacidad online, la seguridad y la protección de datos, la protección de equipos mediante claves, el copyright/plagio, el ciberacoso, el comportamiento en línea y la reputación, y los materiales ilegales u ofensivos, deben preocupar y ocupar al personal de los centros.

Diversos estudios e informes alertan de que a menudo los centros no adoptan las medidas de protección adecuadas: solicitud de claves de acceso para acceder a los equipos, sistemas de filtraje de contenidos, instalación de dispositivos que impidan que desde los ordenadores se puedan grabar contenidos de la red protegidos por derechos de autor, etc. (Gairín, et al, 2011). Por poner un ejemplo, en el estudio de Panda Security (2011) en centros de primaria de Estados Unidos, el 63% de los centros reportaron haber sufrido problemas derivados de infecciones de malware o de acceso de usuarios no autorizados dos veces al año de media, aun y contar con una base de buenas prácticas aplicadas a la seguridad.

Por otro lado, en los últimos años se ha detectado un incremento de los casos de ciberacoso y otras conductas que indican que algunos niños y jóvenes están haciendo un mal uso o uso problemático de las TIC: copian trabajos elaborados por otras personas, molestan u ofenden a compañeros y profesores, realizan descargas ilegales, comparten fotos comprometidas a través de la red, revelan datos personales a desconocidos, entre otras (Gairín, et al., 2014).

Ante esta realidad, los centros educativos deben adoptar medidas que garanticen una correcta gestión de la seguridad digital, a la vez que trabajar para la educación en la ciudadanía digital, garantizando que niños y jóvenes comprendan y reconozcan las situaciones de riesgo, sepan cómo mantenerse a salvo cuando navegan, hagan un uso responsable de las tecnologías y adopten buenos hábitos.

La e-seguridad o seguridad digital en centros educativos es definida por el Continuing Professional Development Lab [CPDLab] como:

El uso seguro y apropiado de las herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, la mejora de las políticas de seguridad en las escuelas, englobando temas vinculados con el ciberacoso, el uso de las redes sociales, el uso responsable de los teléfonos móviles y el uso de Internet para el aprendizaje, el trabajo y la vida. (CPDLab, 2013, p. 3)

Implica que los centros educativos interconecten tres áreas de actuación (ver Figura 1) (CPDLab, 2013):

- a. Infraestructuras y redes seguras.
- b. Políticas y procedimientos para el uso adecuado de las TIC.
- c. Formación en competencias para la ciudadanía digital y el uso responsable de la tecnología.

A continuación centraremos nuestro interés en perfilar las dos primeras áreas, presentando algunas medidas y estrategias que los centros educativos pueden asumir para garantizar la seguridad digital. Se trata de que los centros aplique un marco de seguridad digital en el centro para dar respuesta a la necesidad de protección de la comunidad educativa ante riesgos y amenazas (Ribble, Bailey, y Ross, 2004).

Infraestructuras y redes seguras

Los centros educativos, además de disponer de la infraestructura necesaria para llevar a cabo los procesos docentes, administrativos y de comunicación, deben garantizar que ésta sea segura, dotándose de soluciones de seguridad adecuadas a sus necesidades. Entre las medidas que permiten conseguir un mayor nivel de seguridad mientras se utilizan los dispositivos y se está conectado a la Red, se destacan las siguientes:

- Antivirus y herramientas de eliminación de spyware. Permiten detener y eliminar proactivamente el software malicioso, protegiendo los equipos.
- Autenticación de usuario. Permite verificar la identidad digital del usuario que pide conectarse a un equipo, utilizar un programa, acceder a un archivo, etc.
- Control de acceso a contenidos web. Permite evitar que determinados usuarios puedan tener acceso a contenidos inapropiados mientras navegan por Internet (material pornográfico, de contenido violento, que anima a actividades ilegales o peligrosas, o que simplemente no es adecuado para un menor). Ello se consigue mediante la aplicación de filtros.
- Filtros de contenido. Permiten bloquear contenidos que el profesorado del centro considere peligrosos e inadecuados a la hora de navegar por Internet a través de la Red del centro. Pueden aplicarse filtros por edad o perfil de usuario y configurar listados de páginas web a los que los usuarios podrán acceder (o no), independientemente del filtro de contenidos que se les haya aplicado.
- Software de control de aula. Permite gestionar, controlar y colaborar con el alumnado en el aula TIC, creando un entorno propicio para el aprendizaje. Los profesores puede dar clase, controlar e interactuar con los alumnos individual o colectivamente.
- Cortafuegos. Permite bloquear las comunicaciones no autorizadas, permitiendo sólo las autorizadas. Se utilizan para evitar que los usuarios no autorizados tengan acceso a redes privadas conectadas a Internet, especialmente Intranets.

- Configuración de Redes Privadas Virtuales [VPN]. Tecnología que permite que los ordenadores conectados a la red envíen y reciban datos sobre redes compartidas o públicas como si fuera una red privada. Permiten conectar dos o más centros de una misma entidad utilizando como vínculo Internet; también permite que los usuarios del centro puedan acceder a su equipo desde un sitio remoto (por ejemplo, desde su casa).
- Control sobre dispositivos externos. Regula el acceso a los dispositivos de almacenamiento externo (por ejemplo, memorias extraíbles) y a los recursos de red conectados al equipo (Smartphone, por ejemplo). Ello ayuda a evitar la pérdida y la fuga de datos. Esta medida es especialmente importante en el caso de los dispositivos que contengan información personal de alumnos y profesores.
- Restricción al compartir ficheros. Sistema que permite al centro decidir qué usuarios pueden compartir archivos y carpetas con personas ajenas al centro.

Políticas y procedimientos para el uso adecuado de las TIC en el entorno escolar

Los centros educativos deben definir los procedimientos necesarios para garantizar la seguridad digital del alumnado, del profesorado y del centro en su globalidad. Desde instancias como European Schoolnet se recomienda a los centros educativos:

- Definir el Reglamento de seguridad digital. Consiste en definir los aspectos fundamentales de la seguridad digital del centro, incluyendo también derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa hacia la formación del alumnado en el uso positivo de la tecnología. Desde la European Schoolnet (2011) recomiendan que una única persona se encargue de la ejecución, revisión y seguimiento de la aplicación del Plan (Coordinador TIC) y de su adaptación a los avances de la era digital.
- Definir el Reglamento de uso aceptable de las TIC. Se trata de recoger, de forma clara y concisa: (a) las directrices de comportamiento de uso de la tecnología que el centro considera aceptables, informando de los usos permitidos y no permitidos; y (b) Las Netiqueta o normas de comportamiento en el mundo digital. El uso de las TIC debe ser coherente con las leyes y políticas, por ejemplo de protección de datos, así como con los valores del centro.

UNICEF elaboró en 2004 un documento sobre los e-derechos de los niños y niñas (UNICEF, 2004), y la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación [ISTE] (<http://www.iste.org/>) definió Estándares de Tecnología para estudiantes, docentes y directivos y en ellos se tienen en cuenta tanto temas éticos, como sociales y humanos, que pueden servir de base para que los centros definan su propio reglamento.

- Protocolos de actuación ante situaciones no deseadas o incidencias de seguridad: comportamientos inadecuados en la Red, ciberacoso, usurpaciones de identidad, acceso a contenidos inapropiados o ilegales, etc.

Algunos Departamentos y Consejerías, como la de la Junta de Castilla-La Mancha, han elaborado y puesto a disposición de los centros Planes de Prevención del Ciberacoso y la Navegación Segura que incluyen recomendaciones sobre cómo abordar este tipo de situaciones.

- Otros: directrices para la toma de fotos y vídeos y su publicación en el portal y redes sociales del centro, protocolo sobre el uso de Internet, protocolo para la copia y

descarga de material confidencial, protocolo de actuación en caso de pérdida de dispositivos que contengan datos personales, etc.

Las directrices y protocolos pueden formar parte de las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro [NOFC]; pero ya sea en documentos separados o integrados, es necesario que todo ello se recoja por escrito y se dé a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias.

Los centros educativos que utilizan las tecnologías para el aprendizaje necesariamente deben asegurar que adoptan las medidas necesarias para proteger a alumnos y profesores de los posibles riesgos. Para ello, deben revisar constantemente la infraestructura tecnológica, valorando la eficacia de las medidas adoptadas. Bosch y Laborde (2011) proponen el Modelo de IT-Security para la educación, en el que definen un conjunto de recomendaciones específicas para incrementar la protección de la infraestructura tecnológica del centro educativo (ver Figura 10).

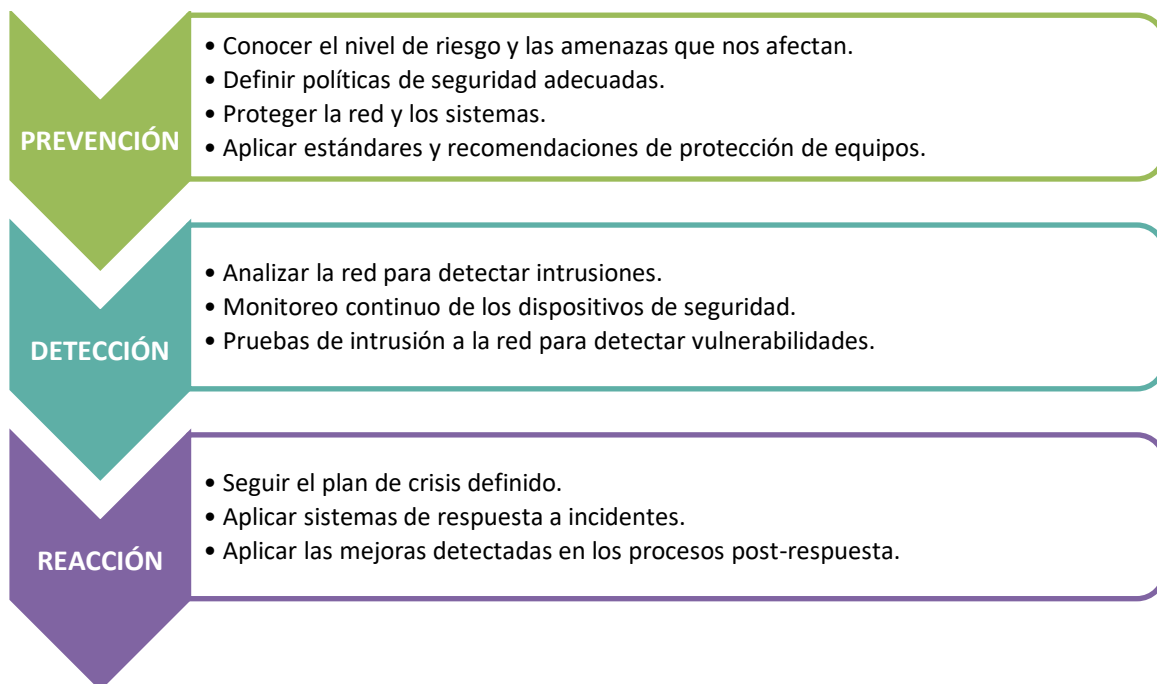


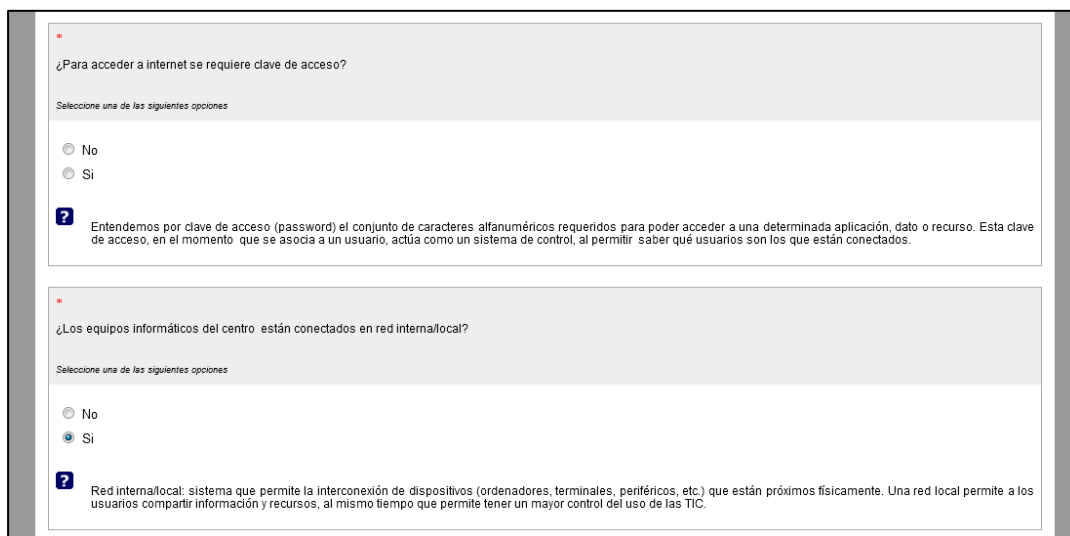
Figura 10. Modelo de IT-Security para la educación (Bosch y Laborde, 2011).

Si bien es cierto que en el caso de los centros educativos españoles casi la totalidad dispone de personal encargado de la supervisión del uso que hacen los alumnos de los equipos informáticos del centro, sólo el 26.4% de los profesores ha recibido formación sobre riesgos, precauciones o medidas de seguridad TIC (Gairín, et. al, 2011), por lo que sus conocimientos para llevar a cabo esta tarea puedan ser limitados. La formación de los coordinadores TIC en nociones básicas de medidas de seguridad para la protección de la infraestructura y las redes del centro es, en todo caso, necesaria.

Los centros deben conocer cuáles son las deficiencias de seguridad digital. Para ello, pueden recurrir a la realización de auditorías para verificar, entre otras, el cumplimiento de la normativa sobre tratamiento y protección de la información. Ello permite obtener una evaluación externa pormenorizada de los riesgos y sugerencias de medidas correctoras para

soslayar las problemáticas de seguridad digital del centro. Pero más allá del contrato de servicio de expertos, en la actualidad se están desarrollando y poniendo a disposición de los centros educativos diversas herramientas de autoevaluación de seguridad. Los que siguen son un ejemplo.

El Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona pone a disposición de los centros educativos el Cuestionario de Autoevaluación EDURISC (Gairín, y Díaz-Vicario, 2012). A través del Cuestionario los centros pueden evaluar diversas áreas de seguridad (ver Figura 2), entre ellas la referida a las Tecnologías. Incluye cuestiones relativas al uso y mantenimiento de las infraestructuras, así como sugerencias de medidas preventivas que los centros pueden adoptar para prevenir los riesgos y peligros derivados del uso de las TIC.



The image shows a screenshot of the EDURISC questionnaire interface. It contains two questions, each with radio button options and a help icon. The first question asks if internet access requires a password, with options 'No' and 'Si'. The second question asks if center computers are connected to a local network, with 'Si' selected. Both questions include a help icon and a detailed definition of the terms 'clave de acceso' and 'red interna/local'.

¿Para acceder a internet se requiere clave de acceso?

Seleccione una de las siguientes opciones

No

Si

Entendemos por clave de acceso (password) el conjunto de caracteres alfanuméricos requeridos para poder acceder a una determinada aplicación, dato o recurso. Esta clave de acceso, en el momento que se asocia a un usuario, actúa como un sistema de control, al permitir saber qué usuarios son los que están conectados.

¿Los equipos informáticos del centro están conectados en red interna/local?

Seleccione una de las siguientes opciones

No

Si

Red interna/local: sistema que permite la interconexión de dispositivos (ordenadores, terminales, periféricos, etc.) que están próximos físicamente. Una red local permite a los usuarios compartir información y recursos, al mismo tiempo que permite tener un mayor control del uso de las TIC.

Figura 11. Cuestionario de Autoevaluación EDURISC.

La European Schoolnet ha elaborado la herramienta 'E-Safety Label' (<http://www.esafetylabel.eu/web/guest>) (ver Figura 3), que permite a los centros educativos revisar sus propias prácticas de seguridad en función de estándares internacionales consensuados. Los centros, al finalizar el proceso de autoevaluación, reciben un plan de acción personalizado que les permite alcanzar niveles superiores de e-seguridad. Además tienen la opción de optar a un certificado de seguridad digital.

FORMULARIO DE EVALUACIÓN + resolver

Infraestructura | **Reglamento** | **Práctica**

1. ¿El nivel de filtrado es el mismo en todo el centro o depende del perfil de usuario (profesor, alumno, personal de administración, etc.) y de su nivel de experiencia o antigüedad?

No se realiza un filtrado en los equipos del centro.
 Existen unos filtros básicos que bloquean la pornografía y el contenido violento e ilegal.
 La forma de filtrar puede ser establecida por los usuarios cuando éstos se registren en el sistema informático del centro.
 Se aplican diferentes niveles para los distintos grupos de edad de los alumnos y para el personal del centro, el cual puede solicitar que ciertos sitios sean bloqueados o desbloqueados, según lo que sea conveniente.

Comentarios:

2. ¿El sistema del centro está protegido por un cortafuegos (firewall)?

No.
 Sí, pero a veces tenemos que desactivarla para usar algunas aplicaciones.
 Sí.

Comentarios:

3. ¿Los profesores y alumnos pueden utilizar sus propios dispositivos en la red WiFi del centro? ¿Cómo se controla todo esto?

Sí, no se realiza un seguimiento.
 Los profesores y los alumnos pueden acceder a la red WiFi utilizando sus dispositivos personales. El uso se rige por un Reglamento de Uso Aceptable firme, que es acordado y comprendido por todos.

Figura 12. Formulario de evaluación del E-Safety Label.

Finalmente, el Safer Internet Center del Reino Unido ha elaborado la herramienta de autoevaluación '360 degree safe' (<https://www.360safe.org.uk/>), centrada en la protección de datos. Las escuelas revisan 16 aspectos y se sitúan en una escala del 1 al 5, dependiendo de las medidas que adoptan actualmente y observando lo avanzados que están. La herramienta sugiere automáticamente pasos para la mejora, proporcionando orientaciones, buenas prácticas y modelos de documentos.

360safe School Online Safety Self Review Tool Policy & Leadership > Responsibilities **A1**

Element 1 / 4 This element reflects the importance of having a clear vision and strategy for online safety, with effective policies and leadership. This should be owned and understood by all stakeholders. There should be effective self evaluation, monitoring, reporting systems and sanctions.

Element A	Policy and Leadership				
Strand 1	Responsibilities				
	LEVEL 5	LEVEL 4	LEVEL 3	LEVEL 2	LEVEL 1
Aspect 1 Online Safety Group This aspect describes how the school manages their online safety strategy, involving a group with wide ranging representation.	There is no online safety group	The school is in the process of establishing an online safety group	The school has an online safety group with staff representation and a clear brief	The school has an active online safety group with wide representation from the SLT, staff (including Child Protection representative), governors and pupils / students. It has clear lines of responsibility and accountability.	The school has an active online safety group with wide representation from within the school eg SLT, teaching and support staff (including Child Protection representative), governors and pupils / students and also from parents and carers and the wider community. It has clear lines of responsibility and accountability which are understood by all members of the school. The committee is actively integrated and collaborating with other relevant groups in school.
Aspect 2 Online Safety Responsibilities This aspect describes	No one has responsibility for online safety across the school	One or more members of staff have responsibility for online	The school has a designated Online Safety Coordinator / Officer with clear responsibilities.	The school has a designated Online Safety Coordinator / Officer with clear responsibilities. These include leadership of the online safety group, staff training and awareness.	The school has a designated Online Safety Coordinator / Officer with clear responsibilities. These include leadership of the online safety group, staff training and awareness, commitment

Figura 13. 360 degree safe'.

A modo de conclusión podemos apuntar que la utilización de dispositivos tecnológicos e Internet conlleva una gran diversidad de beneficios para la educación: acceso al conocimiento,

adquisición de nuevas competencias comunicativas, etc., pero junto a sus múltiples ventajas, también se vislumbran algunas sombras.

Los centros educativos tienen el deber de proteger a todos los miembros de la comunidad educativa frente a riesgos y peligros, y los que se derivan del uso de las tecnologías no son una excepción. Por su deber, les corresponde velar por la integridad y el bienestar del alumnado, tutelando el uso que hacen de las tecnologías y garantizando su protección mientras las utilizan.

La gestión de la seguridad supone un reto para administraciones y centros educativos, dada la reducción de presupuestos y la falta de personal, pero ello no debe hacernos bajar la guardia. Los centros educativos y el profesorado deben comprender cuáles son sus obligaciones, aplicando medidas de protección y autoprotección básicas y apoyando al alumnado en el uso seguro y responsable de las TIC. Como señala el Área de Tecnología Educativa de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, tan importante es tener un buen hardware y software como tener buenas hábitos, comprender los riesgos y aplicar el sentido común cuando nos movemos por el mundo digital.

REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77–97.
- Bosch, A. y Laborde, E. (21 de diciembre de 2011). Modelo de IT-Security para la educación [Post]. Recuperado de <https://planalfa.es/modelo-de-it-security-para-la-educacion/>
- Castañeda, L. (2014, December 31). TPACK Technological Pedagogical Content Knowledge Retrieved from http://youtu.be/qVT0pB_f2Zk
- Castro, D. (Coord.), Gairín, J. (Coord.), Bartrina, M.J., Marqués, P., Mercader, C., Mozo, M., Rodríguez-Gómez, D., Díaz-Vicario, A., y Sabaté, B. (2014). Usos y abusos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en adolescentes [Documento no publicado]. Barcelona y Madrid: Equipo de Desarrollo Organizacional y Fundación Mapfre.
- Continuing Professional Development Lab [CPDLab] (2013). CPDLab course: eSafety Trainer's Guide. Bruselas: CPDLab. Recuperado de http://fcl.eun.org/documents/10180/17815/CPDLab_eSafety+course_Trainer+Guide+v1.pdf/9796e183-f7c5-4dd8-8213-c7d4896607d8
- Departament d'Ensenyament, S. E. C. of C. (2015, March 4). Las tecnologías móviles en los centros educativos. Retrieved July 11, 2015, from http://consellescolarc.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/documentts_i_informes_en_pdf/static_files/Doc1-15_castellano.pdf
- DISPOSICIONS DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2016). Retrieved from <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7133/1500244.pdf>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>

- European Schoolnet (2011). Reglamento escolar. Recuperado de <http://www.esafetylabel.eu/group/teacher/school-policy>
- Gairín, J. (Coord.), Castro, D., Díaz-Vicario, A., Martín, M., Mañes, Ll., Moles, R-J., Rosales, M., Sans, J., Sentinella, X., y Vitolo, O. (2011). La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España. Madrid: Fundación Mapfre. Recuperado de <https://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/cursos/seguridad-centros-ensenanza-obligatoria.pdf>
- Gairín, J., y Díaz-Vicario, A. (2012). Diagnóstico de la seguridad integral en centros educativos. El Cuestionario de Autoevaluación EDURISC. OGE Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1, I-VIII.
- Gobierno de Canarias (s.f.). Ciudadanía digital y seguridad en el uso de las TIC [Post]. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/ciudadania-y-seguridad-tic/>
- Marco, P. (2014). Marco Común de COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE V 2.0 Contenido. Retrieved from <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Marques, P. (2016). Las competencias TIC del docente. Retrieved from https://www.academia.edu/357781/Las_competencias_TIC_del_docente
- Mediavilla, M., & Escardíbul, J. (2015). ¿Son las TIC un factor clave en la adquisición de competencias? Un análisis con evaluaciones por ordenador. Hacienda Publica Española, 212, 67–96. <http://doi.org/10.7866/HPE-RPE15.1.3>
- Muñoz, P. A. APRENDIZAJE CON NUEVAS TECNOLOGÍAS PARADIGMA EMERGENTE ¿NUEVAS MODALIDADES DE APRENDIZAJE? Retrieved from http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37aprendizaje.pdf
- OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA, OECD Publishing. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Ornellas, A., Moltó Egea, O., Guitert i Catasús, M., & Romeu Fontanillas, T. (2012). El Instituto Salvador Espriu. Acercar la enseñanza al mundo actual. In La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación (pp. 35–60). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Panda Security (23 de marzo de 2011). El 63% de los colegios sufren de problemas de Seguridad a menos dos veces al año [Nota de Prensa]. Recuperado de <http://www.pandasecurity.com/spain/mediacenter/notas-de-prensa/el-63-de-los-colegios-sufren-de-problemas-de-seguridad-al-menos-dos-veces-al-ano/>
- Ribble, M.S., Bailey, G.D., y Ross, T.W. (2004). Digital Citizenship, addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with Technology, 32(1 y 2), 6-12. Recuperado de <http://www.digitalcitizenship.net/uploads/1stLL.pdf>
- Sánchez-Antolín, P., Alba Pastor, C., & Paredes Labra, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. Revista Española de Pedagogía, 256, 341–356.
- Sánchez-Antolín, P., Ramos Pardo, F. J., & Sánchez Santamaría, J. (2014). Formación continua

- y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91–110.
- Santiago Campión, R., Navaridas Nalda, F., & Repáraz Abaitua, C. (2013). La escuela 2.0: reflexiones en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17(1), 243–270. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>
- Suárez Rodríguez, J. M., Almerich Cervero, G., Gallardo López, B., & Aliaga Abad, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39–62. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Silva, J. M. (2011). Materiales y recursos digitales. *Cuadernos de Pedagogía*, 418,
- Silva, J. M. (2012). Experiencia educativa con realidad aumentada. *Tic en las Aulas*, 24,
- Silva, J. M. (2013). Aplicaciones de los códigos QR i AR en la enseñanza de las ciencias sociales. In Universidad de Alcalá (Ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico*
- Silva, J. M. (2014). Dispositius mòbils: Aprenentatge formal, informal i gestió del coneixement. Retrieved March 29, 2015, from <http://formaciomobileapcat.blogspot.com.es/>
- Tirado-Morueta, R., & Aguaded Gómez, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en aula. *Revista de Educación*, 363. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Turple, C. (2015, January 24). Explanation of TPACK. Retrieved from <http://youtu.be/VQtwC5bJ-yo>
- UNESCO. (2008, January 1). ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS EN TIC PARA DOCENTES. Retrieved February 28, 2015, from <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNICEF (2004). Los e-derechos de los niños y niñas. Recuperado de <http://www.ciberderechos-infancia.net/e-derechos-unicef.html>

SIMPOSIO 18

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Coordinador:

Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada (fhinojo@ugr.es)

Autores:

- Juan A. López-Núñez (U. de Granada),
- Marina García-Carmona (Campus Melilla, UGR),
- Arturo Fuentes Viñas (Campus Ceuta, UGR),
- Antonio M. Rodríguez-García (U. de Granada),
- Inmaculada Aznar-Díaz (U. de Granada),
- Santiago Alonso-García (U. Nacional de Ecuador),
- Miriam Ágreda-Montoro (UNIR),
- Daniel Garrote Rojas (U. de Castilla La Mancha),
- José M^a. Sola-Reche (U. de Alicante),
- José Javier Díaz de la Guardia (UNIR),
- Juan M. Trujillo-Torres (U. de Granada),
- Ángel C. Mingorance-Estrada (Campus de Melilla, UGR).

1. INTRODUCCIÓN

El gran reto al que hoy día nos enfrentamos en una sociedad tecnológicamente avanzada es que nosotros mismos somos generadores de datos, sin contar, evidentemente, con la información a la que podemos acceder a través de la red. En los procesos educativos se generan una gran cantidad de información que escapa al control de los implicados en esos procesos educativos, y en las propias organizaciones educativas. El Big Data es un claro ejemplo de ello, donde el alumnado junto con el centro, dejan un registro electrónico de todo su comportamiento para con posterioridad analizar esa información y obtener patrones que favorecen o dificultan esos procesos educativos.

Igualmente, el uso de dispositivos móviles en la práctica docente y en instituciones educativas es una realidad cada día más patente. Se trata del “mobilelearning” o aprendizaje móvil, que está fomentando la ubicuidad en la tarea docente. Las posibilidades educativas y de incorporación en los centros educativos son muy amplias y diversas, y trataremos de exponer algunas características que afectan a la organización: colaboración, comunicación, asincronía espacio/temporal y aprendizaje personalizado, entre otras.

Del mismo modo, se requiere adaptar la metodología de los docentes a los nuevos procesos educativos incorporando las TICs de manera progresiva a todos los ámbitos de la institución educativa. Se presentan resultados de una investigación donde se analizan los resultados específicos del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, a modo

de ejemplo, pero que puede ser muy clarificador para conocer que transformación se está llevando a cabo en la Educación Superior a nivel nacional.

Por otro lado, es necesario analizar los recursos educativos digitales de los que disponen los centros, colaborando, difundiendo y realizando una labor aperturista para la propia producción y utilización de este tipo de materiales tecnológicos en los centros educativos (OpenCourseWare), y como afectan igualmente a la organización, la competencia tecnológica del profesorado, el entorno y contexto educativo, etc.

2. BIG DATA APLICADO A LA EDUCACIÓN: NUEVA TENDENCIA EN EL USO DE TIC EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Existe una tendencia actual, junto con la realidad aumentada y la gamificación, que se está aplicando en algunos centros de EEUU y que pronto llegará a otros centros educativos y de investigación que consiste en el registro electrónico de los datos que cada sujeto implicado en un proceso de enseñanza y aprendizaje produce. Esa ingente cantidad de información es procesada para detectar patrones ocultos a primera vista y de esta forma poder ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son las llamadas AltSchool, las pioneras en la aplicación del *big data* a sus procesos de aprendizaje con el objetivo básico de diseñar clases efectivas y personalizadas. Básicamente se trata de que el alumnado junto con el docente dejen un registro electrónico de todo su comportamiento para con posterioridad analizar esa información y obtener patrones que favorezcan o dificulten esos procesos educativos.

¿Qué es el *big data*?

Un ejemplo concreto desarrollado por la Universidad de Granada nos puede ayudar a entender este nuevo concepto. Recientemente ha tenido eco la siguiente noticia en medios de comunicación locales:

“Investigadores de la Universidad de Granada diseñan un sistema, denominado PETRA, que mejora la información de tráfico disponible para el conductor, fusionando distintas fuentes de datos, y mejora la fluidez de los desplazamientos en coche... Investigadores de la Universidad de Granada han desarrollado un nuevo sistema informático, basado en técnicas de *big data*, que permite predecir cuándo se va a producir un atasco de tráfico y ayuda a prevenirlo. Este proyecto, denominado Predicción del Estado del Tráfico usando un sistema de monitorización de bajo coste (PETRA), mejora la información de tráfico disponible para el conductor, fusionando distintas fuentes de datos, y mejora también la fluidez de los desplazamientos... Este proyecto ha permitido obtener datos nuevos que puedan compararse y ser analizados con otros medios de obtención de datos, y realizar análisis de predicción sobre ellos. En esta nueva propuesta, los investigadores partieron de los resultados del anterior proyecto, añadiendo información complementaria, como la señal Wi-Fi de los usuarios de los vehículos, desarrollando un nuevo dispositivo de captación, y añadiendo más nodos y otras fuentes de información, como Google Traffic o los aforadores oficiales de la DGT. El análisis de los datos ha servido para proporcionar información relativa a predicción de atascos, uso de las carreteras, velocidades medias o información geolocalizada sobre el estado de las carreteras. Asimismo, se ha propuesto la extensión de los sistemas de difusión de los datos obtenidos usando servicios web, creando

una serie de datos de acceso público para que futuros investigadores puedan realizar sus análisis, facilitando así el Open Data.” (Secretaría General de la UGR, Gabinete de prensa, 2016, en http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon/*/noticias-canal-ugr/un-sistema-informatico-basado-en-tecnologia-big-data-permite-predecir-cuando-se-va-a-producir-un-atasco-de-trafico-y-ayuda-a-prevenirlo-3; periódico El Comercio, periódico Granada Digital).

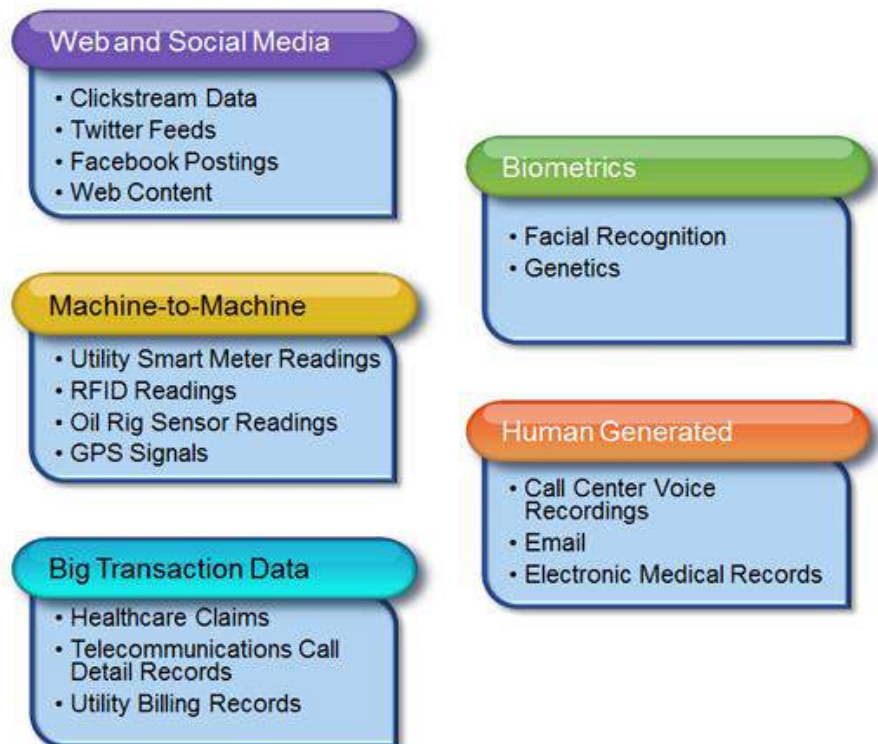
El ser humano es un sujeto productor de información. Cualquier tipo de actividad que realizamos a lo largo de nuestra vida puede ser objeto de análisis. Pues bien, cuando hablamos del *big data*, nos referimos al análisis de una gran cantidad de información propiciada por un conjunto de sujetos o fenómenos a lo largo de un periodo de tiempo determinado.

En una de las web de IBM podemos encontrar una definición mucho más extensa (<https://www.ibm.com/developerworks/ssa/local/im/que-es-big-data/>):

“...en términos generales podríamos referirnos como a la tendencia en el avance de la tecnología que ha abierto las puertas hacia un nuevo enfoque de entendimiento y toma de decisiones, la cual es utilizada para describir enormes cantidades de datos (estructurados, no estructurados y semiestructurados) que tomaría demasiado tiempo y sería muy costoso cargarlos a un base de datos relacional para su análisis. De tal manera que, el concepto de *big data* se aplica para toda aquella información que no puede ser procesada o analizada utilizando procesos o herramientas tradicionales. Sin embargo, *big data* no se refiere a alguna cantidad en específico...”

Más adelante se especifica el tipo de datos que podemos obtener y de donde para proceder a su análisis. Así el autor de esa web habla de:

Big Data Types



Tomado de <https://www.ibm.com/developerworks/ssa/local/im/que-es-big-data>

- *Web and Social Media*: Incluye contenido web e información que es obtenida de las redes sociales como Facebook, Twitter, LinkedIn, etc, blogs.
- *Machine-to-Machine (M2M)*: M2M se refiere a las tecnologías que permiten conectarse a otros dispositivos. M2M utiliza dispositivos como sensores o medidores que capturan algún evento en particular (velocidad, temperatura, presión, variables meteorológicas, variables químicas como la salinidad, etc.) los cuales transmiten a través de redes alámbricas, inalámbricas o híbridas a otras aplicaciones que traducen estos eventos en información significativa.
- *Big Transaction Data*: Incluye registros de facturación, en telecomunicaciones registros detallados de las llamadas (CDR), etc. Estos datos transaccionales están disponibles en formatos tanto semiestructurados como no estructurados.
- *Biometrics*: Información biométrica en la que se incluye huellas digitales, escaneo de la retina, reconocimiento facial, genética, etc. En el área de seguridad e inteligencia, los datos biométricos han sido información importante para las agencias de investigación.
- *Human Generated*: Las personas generamos diversas cantidades de datos como la información que guarda un call center al establecer una llamada telefónica, notas de voz, correos electrónicos, documentos electrónicos, estudios médicos, etc.

Como puede observarse, cuando hablamos de procesos educativos, estas cinco fuentes de recopilación de datos están presentes y sus implicaciones educativas pueden ser de gran calado. A este aspecto se dedicarán el resto de apartados de este trabajo.

Big data y educación

Según Bollati (2013, p.2), las características del *big data* se centran en las tres v: *Volumen* (grandes volúmenes de datos, a partir de TeraBytes o incluso PetaBytes), *Variedad* (el concepto de Big Data también suele venir acompañado de diversos tipos de fuentes de datos, ya sean estructurados o no estructurados) y *Velocidad* (la frecuencia de las actualizaciones de estas grandes bases de datos también es un punto muy a tener en cuenta). Algunos autores añaden una cuarta v, la *Veracidad* (López García, 2013) que hace referencia al nivel de fiabilidad asociado a ciertos tipos de datos teniendo en cuenta así el factor de incertidumbre que el *big data* lleva asociado ante ciertos datos (como por ejemplo los sentimientos y sinceridad de los seres humanos). Estas características aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje cobran especial relevancia ya que el alumnado recibe gran cantidad de información desde diferentes fuentes y de manera inmediata al hacer uso de las TIC.

En este sentido se conoce que las primeras escuelas que empezaron a utilizar las posibilidades que ofrece el *big data* en sus procesos educativos fueron unas escuelas en la ciudad norteamericana de San Francisco, las llamadas AltSchools. Estas escuelas entienden la tecnología como transformadora de la experiencia escolar. La idea de estas escuelas se basa en que la tecnología mejora la experiencia de la educación cuando se usa con unos determinados propósitos. Defienden que al agilizar ciertas tareas, el profesorado puede pasar más tiempo de calidad con el alumnado y las escuelas y las aulas se pueden ejecutar de manera más eficiente. Además, las familias pueden rápida y fácilmente comunicarse con los maestros. Resaltan también que la tecnología no puede sustituir a las relaciones humanas o la experiencia y el aprendizaje en persona sino que es una herramienta para apoyar el crecimiento de cada estudiante (<https://www.altschool.com>).

Las escuelas AltSchool utilizan principalmente tres herramientas para que los estudiantes puedan administrar sus propios proyectos y tareas y gestionar su trabajo (listas de reproducción), para que los profesores personalicen y evalúen actividades de los estudiantes ofreciendo un retrato integral del progreso de un estudiante (progresión), y para que los padres y madres se conecten con las experiencias de aprendizaje de sus hijos (aplicación my.altschool).

Una vez vista una experiencia de uso de big data dentro del ámbito educativo, expondremos las principales ventajas e inconvenientes de su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

A) Ventajas de la inclusión del big data en los procesos educativos

En el ámbito educativo, esta tecnología ofrece grandes beneficios. Salazar Argonza (2016) propone, entre otros, los que se detallan a continuación:

- Mejora de la gestión educativa.
- Desarrollo de nuevos métodos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Creación de nuevas carreras y opciones profesionales.
- Generación y almacenamiento de acervos digitales que constituyen el producto de años de actividad académica, docente y de investigación.

De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se complementa con nueva información y aumenta su componente motivador, haciendo que se actualicen sus principales mecanismos.

Además, al ofrecer la tecnología *big data* características de cada estudiante al docente, podemos decir que otra de sus principales ventajas es la educación personalizada. Estos procesos de recogida y análisis de datos permiten obtener información relevante que nos permite adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje de cada alumno en función de sus necesidades y de una forma rápida.

Por otro lado es importante resaltar otra gran ventaja, la oportunidad de trabajar en el aula con una metodología ágil. Este aspecto permite que se puedan llevar a cabo en el aula, teniendo en cuenta la información recabada del alumnado, dinámicas motivadoras que respondan a las demandas de éste de manera actualizada, permitiendo así crear un ambiente de aprendizaje propicio.

La tecnología de *big data*, por otro lado, permite recolectar, almacenar y preparar grandes volúmenes de datos para analizar o visualizar la relación entre ellos, llevando esto a una reducción de costes y de tiempos, a una anticipación a los problemas y a mejoras de los procesos (López García, 2013).

Asimismo, destacamos las posibilidades que ofrece esta herramienta en cuanto a la interdisciplinariedad. La aplicación de *big data* en los centros educativos requiere de la participación de profesionales de otras disciplinas y, además, favorece que se produzcan oportunidades de participación y trabajo conjunto entre diferentes profesionales de la educación y compañeros de la organización.

Todas estas ventajas se pueden agrupar en una principal: “obtener más datos/información/conocimiento” del alumnado e, inclusive, del propio centro educativo. En este sentido, López García (2013) define la información como un conjunto de datos

procesados y que tiene relevancia o propósito y que por lo tanto son de utilidad para las personas que la utilizan para la toma de decisiones y el conocimiento como una mezcla de experiencias, valores, información y *know-how* que aplicaran los conocedores de este para la toma de decisiones. El *big data*, por tanto, cobraría especial relevancia a la hora de llevar a cabo el proceso de encontrar la información (pudiendo ser ésta transformada en conocimiento).

De este modo, se utilizarían los datos para obtener la información necesaria para la organización (podemos poner como ejemplo el aula o el centro educativo), para convertirla en conocimiento útil que nos conduzca a la mejora de la misma.

B) Inconvenientes de la inclusión del big data en los procesos educativos

Una vez vistas algunas de las ventajas más relevantes del uso de big data en educación, nos parece interesante no perder de vista algunos de los inconvenientes o desventajas que surgen de su uso.

En primer lugar, toma especial relevancia el aspecto ético del uso de la información del alumnado. Aunque los fines siempre son de mejora de los procesos educativos, resulta difícil estipular la barrera de hasta dónde se puede llegar a la hora de recabar estos datos (después información elaborada y por último conocimiento). Por ejemplo, el derecho a la intimidad de las personas puede verse en ciertas ocasiones vulnerado al utilizar información obtenida de diferentes redes sociales.

Por otro lado, López García (2013) destaca, entre otros, los siguientes inconvenientes derivados del uso del *big data*:

- Proceso de adopción de *big data*: software y hardware necesario y su coste.
- Rechazo por parte del personal.
- Gasto de formación.
- Colaboración necesaria por parte de todos los departamentos.
- Coste.
- Problemas de privacidad.
- Problemas de información desactualizada.
- Filtrado (no todos los datos son información).

Al ser una temática novedosa queda aún un largo camino que recorrer y más aún en el ámbito educativo para poder vislumbrar nuevos problemas que pueda surgir en su uso cotidiano en las aulas.

C) Métodos educativos derivados del big data

Entre los principales métodos educativos derivados a partir de la analítica del *big data* y su integración con los nuevos dispositivos inteligentes y tecnología web que hoy en día ya se están aplicando en el ámbito educativo, se tienen (Salazar Argonza, 2016):

- Aprendizaje adaptativo: modificación de los contenidos y formas de enseñanza de acuerdo con las necesidades particulares de cada estudiante.
- Educación basada en competencias: consiste en adaptar el proceso de aprendizaje al ritmo y las necesidades de cada estudiante. De esta manera, el alumno sólo superará una

determinada materia cuando consiga dominarla con destreza, independientemente del tiempo que necesite para conseguirlo.

- Aula invertida y aprendizaje combinado (*flipped classroom* y *blended learning*) se basa en el estudio en casa y la práctica en clase. En este sentido, las nuevas tecnologías de información permiten al profesor impartir sus contenidos en línea reservando el tiempo de clase para una formación más práctica. El aprendizaje combinado o *blended learning* también se basa en la combinación de la formación en línea y presencial, pero de un modo distinto: algunos contenidos se imparten en clases presenciales, mientras que otros se desarrollan exclusivamente desde Internet.
- Gamificación: empleo de mecánicas de juego en entornos de aprendizaje con el fin de potenciar la motivación, la concentración y el esfuerzo de los estudiantes
- Aprendizaje móvil (*mobile learning*): uso de dispositivos móviles para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos métodos cada vez exigen una formación más flexible y personalizada que responda a las demandas de cada uno de los estudiantes. Se puede adelantar que están ofreciendo resultados muy prometedores y que han transformado el sistema de relaciones existente dentro del centro educativo adaptándolo a la sociedad de nuestros días.

En conclusión, la sociedad tecnológicamente avanzada en la que vivimos puede ofrecer herramientas que favorezcan la mejora de los procesos educativos como es el caso del uso de los *big data*. Con su aplicación en el aula, utilizando la información generada en los procesos de aprendizaje del alumnado y su análisis, es posible obtener una serie de datos (que serán transformados en información y conocimiento) que permitirán dotar a los procesos educativos de una mayor flexibilización y personalización, es decir, una enseñanza adaptada a las características específicas del alumnado.

Actualmente, se necesitan nuevos escenarios educativos que utilicen los beneficios de la tecnología para poder hacer el seguimiento de los alumnos y mejorar en definitiva su etapa educativa en los centros escolares. En este sentido, es importante el avance que puede significar el uso de los *big data* para evitar el abandono de las aulas por parte de los estudiantes y poder así ofrecer experiencias significativas y comprender el funcionamiento de los grupos que participan en los procesos educativos.

La tecnología de *big data*, por su parte, permite recolectar, almacenar y preparar grandes volúmenes de datos para analizar o visualizar la relación entre ellos, por tanto, hay que formar y entrenar en estrategias de síntesis y selección de la información a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), ya que el uso de esta herramienta se convierte en un instrumento que afecta a toda ella en el sentido de que se usa con el fin de ofrecer una educación más efectiva y adecuada a las necesidades de la población escolar actual.

Todo lo mencionado nos da una visión de la complejidad del uso de la tecnología educativa ya que "debe ser entendida como un nudo de las agendas sociales, políticas, económicas y culturales que está plagado de complicaciones, contradicciones y conflictos" (Selwyn, 2014, p. 6). Así, el uso de los *big data* comprende un nuevo abanico de posibilidades y opciones que a su vez deben ser llevadas a cabo de manera pausada y sin perder en ningún momento de vista los objetivos de la educación en general y del centro educativo en cuestión en particular.

A pesar de la complejidad de su aplicación, como se ha podido observar en la aportación, son numerosas las ventajas derivadas de su uso que podemos señalar en el ámbito educativo. Al ser una temática reciente, somos conscientes del largo trayecto que aún queda para descubrir otras adicionales y observar hasta qué punto afecta de manera positiva en los contextos escolares.

Por último retomamos la reflexión crítica que debemos tener en relación a los aspectos éticos. Además de lo mencionado en anteriores apartados, también es necesario problematizar y tener en cuenta la relación entre los *big data* y la educación en el sentido de que el gran volumen de información que se obtiene sobre el alumnado puede en ocasiones crear dilemas morales. También existen inquietudes acerca de la preocupación actual de la educación con la enseñanza basada en la evidencia y el aprendizaje (Biesta, 2007, 2010). Pensamos que ambos aspectos podrían ser futuras líneas de investigación a llevar a cabo a continuación.

3. Apertura, difusión y colaboración como claves en la producción de materiales educativos

Objeto digital educativo

Un objeto digital educativo (ODE) es un material educativo en formato digital cuya finalidad última es motivar y provocar el aprendizaje de las personas que lo utilicen y que, puede llegar a constituir mediante su integración con otros objetos, un material educativo digital de orden superior (AENOR, 2008).

En escenarios e-learning o b-learning los materiales didácticos suelen diseñarse mediante la producción de un conjunto de recursos modulares o paquetes formativos, que pueden ser ubicados en repositorios, plataformas de gestión de materiales, o en entornos virtuales de formación. Un desarrollo teórico de un tema, una actividad de carácter práctico, una simulación multimedia, o un cuestionario de evaluación pueden ser considerados recursos modulares utilizables en diferentes cursos y escenarios docentes. Desde esta visión modular de la elaboración y despliegue de materiales educativos se define el concepto de ODE. Los ODE pueden utilizarse de forma agregada, para dar lugar a una entidad educativa de mayor alcance didáctico.

En el ámbito de la ingeniería del software la reutilización del código fuente es una práctica muy utilizada desde los inicios de la programación de ordenadores. Esta realidad es especialmente observable en la modalidad de orientación a objetos, paradigma en el que se basan la mayor parte de los entornos de programación actuales, en el que se construyen componentes software denominados objetos, que pueden ser reutilizados y readaptados para producir diferentes programas. Esto permite reducir drásticamente los costes de desarrollo, a la vez que promueve el trabajo en equipo entre diferentes desarrolladores, dando lugar a plataformas de desarrollo colaborativo o forjas (Dabbish, Stuart, Tsay, & Herbsleb, 2012). Esta filosofía de trabajo puede adoptarse también en el ámbito de la producción de materiales educativos basados en ODE que una vez elaborados y publicados en repositorios pueden ser usados por múltiples docentes en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, que tengan lugar tanto en modalidad presencial como online (Sangrá & Guàrdia, 2005). En una investigación en torno a la colaboración entre

profesionales del ámbito educativo, Okada, Mikroyannidis, Meister, & Little (2012) muestran como promover la colaboración entre productores de contenidos y destacan las posibilidades de las redes sociales como medio para hacer llegar a la comunidad educativa las iniciativas de co-producción y co-adaptación de materiales educativos.

La producción de materiales educativos en base a ODE aporta una serie de beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje, que provienen de las características de esta forma de organizar los recursos educativos que vayan a formar parte de una actividad de formación, y que pasamos a estudiar (S. Martínez, Bonet, Cáceres, Fargueta, & García, 2007):

- **Formato digital:** La producción de material educativo en formato digital permite una fácil actualización y/o modificación de un ODE. Además facilita la distribución de materiales educativos a través de entornos virtuales de formación y gestores de contenido educativo.
- **Interactividad:** La utilización de ODE permite la incorporación de elementos de carácter interactivo que fomenten la participación del discente y el establecimiento de un diálogo con el sistema en el éstos se inserten.
- **Accesibilidad:** Pueden ser almacenados en bases de datos que permiten su posterior localización. Para ello todo ODE debe ser catalogado mediante un proceso de gestión de metadatos que describan todas las características técnicas y pedagógicas intrínsecas al ODE.
- **Interoperatividad:** Pueden ser utilizados en diferentes plataformas y entornos tecnológicos sin necesidad de rediseñarlos o reconstruirlos. Esta independencia del entorno tecnológico favorece la durabilidad de los materiales educativos.
- **Reutilización:** Los ODE pueden ser utilizados en distintos escenarios educativos, luego no deben estar contextualizados en una disciplina o materia específica.
- **Adaptabilidad:** Un ODE puede ser utilizado en diferentes contextos y escenarios de docencia. Para que esta característica sea posible los objetos digitales educativos deben permitir la realización de modificaciones y adaptaciones en su diseño , lo cual implicará la liberación de los materiales educativos bajo una licencia que permita este tipo de utilización.
- **Nivel de agregación:** El alcance didáctico de un material educativo determina la capacidad de este material para ser utilizado en diferentes escenarios y contextos formativos. La relación en este caso es inversamente proporcional, cuanto menor sea el alcance didáctico de un material educativo, mayores serán las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se pueda utilizar. La forma de clasificar los ODE en función de su alcance didáctico es uno de los aspectos cubiertos por los estándares de catalogación. En concreto el estándar IEEE LOM, y su adaptación al estado español LOM-ES, clasifica los ODE según su nivel de agregación o tamaño, estableciendo para ello cuatro niveles (Canabal, Sarasa, & Sacristán, 2009):
 - Nivel 1. Objetos básicos: En él se incluyen los objetos media o media integrados (multimedia). Los objetos de este nivel no tienen una funcionalidad explícita clara ni una cobertura curricular específica.
 - Nivel 2. Objetos de aprendizaje: Se refiere una colección estructurada de objetos básicos de nivel 1. Son objetos que tienen una intención didáctica explícita acorde a un

determinado diseño formativo, y que en su estructura de elementos pueden integrar despliegue de contenidos, actividades de aprendizaje, proceso de evaluación, etc.

- Nivel 3. Secuencias didácticas: Son colecciones de objetos de aprendizaje a modo de secuencia, habiendo un determinado orden entre estos
- Nivel 4. Cursos, planes y programas de formación: Es el mayor nivel de agregación y se refiere a los materiales de mayor alcance didáctico entre los que se encuentran cursos completos, planes o programas formativos.

La apertura como principio de diseño. Recursos educativos abiertos (REA)

La educación en la actualidad se ve inmersa en un movimiento global a favor de la apertura basado en garantizar el acceso al aprendizaje y a la formación en los sistemas educativos tanto formales como informales, así como la eliminación de barreras que dificulten la participación de las personas en procesos formativos (Dalsgaard & Thestrup, 2015). Siendo la educación abierta una temática de gran amplitud, uno de los aspectos asociados a la apertura en el ámbito educativo es la adopción de los denominados recursos educativos abiertos (REA), del inglés open educational resources (OER), que amplían y añaden la condición de apertura a los materiales tipo ODE.

Un REA es un recurso educativo compuesto de información en cualquier formato (textual, hipertextual, multimedia), que puede ser utilizado libremente por profesionales de la educación y estudiantes, y que potencialmente puede ser reutilizado, o adaptado sin necesidad de solicitar permisos al autor original del REA (Butcher, 2015) y sin que haya que pagar ningún tipo de royalty o licencia.

La mejor forma de entender este concepto es mediante el estudio del significado individual de los términos que lo componen (Cueva & Rodríguez, 2010):

- Recursos: Normalmente en formato digital, que incorporen despliegue de contenido multimedia como vídeo, audio, texto, imagen, así como software para apoyar la creación, entrega, uso y mejora del contenido, incluyendo búsqueda y organización.
- Educativos: Se trata de recursos orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un propósito educativo, en el que se desarrollen una serie de habilidades mediante la realización de actividades, y se adquieran una serie de conocimientos.
- Abiertos: Se trata de la característica primordial de los REA, y que establece el uso abierto y libre del contenido educativo. Un material educativo puede ser utilizado libremente y su contenido puede ser reeditado para adaptarlo a una situación concreta.

Para cumplir con estas características, todo proyecto de producción de REA conlleva la liberación de los materiales producidos bajo licencias que favorezcan la utilización y reedición de los materiales, así como la publicación y difusión de los materiales reeditados o versionados (Leiva, 2011). El hecho de distribuir materiales y permitir su reedición por parte de otras personas no significa que pasen a ser considerados de dominio público, en este sentido las licencias Creative Commons permiten mantener ciertos derechos, como el ejercicio del derecho de autor sobre el copyright y la concesión de libertades.

Esta filosofía de trabajo conlleva una serie de beneficios tanto para el productor como para el consumidor de recursos educativos (Cueva & Rodríguez, 2010):

- Desarrollar una experiencia efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Potenciar relaciones a través de la colaboración entre los agentes activos del proceso educativo (estudiante-docente, docente-docente, estudiante-estudiante).
- Facilitar y globalizar el acceso a recursos, materiales, información, conocimiento de todo el mundo.
- Personalizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo de la competencia digital y de aprendizaje autónomo.
- Optimizar y ahorrar recursos.
- Formar comunidades de práctica.
- Compartir conocimiento en diferentes disciplinas y contextos.
- Incrementar la productividad de estudiantes, docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas.

Aportes de los REA al proceso de enseñanza-aprendizaje

En lo relativo al proceso de producción de materiales formativos en las instituciones, el trabajo basado en REA aporta una serie de ventajas (S. Martínez et al., 2007; Sangrá & Guàrdia, 2005):

- Facilitan el intercambio de material curricular entre docentes.
- Permiten la generación de grandes bibliotecas de recursos educativos accesibles de forma pública a través de Internet.
- Permiten plantear proyectos de producción de materiales educativos digitales de forma colaborativa entre profesionales.
- Facilitan el proceso de migración entre diferentes plataformas de teleformación al no depender de un entorno tecnológico concreto.
- Facilitan los procesos de enseñanza a distancia
- Los materiales educativos basados en ODE presenta un alto nivel de estructuración.
- Facilitan la creación de caminos alternativos de aprendizaje según las necesidades específicas de los estudiantes.
- Facilitan la adaptación de los materiales a diferentes contextos y niveles educativos.
- Disminuyen el tiempo necesario para acometer una nueva producción de materiales educativos.

En un reciente estudio sobre la capacidad de los REA como facilitadores y elementos de motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, Weller, De los Arcos, Farrow, Pitt, & McAndrew (2015) apuntan al impacto positivo que estos pueden tener en la actitud

de los estudiantes hacia el aprendizaje, y describen cómo este cambio en la percepción del aprendizaje puede contribuir a mejorar la retención y el rendimiento académico, si bien hay que tener en cuenta que solo un estudio de corte longitudinal en el tiempo podría corroborar y arrojar luz sobre esta consideración. Ahora bien, con independencia del resultado, un mayor entusiasmo a la hora de trabajar con un material educativo refuerza la motivación del estudiante, a la vez que le aporta seguridad.

Los materiales formativos basados en REA pueden ser modificados y adaptados a cambios de cualquier tipo, característica que favorece y promueve, en los profesionales de la educación, la necesaria reflexión sobre la práctica docente. El libre acceso a la información y el hecho de que todos los estudiantes puedan utilizar los materiales en cualquier momento y desde cualquier ubicación es algo que tanto educadores como responsables de instituciones educativas señalan como muy positivo.

Butcher (2015) destaca tres posibilidades de transformación de los procesos educativos gracias a uso de REA:

- Facilitar la disponibilidad de materiales educativos de calidad y relevantes para una determinada área de conocimiento puede contribuir a que los agentes del proceso educativo sean más productivos.
- El hecho de permitir la adaptación y modificación de un REA es un mecanismo más para dotar al estudiante de un papel más activo en su proceso de aprendizaje.
- Las instituciones educativas, pueden llevar a cabo programas de producción de REA, sin necesidad de hacer una inversión elevada, dado que no es preciso pagar por el contenido, sino por la infraestructura necesaria y los servicios profesionales para editar los materiales y ponerlos a disposición.

Repositorios de REA, factor clave para la difusión de materiales

Para hacer posible la difusión de materiales inclusivos en base a OER es preciso contar con una plataforma que permita alojarlos, visualizarlos y descargarlos. En este sentido, se utilizan los repositorios de materiales digitales que permiten a las instituciones educativas y a los autores de contenidos compartir recursos y materiales educativos, contribuyendo de este modo, en primer lugar a la distribución y difusión del conocimiento, y por otro lado a la simplificación y ahorro en proyectos de diseño y elaboración de materiales educativos (F. Martínez & Prendes, 2007).

Un factor clave en el éxito de un repositorio de materiales educativos digitales es su capacidad de búsqueda y localización de recursos. Esta cualidad es especialmente importante si pensamos en un repositorio donde vayamos a ubicar materiales educativos digitales diseñados desde el punto de vista de la inclusión educativa. Para que esta cualidad sea una realidad es preciso reforzar la fase de catalogación de los REA que vayan a ser ubicados en el repositorio. La catalogación consiste en asociar a los materiales una serie de metadatos o etiquetas que faciliten al motor de búsqueda del repositorio listar aquellos que mejor concuerden con los criterios que el usuario haya solicitado (Solano, 2007).

Para completar la catalogación de los objetos de aprendizaje los repositorios se basan en formatos de catalogación estándares como IEEE LOM, Dublin Core, etc. Estos estándares se componen de una serie de categorías e ítems de catalogación que permiten estructurar y

ordenar el proceso de catalogación e inserción de metadatos (Comité AEN/CTN71/SC36, 2010; DCMI, 2012).

Un repositorio de REA facilita que las instituciones y los autores de contenidos educativos en general, puedan compartir recursos y materiales educativos de diferente alcance, contribuyendo de este modo, en primer lugar a la distribución y difusión del conocimiento a la sociedad, y por otro lado a la simplificación y ahorro en proyectos de diseño y elaboración de materiales educativos (F. Martínez & Prendes, 2007).

Existen numerosas iniciativas de repositorios de REA, normalmente auspiciados y mantenidos por universidades, centros de investigación e instituciones educativas. Sin la pretensión de exhaustividad, esta tabla muestra un conjunto de repositorios de REA que gozan de gran popularidad entre la comunidad científica en el ámbito de la tecnología educativa.

Repositorio	Dirección
Procomun (España)	https://procomun.educalab.es/es/
MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching, EEUU)	http://www.merlot.org
LACLO (Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje)	http://www.laclo.org/
ARIADNE (Unión Europea)	http://www.ariadne-eu.org/
Jorum (Reino Unido)	http://www.jorum.ac.uk/
OpenLearn Works (Reino Unido)	http://www.open.edu/openlearnworks/
Temoa Open Educational Resources Portal (México)	http://www.temoa.info/

Tabla 1: Ejemplos de repositorios de objetos de aprendizaje

En particular, el espacio Procomún Educativo es una plataforma del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, basada en el proyecto Agrega (Canabal & Sarasa, 2009), que constituye un banco de materiales educativos digitales a disposición del profesorado y de toda la comunidad educativa. Se trata de una gran biblioteca virtual donde es posible localizar contenidos educativos digitales, descargarlos, modificarlos y compartirlos. Este espacio ha sido concebido como un proyecto colaborativo porque es el resultado de la colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, el espacio Procomún Educativo cuenta con una red social docente vinculada estrechamente a los recursos educativos

mediante un sistema de etiquetado social, votaciones de los usuarios, contextos educativos, recomendaciones de uso y comunidades de aprendizaje.

Procomún constituye una gran biblioteca virtual donde es posible localizar contenidos educativos digitales, descargarlos, utilizarlos y compartirlos. Agrega, como proyecto predecesor da Procomún, fue concebido como un proyecto de corte colaborativo desde su inicio. En su concepción porque es el resultado de la colaboración de las Consejerías de Educación de todas las Comunidades Autónomas, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Industria, y colaborativo en su filosofía por las siguientes razones:

- Los contenidos se generan por las diferentes Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y se ponen a disposición de todos.
- Los materiales están compartidos bajo licencias Creative Commons, que hacen posible su utilización, modificación y distribución.
- Los usuarios pueden compartir con otros usuarios sus comentarios y valoraciones acerca de los materiales.

4. EL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

El continuo avance en el campo de la tecnología conlleva el florecimiento de nuevos medios y retos para el campo de la educación. Es, por este motivo, que la penetración de la tecnología móvil en el sistema educativo ha repercutido muy significativamente en el auge de un paradigma educativo conocido como Mobile Learning, aprendizaje móvil o aprendizaje en movilidad.

De sus implicaciones principales, una de las más importantes y que define la esencia de este arquetipo es la ubicuidad del aprendizaje, de manera que tales dispositivos nos permiten que el proceso educativo pueda extenderse y sucederse en todo momento y en cualquier lugar suprimiendo, de esta forma, las barreras espaciotemporales que reducen el proceso educativo al contexto formal e institucional.

En líneas generales, los avances conseguidos hasta la fecha han sido fruto de tres tendencias decisivas a la hora de implantar el M-learning como una apuesta metodológica en educación, especialmente en el sector académico superior (Fundación Telefónica, 2016). Por un lado, los dispositivos móviles poseen unas dimensiones reducidas fáciles de transportar, por lo que se convierten en un fiel acompañante del ciudadano actual. De igual modo, las prestaciones que ofrecen son cada vez más amplias y variopintas, de forma que las posibilidades que otorgan son prácticamente infinitas. Por otro lado, nos encontramos en un gran auge de paradigmas educativos y metodológicos que versan sus raíces en la semipresencialidad (B-learning) o virtualidad (E-learning) académica, es decir, en la transformación de los escenarios educativos tradicionales (Aznar, Hinojo y Cáceres, 2009). Todos estos factores, unidos a la gran universalización que están teniendo los dispositivos inteligentes a nivel mundial, confieren a la práctica docente y educativa un nuevo reto y, sobre todo, una nueva oportunidad para llevar a cabo el proceso de enseñanza-

aprendizaje. No obstante, es ya habitual utilizar estos dispositivos móviles para tener acceso a las redes sociales con fines educativos basados, principalmente, en el aprendizaje cooperativo de modo que se intercambien ideas, experiencias y se potencien los contenidos de las materias, facilitando así el aprendizaje.

Mobile-learning, aprendizaje móvil o en movilidad

Aunque, siguiendo a Karrer (2011), se viene hablando del aprendizaje móvil o *M-learning* desde hace más de una década, hasta el momento no se ha sustentado una base sólida para su introducción e implementación en el sistema educativo. Ello es debido, principalmente, a la desigualdad de acceso a las tecnologías móviles entre la población mundial. A su vez, la inexistencia de una teoría sólida sobre esta nueva metodología no aporta suficientes datos para construir bases epistemológicas férreas y que apoyen. Sin embargo, en los años recientes, son cada vez más los sujetos que disponen de, al menos, un dispositivo móvil con acceso a Internet por lo que las prácticas encaminadas a la implementación son cada vez más notorias, especialmente en países más desarrollados.

Ahora bien, ¿qué entendemos por *M-learning*? Si atendemos a Crompton (2013), el aprendizaje móvil se entiende como un paradigma resultante del conocimiento que se produce a través de múltiples contextos, interacciones y contenidos mediante el uso de dispositivos móviles. Bajo una óptica diferente, pero manteniendo la esencia de esta definición, Brazuelo y Gallego (2011) definen este concepto como una modalidad educativa que facilita la construcción del aprendizaje, la resolución de problemas o el desarrollo de habilidades y destrezas apoyado a través del uso de dispositivos móviles portables, tales como smartphones o tabletas. Lo que sí parece tener claro la comunidad científica es el concepto de movilidad y portabilidad del aprendizaje, eje fundamental en este paradigma educativo.

De este modo, aunque el *M-learning* no pueda concebirse como un paradigma educativo de reciente creación, éste no ha terminado por implementarse en nuestro sistema educativo, aunque los avances conseguidos hasta la fecha nos confieren una situación de crecimiento progresivo en relación a la introducción de los dispositivos móviles en el panorama educativo español. En este sentido, atendiendo a Sharples, Taylor y Vacuola (2007), son tres conceptos de movilidad los que definirían la esencia de este paradigma:

- a. Un primer concepto que hace referencia a una **movilidad física**. En esta línea, el ciudadano del siglo XXI se caracteriza por ser una persona en continuo movimiento, de manera que el aprendizaje está abocado a que pueda producirse en cualquier momento, lugar y forma.
- b. Un segundo concepto que se refiere a una **movilidad tecnológica**. En este sentido, el crecimiento de la tecnología móvil ha posibilitado que el ser humano pueda llevar consigo dispositivos que le faciliten diversas tareas, de forma que podamos acceder a ellos de manera rápida, fácil y cómoda lo que implica, a su vez, que el ciudadano esté orientado al acceso a un mundo infinito de información de la que se puede disfrutar con un simple *click*.

c. Un tercer concepto que nos habla de una **movilidad social**. Aquí, los autores, nos mencionan la idea de que los seres humanos estamos destinados a movernos en sociedad, por lo que el aprendizaje puede ser abierto y colaborativo con las demás personas, de manera que se trabaje conjuntamente para la construcción de un andamiaje formativo conjunto. No solamente hablamos de aprender junto a las demás personas, sino aprender de ellas y con ellas.

Pero, antes de continuar, conviene realizar una aclaración y es que, tal y como señalan Brazuelo y Gallego (2011), no se trata de emplear el *M-learning* como un fin en sí mismo, sino como un medio de oportunidad para que al aprendizaje pueda producirse en cualquier momento, lugar, con cualquier dispositivo y en colaboración con los demás. Básicamente, esta sería la esencia de su existir.

A) Aportes del Mobile learning al campo educativo: ventajas y beneficios aparentes

Partimos de la base de que estos dispositivos están plenamente integrados en la vida de los alumnos, por lo que utilizarlos y emplearlos en el aula queda más que justificado. Entre las más destacables (Brazuelo y Gállego, 2011; Castañeda, Prendes y Gutiérrez, 2015; Klimova y Poulouva, 2016; Pimmer, Mateescu, y Gröhbiel, 2016) se señalan las siguientes:

- No entiende de límites espaciotemporales para que el aprendizaje suceda, de manera que éste se pueda producir en cualquier momento y lugar.
- Facilita que el aprendizaje sea ubicuo, portable, inmediato, flexible, motivador y más accesible.
- Le otorga un papel central al alumno, de manera que se convierta en un protagonista activo de su propio aprendizaje. A su vez, le confiere un papel más autónomo, al ser éste quien regule sus procesos de generación de conocimiento.
- Reduce, a su vez, los costes económicos educativos.
- Complementa y potencia la intervención didáctica del docente, para que ésta sea más efectiva y atractiva hacia los alumnos.
- Fomenta y favorece que el aprendizaje sea construido conjuntamente bajo los pilares de la colaboración.
- Potencia la comunicación entre alumnos, profesores y demás instituciones colaboradoras.
- Enriquece el aprendizaje mediante el uso de las TIC o TAC.
- Resulta especialmente útil para el aprendizaje basado en problemas, la adquisición de ciertas destrezas o habilidades, para el aprendizaje de idiomas, desarrollo de competencias transversales, fomentar un aprendizaje continuo, etc.
- Potencia el uso de aplicaciones móviles (apps) para el desarrollo del trabajo y la producción del aprendizaje, contenidos, interacciones, entre otras.
- Favorece, a su vez, que el aprendizaje sea construido y compartido con la sociedad.

B) Las Apps móviles como recurso para desarrollar el aprendizaje y el trabajo colaborativo y en red

Una de las aplicaciones fundamentales del M-learning reside en el empleo de aplicaciones móviles que asientan las bases sistémicas del aprendizaje móvil o en movilidad. Como ya habíamos mencionado anteriormente, el uso de dispositivos portables facilita y promueve la interacción del alumno con el medio electrónico que tiene a su alcance y, con ello, la entrada a una sociedad interconectada desde lugares muy diversos. Otra de sus aplicaciones fundamentales es que, a través de ellas, se pueden asentar las bases del aprendizaje colaborativo, distribuido y la cooperación con compañeros o con las personas que se deseé, promoviendo el intercambio de experiencias, la resolución de problemas o la construcción conjunta de un conocimiento sólido (Gros, 2013). Así pues, por ejemplo, en la app store (para dispositivos iOS) o google play (para dispositivos Android) se clasifican y encuentran aplicaciones con finalidades muy diferentes, siendo algunas de ellas muy útiles y eficaces para emplearlas con fines educativos. Un claro ejemplo de ello son las redes sociales, por lo que se hace ineludible aprovechar el potencial que éstas tienen como herramientas para el trabajo colaborativo entre el alumnado universitario (Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015).

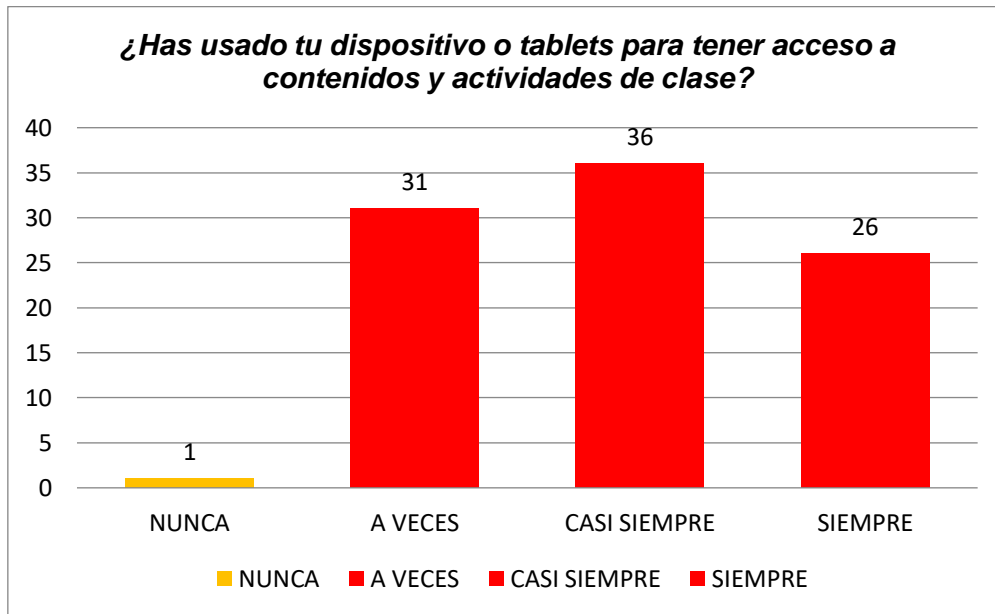
Metodología

Partiendo de las premisas básicas anteriormente mencionadas, el uso de dispositivos móviles en Educación Superior es una tendencia en alza debido, principalmente, a la universalización que están teniendo estas herramientas entre la población universitaria y que le otorgan al alumnado una mayor facilidad y autonomía para distribuir y desarrollar su proceso de aprendizaje. De este modo, la presente investigación ha tenido como objetivo general conocer el uso de aplicaciones educativas a través de los dispositivos móviles en el alumnado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo cuasi-experimental a través de una metodología cuantitativa, empleando el cuestionario como técnica de recogida de información. Se ha contado con un muestreo no probabilístico e intencional compuesto por 94 alumnos de la asignatura de Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria durante el curso 2015-2016, siendo 73 alumnas (77,66%) pertenecientes al sexo femenino y 21 al masculino (22,34%), con edades comprendidas entre los 19 y 41 años.

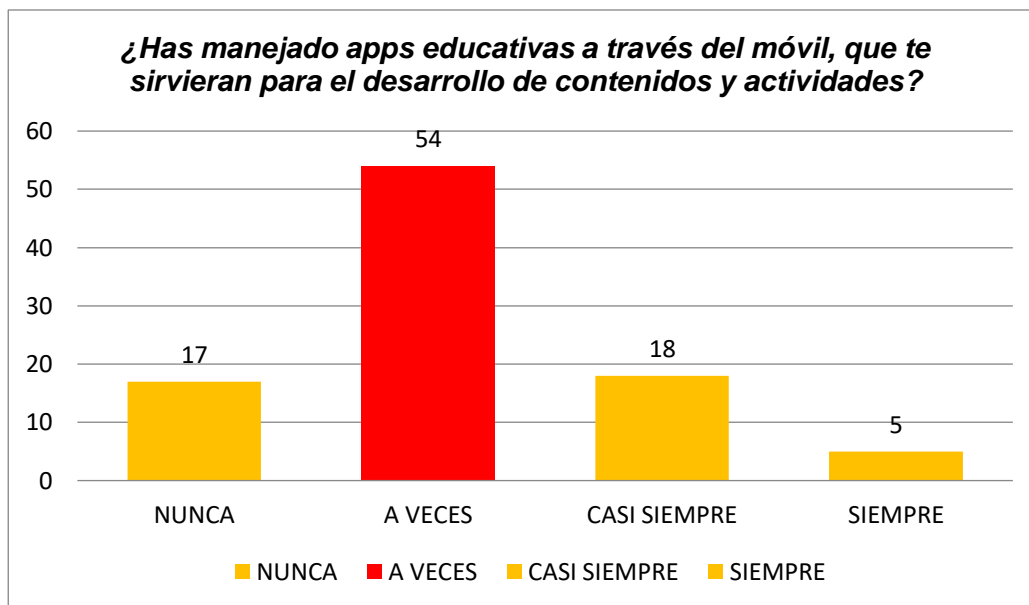
Resultados

Los resultados obtenidos, debido a las limitaciones de formato, se presentarán de forma resumida. Principalmente, se estructurarán en torno a cinco bloques diferenciados: uno más general referente al uso de dispositivos móviles para el acceso a contenidos y actividades de clase; un segundo referente a la utilización de aplicaciones móviles para el desarrollo de actividades y contenidos educativos; un tercero concerniente al uso de redes sociales como elemento motivador para el aprendizaje; un cuarto que hace referencia a la utilidad de las redes sociales para facilitar el aprendizaje y complementar las clases presenciales; y un quinto que se ceñiría al uso de estas redes para compartir ideas, experiencias o fomentar contenidos de la asignatura.

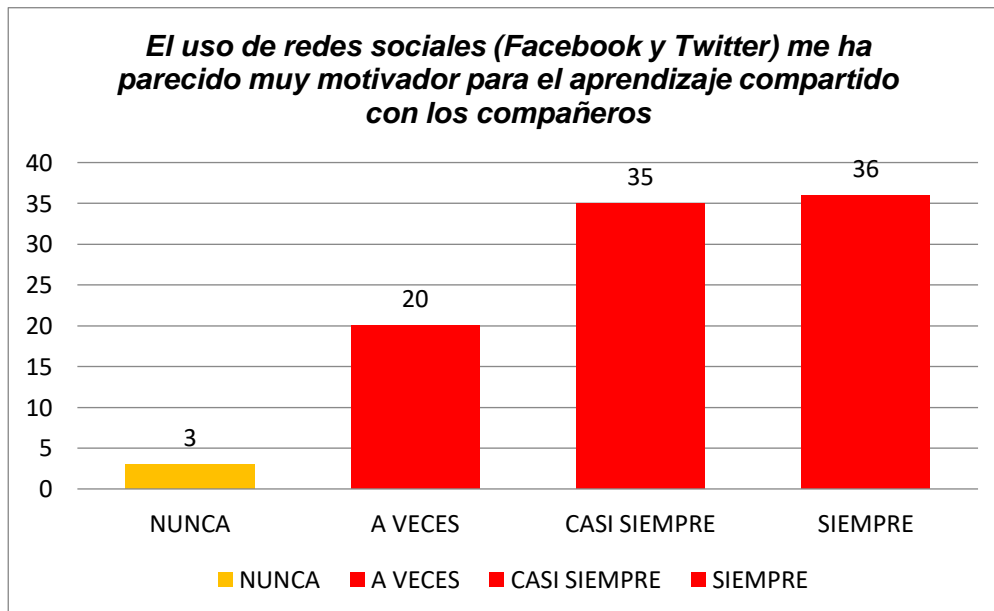
De una manera más detallada atenderemos cada bloque o ítem con su gráfico correspondiente. De este modo, atendiendo a la pregunta “¿has usado tu dispositivo móvil o tablets para tener acceso?”, el 32,98% del alumnado afirma haber empleado estos dispositivos alguna vez para el cometido de la pregunta; un 37,11% afirma hacerlo casi siempre y un 26,8% lo hace siempre. Solamente un 1,03% dice no emplear estos dispositivos para tales fines.



En segundo lugar, en relación a la pregunta “¿has manejado apps educativas a través del móvil, que te sirvieran para el desarrollo de contenidos y actividades?”, el 18,09% afirma nunca haber manejado aplicaciones para dichos fines; el 57,45% afirma haberlo hecho algunas veces, el 19,15% alega hacerlo casi siempre y, en menor medida, el 5,32% lo hace siempre.

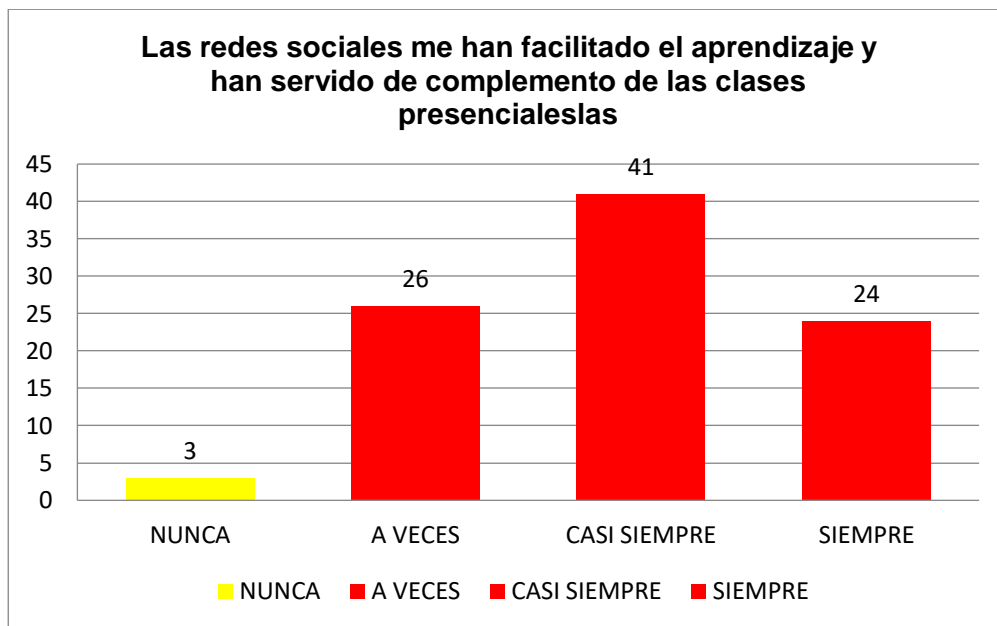


En tercer lugar, haciendo referencia a la cuestión “*el uso de redes sociales (Facebook y Twitter) me ha parecido muy motivador para el aprendizaje compartido con los compañeros*”, el 3,09% dice no haberlo hecho nunca; el 20,62% afirma haberlo hecho algunas veces; el 36,08% concluye en que lleva a cabo esta práctica casi siempre y el 37,11% restante lo practica siempre.

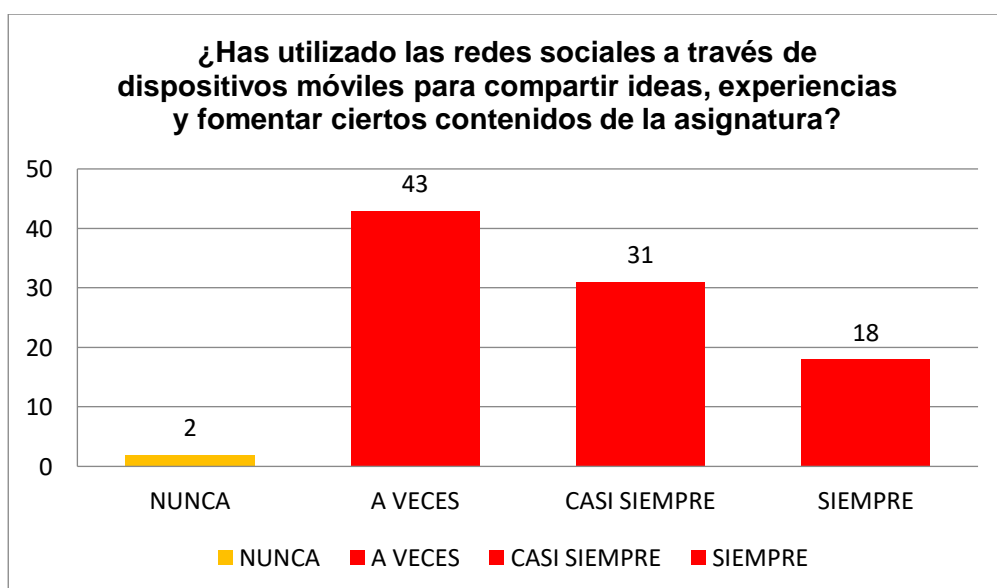


En cuarto lugar, respecto a la cuestión “*las redes sociales me han facilitado el aprendizaje y han servido de complemento de las clases presenciales*”, la mayoría del alumnado encuestado (42,27%) afirmaba la ocurrencia de este hecho la gran mayoría de las veces; mientras que el 24,74% opina que siempre les facilitan el aprendizaje y les sirven como complemento a las clases presenciales. Por otro lado, el 26,8% opina que algunas veces las redes le han servido como facilitadoras del aprendizaje y complemento de la

presencialidad. Finalmente, el 3,09% restante asegura que las redes no les han servido de ayuda para dichos fines.



Por último, en relación a la pregunta: *“¿has utilizado las redes sociales a través de dispositivos móviles para compartir ideas, experiencias y fomentar ciertos contenidos de la asignatura?”*, el grueso de los alumnos afirma realizar esta tarea algunas veces en un 44,33%, seguido de 31,96% que afirma haber llevado a cabo esta práctica la gran mayoría de ocasiones, y un 18,56% concluye en emplear las redes sociales a través de los dispositivos móviles para compartir ideas, experiencias y contenidos. En menor medida, el 2,06% restante no ha realizado nunca tal práctica.



Una vez presentados los resultados de esta investigación se hace necesario señalar que los mismos pertenecen a una experiencia de indagación concreta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por lo que han de tomarse con cautela y sin generalizar a la población. No obstante, si confieren una base importante para llevar a cabo futuramente estudios más amplios que engloben a una mayor población y se empleen pruebas estadísticas de mayor calado para la comunidad educativa.

Ahora bien, atendiendo a los resultados obtenidos, podemos llegar a la conclusión de que los dispositivos móviles se han convertido en medios poderosos y efectivos para expandir el aprendizaje, no reduciéndolo únicamente al contexto de la institución educativa y, menos aún, al pequeño espacio del aula. Las grandes posibilidades que nos brinda un dispositivo que podemos llevar con nosotros de manera permanente hacen que, en cualquier momento y lugar, logremos tener acceso a gran cantidad de información, compartamos nuestras experiencias con los demás y mejoremos nuestra propia práctica de aprendizaje. Todo ello sin olvidar, evidentemente, la necesidad de fomentar un uso responsable y ético de los mismos, así como una mayor formación para el docente y el alumno en esta línea.

Ya el Informe Horizon desde el año 2010 hasta la actualidad ha venido manifestando como un reto próximo a conseguir la introducción de los dispositivos móviles para desarrollar el conocimiento y el aprendizaje basado en estrategias M-learning (Jhonson et al., 2016). Igualmente, las fuentes de Aulaplaneta (2014) señalaban el año 2018 como el acordado por la comunidad científica para la introducción y uso de los dispositivos móviles en las aulas. No son de extrañar estos datos teniendo en cuenta que la gran parte de usuarios disfruta ya de, al menos, un dispositivo móvil con conexión a Internet según los datos aportados por el informe de la Fundación Telefónica (2016). Es este uno de los motivos principales para usar y emplear estas herramientas en el aula y, por supuesto, estudiar las propuestas de mejora que trae consigo esta nueva manera de complementar los procesos de aprendizaje.

Es preciso destacar los valores de motivación que han suscitado el uso de redes sociales para compartir experiencias de aprendizaje con los alumnos, y es que ésta es esencial para promover una educación de éxito y calidad (Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015). A su vez, se ha de destacar el papel facilitador en la construcción del conocimiento, pues si éste se cimenta de manera conjunta y colaborativa entre los compañeros es más posible que se quede afianzado en el alumno. Por tanto, se ha de fomentar su uso entre los alumnos de Educación Superior, así como la realización de prácticas que estén encaminadas al hecho de compartir, colaborar y cooperar entre ellos, pues son pilares básicos promulgados tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

5. METODOLOGÍA DOCENTE MEDIANTE TIC DEL PROFESORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

El uso e inclusión de las TIC en el ámbito de la educación ha jugado un papel esencial en la evolución de una enseñanza tradicional a una colaborativa, participativa y conectada. Esto junto con el cambio organizacionales, funcionales y metodológicos del EEES ha provocado el cambio de percepción respecto a la enseñanza. Por un lado, la importancia del

aprendizaje sobre la enseñanza como tal y, por otro, la necesidad de un cambio en el rol docente. En palabras Cerezo, Ortega y Molina (2010, p.262) “*la renovación metodológica que se desprende del EEES, implica un nuevo enfoque didáctico*”. El alumnado pasa a ser dueño de su aprendizaje de manera activa, autónoma y con actitud crítica, mientras que el profesorado se convierte en guía de todo ese proceso (Llorente, Marín, Vázquez y Cabero, 2012; Salinas, 2004).

Metodología docente y TIC en la Educación Superior

Los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, fomentados por el desarrollo tecnológico, han creado una serie de sinergias en los procesos de innovación y experimentación inscritos en la didáctica y la adaptación al panorama educativo actual (Salinas, de Benito Crossetti y Carrió, 2014). Nos encontramos ante escenarios como los MOOC (*Massive Open Online Courses*) y la evolución del e-learning y b-learning, en un entorno en el que la información circula de manera constante, las formas de comunicación han cambiado, existe un desdoblamiento entre identidad real y digital... lo que ha llevado a que el alumnado que accede a la universidad presente deficiencias en cuando a una búsqueda eficaz de la información, presente carencias en la capacidad de crítica y discernimiento ante los datos que le llegan y aparezca la creencia del “todo es válido.

Son muchos los estudios que constatan que el uso de metodologías innovadoras está íntimamente relacionado con una mayor implicación en el aula, tanto del profesor como del estudiante (Ahfeldt, Mehta y Sellnow, 2005; Bilgin, Senocak y Sozbilir, 2009; Valcárcel y Tejedor, 2015). Estos nuevos métodos de enseñanza se basan en la participación, colaboración y actitud activa del alumnado; por ejemplo: aprendizaje basado en problemas/proyectos, flipped classroom/aula invertida, gamificación, etc. y todos ellos tienen un punto en común: el uso de las tecnologías en clase.

Sin embargo, no se puede olvidar un hecho importante ante la adopción e incorporación de las TIC a la labor docente, no debe darse desde un contexto de instrumentalización técnico, sino como recursos didáctico que apoyo el proceso de aprendizaje del alumnado; siendo ésta una de las problemáticas más comunes desde la irrupción tecnológica en educación (Cabero, 2007; Cacheiro, 2011; Graells, 2013; Guerra, González y García, 2010; Lucena, Martín y Díaz, 2002; Orellana, Domínguez y Santin, 2016).

A colación de lo anterior, también se detecta una carencia respecto a la falta de patrones o estándares conceptuales que tengan como fin la capacitación docente (Cabero, Marín y Castaño, 2015). Teniendo en cuenta todos estos factores, Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koeler y Shin (2012), Schmidt, Sahin, Thomposon y Seymour (2008) y Mishra y Koehler (2007) se embarcaron en la ardua tarea de crear y diseñar un modelo formativo compendiando todos los saberes que a lo largo del tiempo se han ido conformando alrededor de la temática y materializados en la práctica docente. Este marco conceptual ha sido denominado *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), en castellano Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de contenido. Este modelo se basa en la idea de que el conocimiento que tiene el profesorado sobre cómo vincular las tareas concretar de la asignatura desde una representación del tema concreto, utilizando la tecnología para la facilitación del proceso de aprendizaje del estudiante. Conforme las tareas y representaciones se propagan, el TPACK toma la forma del *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), lo que alude directamente al Conocimiento Didáctico del Contenido, respecto al

conjunto de saberes que requieren los docentes para incluir las TIC en su práctica docente sea cual sea el área de contenido (Cabero, Marín y Castaño, 2015; Jimoyiannis, 2010; Schmidt, Baran et al, 2009).

Método

A) Participantes

En el presente estudio han participado el profesorado perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, obteniendo un total de 80 participantes. La muestra queda caracterizada por un 43,8% de profesores y el 56,2% de profesoras, cuyas media de edad se concentra en el rango de 37 a 42 años. Así, el 10% de la muestra es aquel profesorado con edades comprendidas entre los 25 y 30 años, seguido del 13,8% de profesores entre los 31 y 36 años. El 23,8% tiene una edad entre los 37 y 42 años, el 22,5% entre los 43 y 48 años, un 16,3% para aquellos entre los 49 y 54 años, seguidos de un 7,5% de profesores con 55-60 años y, por último, los mayores de 60 representan el 6,3% del total de encuestados.

Por otro lado, según el departamento de pertenencia puede constatarse que el 21,3% de los participantes están adscritos al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, el 13,8% a Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, un 23,8% a Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal, 13,8% al Departamento de Pedagogía; un 7,5% a los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Psicología Evolutiva y de la Educación; respecto a Teoría e Historia de la Educación queda representado por el 6,3% de los docentes, el 2,5% pertenece a Didáctica de la Lengua y Literatura y, finalmente, el 3,8% son aquellos docentes adscritos al Departamento de Didáctica de las Ciencias sociales.

Finalizamos la caracterización de la muestra con la categoría profesional y la experiencia docente del profesorado. Primero, en cuanto a la posición o rango profesional se concluye que el 26,3% de los docentes son funcionarios, cerca de la mitad pertenecen al rango de profesorado laboral y el resto se categorizan como resto de PDI (26,3%). Si atendemos a la experiencia docente y habiendo establecido unos rangos a priori, el 31,3% de los docentes tienen ≤ 5 años de experiencia, un 21,3% de 6 a 11 años; el 20% de 12 a 17 años de experiencia docente, sólo un 5% entre los 18 y 23 años. En los rangos de 24 a 29 años y de 30 a 35 años de experiencia laboral tienen el 10% docentes respectivamente. El 2,6% restante pertenece a docentes con ≥ 36 años de experiencia laboral.

Destacamos que este estudio pertenece a una investigación a nivel nacional de todo el profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública Española, con un total de 1.145 participantes, el profesorado perteneciente a la Universidad de Zaragoza representa el 7%. Se tuvieron en cuenta los departamentos de educación y los adscritos. En este caso para la extracción y selección de la muestra se ha atendido a la selección de datos que corresponden a docentes de la mencionada facultad y también a los departamentos específicos de educación, con esto se pretende proporcionar unos resultados más específicos y fehacientes sobre la metodología mediante TIC seguida por el formador de formadores.

B) Instrumentos

El instrumento utilizado fue diseñado y construido *ad hoc* para esta investigación, denominado "Competencia digital del profesorado universitario de las Facultades de Ciencias de la Educación españolas" (Agreda, Hinojo y Sola, 2016; Agreda, 2015). Se

tuvieron en cuenta otros instrumentos realizados para proyectos e investigaciones sobre la temática, así como los diferentes informes, estándares e indicadores sobre la competencia digital tanto a nivel internacional como nacional (NMC y EDUCAUSE, 2015; 2014; INTEF, 2013; Prendes, 2009). La estructura completa del instrumento corresponde a una escala tipo Likert con valores de 1 a 4 (nulo, bajo, alto, muy alto). El cuestionario se divide en cuatro dimensiones: uso y alfabetización tecnológica, metodología docente mediante TIC, formación del profesorado en TIC y actitudes antes las TIC de los docentes; con un total de 112 ítems más 6 referentes a datos personales y profesionales de la muestra. En nuestro caso, para este trabajo, se han seleccionado los 25 ítems, con sus correspondientes sub-ítems, de la segunda dimensión (metodología).

El cuestionario fue redactado en formato papel y electrónica a través de la herramienta de código abierto GoogleSheets.

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.22 para Mac.

C) Metodología y procedimiento

El diseño metodológico que se adopta para este estudio mantiene una naturaleza descriptiva y de corte no experimental, inscrito en el campo de investigación cuantitativa.

Una de las problemáticas que surgen en la investigación en la rama de Ciencias Sociales recae en la propia ambigüedad que poseen por si solas. Por tanto, a través de una metodología cuantitativa se aplica el método científico para responder al hecho que investigamos, vemos las cuestiones a estudiar como sistemas y mediante los datos numéricos se intenta describir y esclarecer los fenómenos en los que indagamos y los hallazgos que se obtienen (Salort, Blas y Bertolín, 1997).

Partimos del objetivo general de *describir y analizar la metodología educativa llevada a cabo por los profesores de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza*.

Hablamos, pues, de investigación educativa considerando que *“es el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales (Bravo, Eisman y Pina, 1998. p.3).*

Esto ha posibilitado conocer y describir la situación actual de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza en cuanto al objetivo general planteado. El procedimiento utilizado para este estudio, así como para la recolección y obtención de datos se compone de las siguientes fases:

- Selección de la muestra de los docentes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza de la matriz de datos general de la investigación mediante la opción de selección de casos del programa SPSS y variable filtro *universidad*.
- Selección de los 25 ítems referentes a la dimensión de metodología educativa mediante TIC en las aulas, además de los diferentes sub-ítems de los que se compone.
- Respecto al tratamiento de datos se ha realizado un análisis estadístico descriptivo a través del programa estadístico SPSS v.22 para MAC: frecuencias y porcentajes y pruebas de chi-cuadrado para el establecimiento de relaciones de dependencia entre las variables.

D) Resultados

Una vez comenzado el análisis de la información se detecta una tendencia similar en todas las cuestiones analizadas, con una muestra repartida entre los cuatro grados de la escala propuesta.

En un primer momento, atendiendo al uso de recursos y contenidos digitales en el aula como elementos de apoyo (Figura 1) se muestra que los docentes tienden al uso alto de recursos digitales realizados por sí mismos (37,5%) y un empleo muy alto de presentaciones en línea (33,8%). Es el video en línea el contenido digital en el que menos se apoya el profesorado, englobando a la mitad de la muestra entre los grados nulo y bajo.

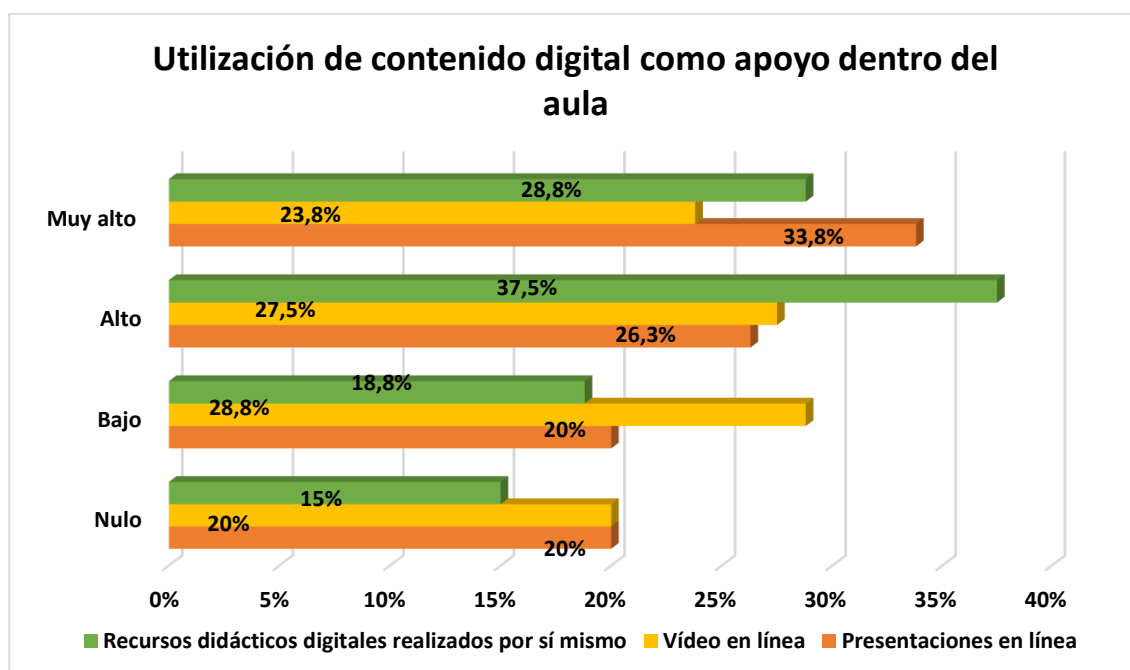


Figura 1. Gráfico “Utilización de contenido digital como apoyo dentro del aula”.

Uno de los ejes fundamentales al comienzo de la denominada revolución digital fue pasar de una web estática, de lectura y unidireccional a una web interactiva, modificable, colaborativa y personalizable mediante conocimientos de programación básicos y amateur, la web 2.0 o web social. Respecto a esto, en la Figura 2, podemos observar que de manera significativa una gran mayoría de la muestra no utiliza herramientas como los blogs, wikis o podcast, como actividades de la asignatura. Queda constancia con el 37,5% de los docentes que puntúan en el grado bajo y el 26,3% en el grado nulo. A pesar de esto, sí cabe destacar que más del 35% de los encuestados se concentran y reparten entre los dos grados positivos de la escala. Se deben tener en cuenta diversos factores que pueden incidir en el uso o no de recursos 2.0 como el tipo de asignatura que se imparte, la motivación e interés del propio docente; la mayoría de estas herramientas son utilizadas más para la búsqueda y extracción de información que como actividades.

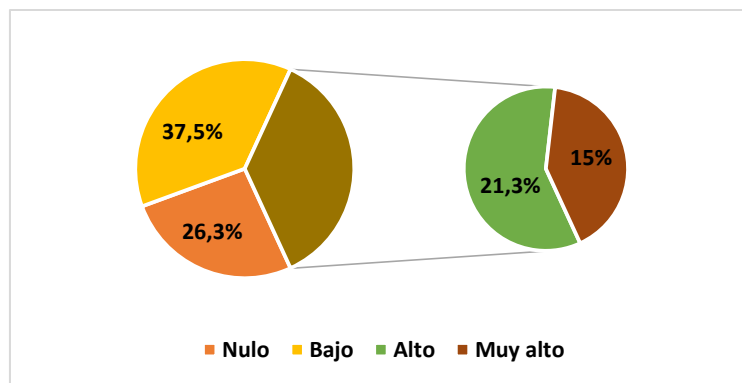


Figura 2. Uso de herramientas de la web social (blogs, wikis, podcast...) como actividades para la asignatura.

En cuanto a la estructuración de actividades utilizando el campus virtual universitario y plataformas de trabajo colaborativo se recalca que más del del 40% del profesorado se posiciona en un grado alto y un cuarto un grado muy alto (Tabla 1).

Tabla 1. Estructurar actividades utilizando los campus virtuales universitarios y las diferentes plataformas de trabajo colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NULO	7	8,8	8,8	8,8
BAJO	20	25,0	25,0	33,8
ALTO	33	41,3	41,3	75,0
MUY ALTO	20	25,0	25,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Con el nacimiento de los dispositivos inteligentes (tablets y smartphones sobre todo) el acceso a la información se da desde una ruptura espacio-temporal, cualquier lugar y momento es bueno para buscar, encontrar y aprender un tema que nos interese. Relativo a esto, se expone que en cuanto al acceso a recursos educativos y desarrollo de actividades a través de diferentes dispositivos, cerca de la mitad los encuestados afirman que este acceso es bajo. Aun así, se establece una tendencia a la mejora de este aspecto, gracias a la representación de los docentes en el nivel alto (33,8%) y muy alto (16,3%).

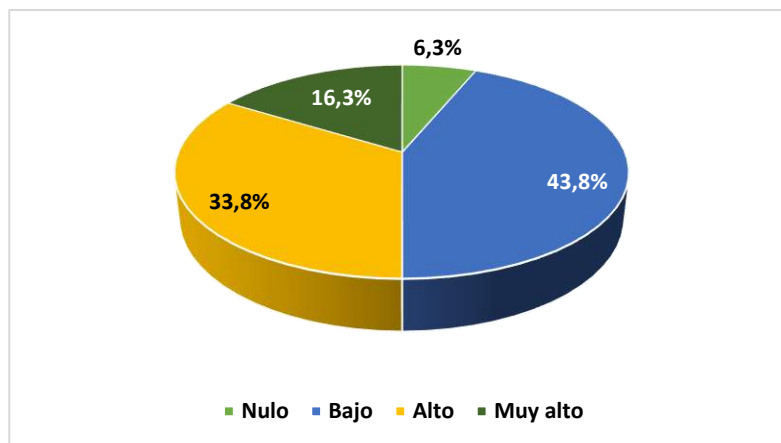


Figura 3. Acceso a los recursos educativos y desarrollo de actividades a través de diferentes dispositivos.

En referencia a la inclusión de e-actividades en el aula y el e-portfolio para la adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado y desarrollo, se observa que el cerca del 50% de la muestra afirma que la inclusión es baja atendiendo a la primera cuestión, si bien es verdad que la integración de las e-actividades se da con mayor frecuencia que el e-portfolio, aunque destaca un uso muy alto en este caso, frente al 7,5% de las e-actividades en general.

Tabla 2. Inclusión de e-actividades en el aula para la adquisición de habilidades y competencias de la asignatura por parte del alumnado El e-portfolio como actividad para el autodesarrollo y el desarrollo de los estudiantes

	Frecuencia		Porcentaje	
NULO	11	13,8	29	36,3
BAJO	39	48,8	26	32,5
ALTO	24	30,0	13	16,3
MUY ALTO	6	7,5	12	15,0
Total	80	100,0	80	100,0

Uno de los aspectos más importantes para la mejora de la educación ha sido siempre la evaluación de la propia labor docente, en este caso sobre la utilización de cuestionarios online (contestados por los estudiantes) para la evaluación de la metodología docente, detección de necesidades de formación y mejora de la planificación curricular se muestra

que más del 60% de los encuestados afirman un uso nulo y bajo. Si existe cierta tendencia de mejora si atendemos al 32,5% de los docentes dentro de un grado alto (Figura 4).

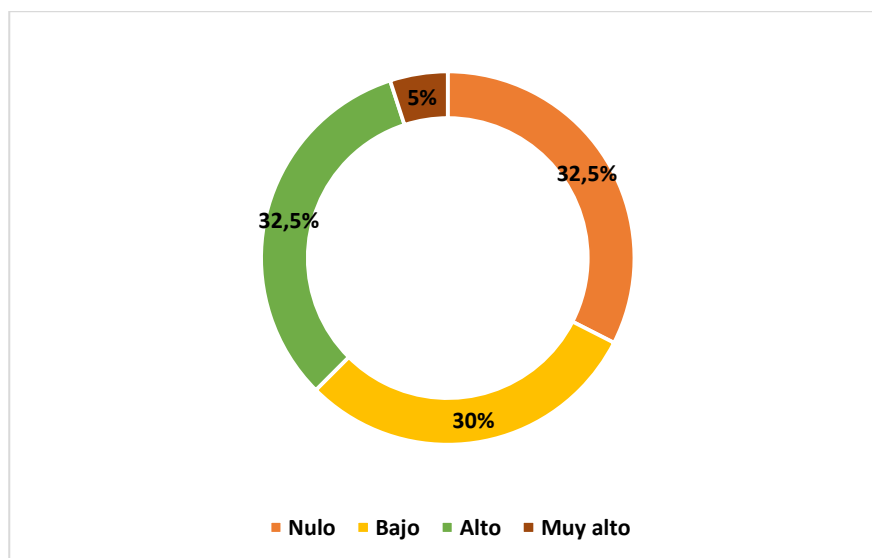


Figura 4. Evaluación de la metodología docente a través de cuestionarios online para los estudiantes y detección de necesidades de formación y mejora de la planificación curricular.

Junto con la evaluación, la tutoría ha tenido especial importancia dentro del EEES. En referencia a este aspecto, se muestra que el 13,8% de los encuestados afirman que el desarrollo de tutorías digitales de manera eficaz es muy alto, sumando al 15% en un grado alto. Sin embargo, es significativo el 38,8% que conforma un grado bajo y el 32,5% en un nivel nulo. Se debe tener en cuenta que, a pesar de los cambios que se han generado con la implantación del EEES, las tutorías entre profesor y alumnado se siguen realizando en la propia facultad. Las tutorías digitales quedan relegadas, sobre todo a la contestación de correos electrónicos.

Tabla 3. Desarrollar eficazmente tutorías digitales para la mejora de dicha acción tutorial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NULO	26	32,5	32,5	32,5
BAJO	31	38,8	38,8	71,3
ALTO	12	15,0	15,0	86,3
MUY ALTO	11	13,8	13,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

En los ítems referidos a la creación y/o uso de la realidad aumentada, los simuladores y videojuegos y producción de códigos QR en el aula, el porcentaje de representación de los docentes en los grados alto y muy alto son ínfimas, estando por encima del 85% de la muestra repartidos entre los niveles nulo y bajo.

Por otro lado, según el género del profesorado se han dado diferencias en la metodología mediada por TIC en el aula. Por ejemplo, si atendemos a la implementación de experiencias y creación de ambientes de aprendizaje con TIC en el aula, específicamente en participación en Comunidades de Aprendizaje y/o Redes de Aprendizaje, $p=,021$ (Figura 4.)

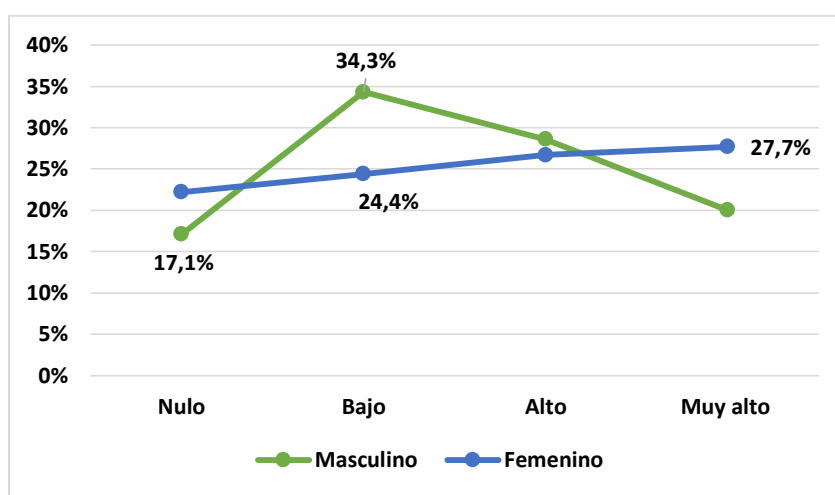


Figura 4. Participación en Comunidades de Aprendizaje y/o Redes de Aprendizaje.

Aunque los docentes parten con menos representación en el grado nulo que las docentes, vemos como la progresión de ellas es lineal ascendente, hasta llegar al 27,7% en un grado muy alto. Por el contrario, ellos alcanzan un mayor pico de representación en un grado bajo (34,3%) con progresión descendente en los niveles alto y muy alto.

Respecto a la utilización de la videoconferencia en clase con expertos sobre un campo o temática destacada de la asignatura, se da también ciertas diferencias respecto al género, como así indican las pruebas de chi-cuadrado realizadas (Tabla 3.)

Tabla 4. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,929	3	,030
Razón de verosimilitudes	12,272	3	,007
Asociación lineal por lineal	2,809	1	,094

N de casos válidos	80
--------------------	----

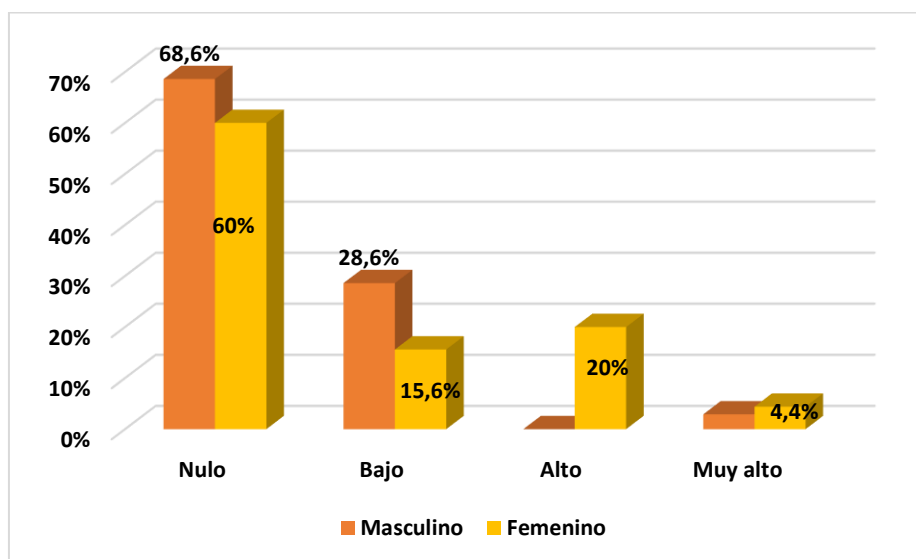


Figura 5. Utilización de la videoconferencia en clase con expertos sobre un campo o temática destacada de la asignatura.

Por último, en referencia a la metodología docente mediante TIC según departamentos de pertenencia no se han dado diferencias estadísticamente significativas, pero cabe destacar que son los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Pedagogía y Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, los que presentan un mayor uso de las TIC dentro del aula.

Al igual ocurre con la variable de agrupación de edad, no existe relación dependiente respecto a los ítems, pero resaltamos que son los rangos de edad de 37 a 42 años y de 43 a 48 años los que presentan mejores resultados, algo que anula la creencia de que son los docentes más jóvenes los que incluyen las TIC en la metodología, esto va unido a la experiencia docente y las competencias profesionales ya adquiridas por aquel profesorado que llevan más tiempo en el campo de la docencia.

Más allá de que el Espacio Europeo de Educación Superior ha generado y sigue generando una serie de cambios estructurales y organizacionales, así como administración electrónica de un sin fin de estos procesos que se dan en la institución educativo; pero también ha puesto en jaque un modelo de enseñanza que se ha ido quedando obsoleto a la vez que las demandas, necesidades e intereses de la sociedad han ido mudando y renovando. Se asume la figura del estudiante como centro del aprendizaje y su formación. A este respecto, se ve diáfano el papel facilitador y posibilitador de las TIC, tanto en cuanto permiten generar nuevos espacios y entornos de aprendizaje y posibilitando el desarrollo de nuevos marcos conceptuales y estrategias aplicadas a la educación. En este estudio, se constata que son pocos los que mantienen, según su percepción, una integración de las herramientas tecnológicas en la metodología en el aula, muchos menos si nos centramos en tecnologías emergentes como realidad aumentada, videojuegos o simuladores, etc. A pesar de todo ello, debemos recalcar que el uso o no de las TIC, más allá de la detección de

necesidades formativas y instrumentalización técnica de la formación recibida (Cabero 2010; Guzmán, García, Espuny y Chaparro, 2011), depende también del propio interés y motivación del profesorado y el deseo por estas herramientas (Agreda, 2015; Baca, 2015; Puentes, Vila, Sanhuenza y Friz, 2013). Se convierte en esencial establecer una serie de prácticas formativas en las que se les de la importancia didáctica a la tecnología como recurso, como medio y no como fin.

REFERENCIAS

- AENOR. (2008). Objeto digital educativo (ODE). Definición, arquitectura, niveles de agregación y tipología. AENOR. Recuperado a partir de <http://www.scribd.com/doc/15230988/a01-Arquitectura-Ode>
- Agreda, M. (2015). *Aplicación educativa de entornos de aprendizaje en la nube (C-Learning) en la Universidad Pública Española: análisis de la formación del profesorado que imparte docencia en las facultades de Ciencias de la Educación*. (Tesis Doctoral) Universidad de Granada, Granada.
- Agreda, M., Hinojo, M.A., & Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56.
- Ahlefeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and Analysis of Student Engagement in University Classes Where Varying Levels of PBL Methods of Instructions are in use. *Higher Education Research & Development*, 24(1) 5-20.
- Alfaro, I., Urquijo, P., Arias Blanco, J., García, E., & Lobato, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. M. de Miguel Díaz (Ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Baca, A. R. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248.
- Ballesteros, B., Franco, D., & Carañana, J. P. (2012). El papel de las TIC en el EEES como motor para la transformación social. *Recuperado de <http://www.seeci.net/cuiciid/PDFs/INVESTIGACION>*, 202, 119-155.
- Barranco Fragoso, R. (s/f). ¿Qué es el *big data*?. Todos formamos parte de ese gran crecimiento de datos. Recuperado de <https://www.ibm.com/developerworks/ssa/local/im/que-es-big-data/>
- Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy of Education*, 29, 491–503.
- Bilgin, I., Senocak, E., & Sozibilir, M. (2009). The effects of problem-based learning instruction on university students’ performance of conceptual and quantitative

- problems in gas concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 153-164.
- Bollati, R. (2013) *Big data* en la Educación. Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC112745.pdf>
- Bravo, M.P.C., Eisman, L.B., & Pina, F.H. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Butcher, N. (2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. Commonwealth of Learning, Vancouver and UNESCO. Recuperado a partir de <http://oasis.col.org/handle/11599/36>
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61.
- Cabero, J. (2016). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Revista Andalucía Educativa*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/nuevas-miradas-sobre-las-tic-aplicadas-en-la-educacion-julio-cabero-almenara-1>
- Cabero, J. y García, F. (coord.) (2016). *Realidad Aumentada. Tecnología para la formación*. Ed. Síntesis: Madrid.
- Cabero, J., Marín, V., & Castaño, C. M. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC.
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 69-81.
- Canabal, J. M., & Sarasa, A. (2009). *Agrega - Plataforma de Objetos Digitales Educativos*. Red.es. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado a partir de <http://es.scribd.com/doc/15223485/Agrega-General>
- Canabal, J. M., Sarasa, A., & Sacristán, J. C. (2009). LOM-ES: Un perfil de aplicación de LOM. Red.es. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado a partir de <http://www.proyectoagrega.es/default/verDetalle.php?id=228>
- Capilla, M. M., Torres, J. M. T., & Sánchez, F. R. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (46), 103-117.
- Cerezo, C. R., Ortega, F. Z., & Molina, F. Z. (2016). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre educación*, 19, 261-282.
- Chaves, E., Trujillo, J.M. y López Núñez, J.A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. Nº. 48, 2016, págs. 67-82.

- Comité AEN/CTN71/SC36. (2010). *Perfil de aplicación LOM-ES para etiquetado normalizado de Objetos Digitales Educativos (ODE). Norma UNE 71361:2010* (Norma UNE). AENOR.
- Cueva, S., & Rodríguez, G. (2010). OER, estándares y tendencias. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1). Recuperado a partir de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_cueva_rodriguez/v7n1_cueva_rodriguez
- Dabbish, L., Stuart, C., Tsay, J., & Herbsleb, J. (2012). Social coding in GitHub: transparency and collaboration in an open software repository (p. 1277). Presentado en ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work, New York: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/2145204.2145396>
- Dalsgaard, C., & Thestrup, K. (2015). Dimensions of Openness: Beyond the Course as an Open Format in Online Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6). Recuperado a partir de <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/2146>
- DCMI. (2012). Dublin Core Metadata Element Set, Version 1.1. Dublin Core Metadata Initiative. Recuperado a partir de <http://dublincore.org/documents/dces/>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico.
- Hughes, J. (Ed.). (2009). *Recursos didácticos para la creación de contenidos para entornos de aprendizaje. Manual de aula de e-learning para docentes*. Bruselas: GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.
- Jimoyiannis, A. (2010). *Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education: Implications of a Teacher Trainers' Preparation Program*. Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE), pp. 597-607.
- Karp M. Kapp (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Edit. ASTD. EEUU.
- Koehler, M., Shin, T. S., y Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK: let me count the ways. En R. R. Ronau, C. R. Rakes y M. L. Niess (Eds.), *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches*. Hershey, PA: IGI Global, pp.16-31.
- Leiva, J. J. (2011). El docente ante las licencias creative commons: implicaciones educativas en la escuela 2.0. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 267-293.
- Llorente, M. D. C., Marín, V., Vázquez, A. I., & Cabero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior.

- López García, D. (2013). Análisis de las posibilidades de uso de Big Data en las organizaciones. *Trabajo de Fin de Máster*. Universidad de Cantabria.
- Lucena, F. J. H., Martín, F. D. F., & Díaz, I. A. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 253-270.
- Martínez, F., & Prendes, M. P. (2007). *Matemáticas en red. Los Objetos de Aprendizaje en sistemas presenciales de Enseñanza Secundaria*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. Recuperado a partir de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/12636/1/Proyecto_OA.pdf
- Martínez, S., Bonet, P., Cáceres, P., Fargueta, F., & García, E. (2007). Los objetos de aprendizaje como recurso de calidad para la docencia: criterios de validación de objetos en la Universidad Politécnica de Valencia. Presentado en IV Simposio Pluridisciplinar sobre diseño Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, Bilbao. Recuperado a partir de <http://spdece07.ehu.es/actas/Naharro.pdf>
- Mas, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437.
- Moreno, F., & Bailly-Baillièrè, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación «on-line». Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*. Barcelona: Ariel.
- Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I., & Little, S. (2012). «Colearning» - collaborative networks for creating, sharing and reusing OER through social media. Presentado en Cambridge 2012: Innovation and Impact - Openly Collaborating to Enhance Education, Cambridge, UK. Recuperado a partir de <http://www.ucel.ac.uk/oe12/abstracts/224.html>
- Pérez, P. R. Á., & Aguilar, D. L. (2015). El desarrollo de las competencias genéricas como un elemento integrado de la enseñanza en el modelo del EEES. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Puentes, A., Roig, R., Sanhueza H., S. V., & Friz, M. (2013). Concepciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile.
- RED.ES. (2009). *Agrega. Contenidos Digitales Educativos*. Red.es. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado a partir de <http://www.scribd.com/doc/20736427/Presentacion-Santander-contenidos-digitales-educativos>
- Salazar Argonza, J. (2016). *Big data* en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 17 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art06/>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.
- Salort, E.V., Blas, Á.Ó. & Bertolín, J.J. (1997) *Métodos cuantitativos*. Ed. Universidad Politécnica de Valencia.

- Sangrá, A., & Guàrdia, L. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje: hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on-line. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1309127&orden=53971&info=link>
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M., & Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), pp. 123–149).
- Schmidt, D.; Sahin, E.B., Thompson, A. & Seymour, J. (2008). Developing effective technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in preK–6 teachers. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen y D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp. 5313–5317). Chesapeake: AACE.
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology. Critical questions for changing times*. New York, NY: Routledge.
- Solano, I. M. (2007). Repositorios de objetos de aprendizaje para la enseñanza superior: Space. En M. P. Prendes, *Herramientas Telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia*.
- Torres, J. M. T., & Lucena, F. J. H. (2010). Apropiación de recursos y estrategias 2.0 para la innovación educativa en la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (28), 61-77.
- Trujillo, J.M., López Núñez, J.A. y Lorenzo Martín, E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 9, Nº. 3, 2011, págs. 13-29
- Valcárcel, A. G., & Tejedor, F. J. T. (2015). El valor de las TIC en las estrategias de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento. *Educación XX1*.
- Weller, M., De los Arcos, B., Farrow, R., Pitt, B., & McAndrew, P. (2015). The Impact of OER on Teaching and Learning Practice. *Open Praxis*, 7(4), 351-361. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>
- Zabala, J. G. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*.
- Zapata, M. (2009). *Secuenciación de contenidos. Especificaciones para la secuenciación instruccional de objetos de aprendizaje*. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado a partir de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=16137>

SIMPOSIO 19

FACTORES ASOCIADOS A LA MEJORA DE LA ESCUELA Y AL DESARROLLO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES.

Coordinadores:

Cynthia Martínez Garrido. Universidad de Zaragoza (cynthia@unizar.es)

Maximiliano Ritacco Real. Universidad de Zaragoza (ritacco@unizar.es)

Autores:

- Cynthia Martínez-Garrido, Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel).

Impacto de los factores de enseñanza eficaz en el autoconcepto del estudiante

- Maximiliano Ritacco Real, Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel).

Una doble y discontinua identidad profesional de la dirección escolar en España. Un estudio en la Provincia de Granada (Andalucía).

- Pilar Abós Olivares, Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel).

Dirección, liderazgo y formación docente: elementos clave en la mejora de la escuela rural

- Virginia Domingo Cebrián. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel).

Los colegios rurales agrupados (CRA) como ejes vertebradores de la educación en el medio rural aragonés

INTRODUCCIÓN

Cynthia Martínez-Garrido y Maximiliano Ritacco Real

Una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad y la equidad de la educación es aquella que busca encontrar cuáles son los factores de escuela y de aula que contribuyen a que todos y cada uno de los estudiantes, así como los otros miembros de la comunidad educativa, consigan su máximo desarrollo integral. Ésta línea de investigación es conocida como Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) y cuenta con más de 40 años de existencia.

Aunque los críticos han apostado por una connotación negativa del término “Eficacia” relacionándola con los estudios de productividad, los trabajos de eficacia escolar han aportado evidencias empíricas y científicamente validadas que pueden ayudar a la toma de decisiones en los tres niveles: aula, escuela y sistema educativo.

Efectivamente, la investigación sobre eficacia escolar ha identificado algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros y de las aulas, por ejemplo la metodología docente, trabajo en equipo del profesorado, las altas expectativas o el clima de aula en el caso del aula (Martínez-Garrido, 2015; Muijs et al., 2014; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011); y el clima de la escuela, la calidad del currículum, la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), o el liderazgo en las escuelas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Murillo, 2007; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

A finales de los años sesenta nació el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) orientado a la práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo, porque “la escuela debe ser el centro del cambio” (Murillo, 2003). Hargreaves y sus colaboradores (1998) apuntan que el cambio de la escuela sigue un doble enfoque: el cambio debe ser liderado por la propia escuela, y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación. Así, el movimiento de mejora de la escuela considera la escuela como unidad básica del cambio.

Stoll y Fink (1999) definen la mejora de la de la escuela como una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela: aumenta los resultados del alumno; centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza; construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia; define su propia dirección; valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas; cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; y supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo (p. 88).

El movimiento de mejora de la escuela ha subrayado la necesidad de considerar la escuela y sus docentes antes de llevar a cabo procesos de cambio en el sistema educativo, el centro y el aula (Fullan, 1991). Ha identificado las fases de un proceso de cambio, cuáles son las estrategias que han resultado más y menos exitosas en estos procesos y por qué. Igualmente, ha identificado cuáles son los elementos que favorecen el cambio (la autonomía escolar, la cultura para el cambio, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo) o cuáles lo dificultan (Murillo, 2004).

Ambas líneas de trabajo, la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela han aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos, a conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, han aportado evidencias sobre cómo hay que hacerlo.

El Simposio supone un espacio de encuentro entre diferentes dimensiones del ámbito escolar. En este sentido, las aportaciones que lo componen se incardinan en un hilo conductor: la mejora del desarrollo educativo del alumnado. Así pues, salen a la luz un conjunto de factores capaces de incrementarlo:

- El tipo de enseñanza
- La dirección y el liderazgo escolar
- La formación docente
- La identidad profesional

En este marco, otros conceptos cobran fuerza al momento de contextualizar las aproximaciones investigativas y los envites teóricos. Son pues, el auto concepto del alumnado; el ámbito de la escuela rural; [y/o] el modelo español de dirección escolar, elementos clave en el desarrollo de las líneas que se presentan.

Al respecto, el simposio plantea los siguientes objetivos:

1. Delimitar el concepto de “mejora escolar” y desarrollo “educativo del alumnado”
2. Reflexionar acerca de los factores de mejora escolar que se presentan (tipo de enseñanza; dirección y el liderazgo escolar; formación docente; identidad profesional) y su impacto en la mejora escolar.
3. Analizar vías alternativas que optimicen la mejora escolar y el desarrollo educativo del alumnado.
4. Fomentar el debate y el intercambio de percepciones y valoraciones entre los asistentes al simposio.
5. Recoger y sistematizar las aportaciones de los asistentes, posibilitando la construcción conjunta de conocimiento.

En un primer momento, los coordinadores del simposio presentarán la temática y el orden formal de las exposiciones. Proseguirán las presentaciones de los disertantes dando paso, finalmente, al intercambio constructivo entre los asistentes y participantes. Se cerrará con una reflexión general pretendiendo recoger las ideas claves y conclusiones emergentes del debate.

Impacto de los factores de enseñanza eficaz en el autoconcepto del estudiante

Cynthia Martínez Garrido

Universidad de Zaragoza

cynthia@unizar.es

Resumen

La investigación sobre Eficacia Educativa es la línea de investigación que más ha aportado al estudio y la desarrollo de la Educación. Desde la búsqueda de los rasgos y comportamientos del docente, hasta ahora, donde no sólo se busca el desarrollo cognitivo sino que se busca el desarrollo integral de los estudiantes. En la presente investigación se pretende identificar los factores de aula y escuela asociados con el desarrollo del Autoconcepto de los estudiantes de Educación Primaria en Iberoamérica. Para ello se desarrolló un estudio ex post-facto mediante el enfoque metodológico de los Modelos Multinivel con cuatro niveles de análisis: estudiante, aula, escuela y país. La muestra estudiada está conformada por 5.722 estudiantes de 257 aulas y sus docentes de tercer curso de Primaria de 100 escuelas situadas en nueve países de Iberoamérica: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Según los resultados encontrados, cinco grandes factores están asociados al desarrollo del Autoconcepto: la experiencia docente, el tiempo de enseñanza, el tipo de evaluación que desarrolle, su metodología, y la atención individualizada a los estudiantes. Nuestros resultados aportan una visión en profundidad de los factores de aula asociados al Autoconcepto

1. Revisión de la literatura

La investigación sobre Eficacia Educativa es la línea de investigación que más ha aportado al estudio y la desarrollo de la Educación. Tradicionalmente, el interés mayoritario de los investigadores se centraba únicamente en identificar los factores que caracterizan las escuelas eficaces tomando como variables de producto diferentes medidas de resultados cognitivos tales como Rendimiento en Matemáticas o Rendimiento en Lengua (p.e. Reynolds y Teddlie, 2000; Murillo, 2005; Townsend, 2007). Sin embargo, es a partir de los años 90 que la investigación sobre eficacia en educación avanza hacia no sólo considerar el rendimiento académico, el trabajo diario de los docentes y el funcionamiento del centro escolar, sino que los investigadores incorporan una visión más amplia del aprendizaje de los estudiantes. Comienza a hablarse de desarrollo integral de los estudiantes.

Mientras encontramos ingentes cantidades de trabajos que desarrollan los efectos que unos y otros elementos de la escuela y el aula generan sobre las Matemáticas, las Ciencias o el Lenguaje; son menos las evidencias con las que contamos sobre qué es aquello que desarrolla los aspectos socioafectivos de los estudiantes. Estudios pioneros en considerar el rendimiento psicomotor y/o socioafectivo como forma de medir la eficacia son los elaborados por Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), Mortimore et al. (1988) y Rutter, Maughan, Mortimore y Ouston (1979).

Así, la investigación ha evolucionado desde la búsqueda de los rasgos y comportamientos del docente, hasta ahora, donde no sólo se busca el desarrollo cognitivo sino que buscamos el desarrollo integral de los estudiantes. Bajo estas nuevas formas de entender la investigación surge la siguiente premisa: mejorar el rendimiento cognitivo de los estudiantes no supone, necesariamente, que la educación que reciban nuestros estudiantes sea eficaz en la medida que no mejore también el desarrollo socioafectivo y psicomotor de los estudiantes (Bosker, 1990; Knuver y Brandsma, 1993).

Los investigadores nos ofrecen diferentes aproximaciones para medir el desarrollo socioafectivo y psicomotor de los estudiantes dado que este tipo de desarrollo no es ni tan fácil de explicar, y mucho menos de medir, como si lo es el ya conocido rendimiento cognitivo (Knuver y Brandsma, 1993; Samdal, Wold y Bronis, 1999; Tymms, 2001). Por ejemplo, en la investigación elaborada por Knuver y Brandsma (1993), los autores entendieron los factores socioafectivos como las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y hacia el aprendizaje. Otras investigaciones se sirven del concepto de "bienestar" para hacer referencia al desarrollo socioafectivo de sus estudiantes. Según Engels, Aelterman, Schepens y Van Petegem (2004), el bienestar (wellbeing) es un "estado emocional positivo que resulta de la armonía entre la suma de factores de contexto específicos, por un lado, y las necesidades y expectativas personales hacia la escuela, por otro" (p. 128).

Efectivamente, las investigaciones desarrolladas por Samdal, Wold y Bronis (1999), o por Opdenakker y Van Damme (2000) se sirven del término de "bienestar" o "bienestar escolar" (school well-being) para hacer referencia a la experiencia (positiva o negativa) de los estudiantes hacia la escuela, su organización, el aula y sus docentes. Por su parte, la reciente investigación elaborada por Murillo y Hernández-Castilla (2011) refleja una compleja interpretación del desarrollo socioafectivo. Los autores consideran el desarrollo socioafectivo en función de cuatro elementos (p. 7):

- Comportamiento del estudiante: desarrollo de cuatro tipos de conductas escolares: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relaciones con los otros.
- Convivencia social: percepción del docente del comportamiento de cada estudiante en el aula en sus interacciones con los pares
- Satisfacción del estudiante con la escuela: satisfacción del estudiante con los diferentes elementos de la escuela tales como el docente, sus compañeros o la escuela en su conjunto.
- Autoconcepto del estudiante: percepción que cada persona tiene

En este trabajo nos apoyamos en la idea propuesta por Sammons (2007) para considerar que "la promoción de mejores resultados cognitivos no debe ser vista como una alternativa, y menos como una barrera, respecto a los productos socioafectivos, o viceversa" (p. 67). Así, el objetivo de este trabajo es identificar los factores educativos (de aula y escuela) y su incidencia sobre el desarrollo del Autoconcepto de los estudiantes de Educación Primaria.

2. Método

En la presente investigación se pretende identificar los factores de aula y escuela asociados con el desarrollo del Autoconcepto de los estudiantes de Educación Primaria en Iberoamérica. Para ello se desarrolló un estudio ex post-facto mediante el enfoque metodológico de los Modelos Multinivel con cuatro niveles de análisis: estudiante, aula, escuela y país. La muestra estudiada está conformada por 5.722 estudiantes de 257 aulas y sus docentes de tercer curso de Primaria de 100 escuelas situadas en nueve países de Iberoamérica: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.

Como se ha señalado, tras una exhaustiva revisión de la literatura se organizaron los factores de estudio, considerando el nivel de análisis al que corresponden: país, escuela, aula y alumno, así como el papel que cada factor tienen en el modelo (contexto, entrada, proceso o producto). Los factores analizados son:

Nivel 1. Estudiante

- Variables de Entrada: Características del estudiante (género, lengua materna, etnia, origen, situación socioeconómica de la familia, nivel cultural de la familia).
- Variables de Producto: Autoconcepto.

Nivel 2. Aula

- Variables de Entrada: Características del docente (edad, género, experiencia docente, formación previa). Condiciones laborales (satisfacción hacia las instalaciones y recursos, satisfacción hacia sus condiciones laborales).
- Variables de Proceso: Metodología docente (enseñanza directa, metodología participativa, variada; evaluación de actitudes, de procedimientos, de conceptos; retroalimentación, utilización de recursos variados, atención a la diversidad, deberes escolares). Tiempo y oportunidades de aprendizaje (tiempo de enseñanza, interrupciones y tiempo perdido, puntualidad, oportunidades de aprendizaje). Clima de aula (clima de concentración y de trabajo, afectivo, bullying, castigos). Expectativas hacia los estudiantes.

Nivel 3. Escuela

- Variables de Entrada: Nivel socioeconómico de la escuela.
- Variables de Proceso: Trabajo en equipo del profesorado, Tiempo no lectivo (dedicado a las tareas docentes o administrativas), Estilo directivo pedagógico, Empoderamiento de los docentes, Idoneidad de las instalaciones y recursos y Oportunidades de desarrollo profesional.

Nivel 4. País

- Variables de Contexto: Nivel socioeconómico del país.

Para obtener la información hemos utilizado seis instrumentos: Test de Autoconcepto, Cuestionario general del estudiante, Cuestionario para las familias, Cuestionario para los profesores del aula, Cuestionario para los profesores de la escuela, Informe docente. La información obtenida aborda las características personales, los hábitos culturales de los estudiantes, las características del aula, de la escuela, de los docentes, su satisfacción hacia la escuela y sus condiciones laborales, la relación con la dirección, y satisfacción hacia la escuela)

La estrategia de análisis de datos se utilizaron Modelos Multinivel de cuatro niveles de análisis (estudiante, aula, escuela y país).

3. Resultados

Según los resultados encontrados, encontramos cinco grandes factores asociados al desarrollo del Autoconcepto: la experiencia docente, el tiempo de enseñanza, el tipo de evaluación que desarrolle, su metodología, y la atención individualizada a los estudiantes.

- La experiencia en la profesión es un elemento que diferencia a los docentes en cuestión de propiciar más o menos el desarrollo del Autoconcepto de los estudiantes. Así, son los estudiantes de los docentes más experimentados los que cuentan con un mayor autoconcepto.

- El uso eficiente del tiempo lectivo es un factor asociado al Autoconcepto. En este estudio comprobamos la importancia para el desarrollo del Autoconcepto de maximizar este tiempo disminuyendo, por ende, las interrupciones, los tiempos perdidos, las salidas y entradas de clase, la impuntualidad de estudiantes y docentes...

- Sin duda alguna, la evaluación de los aprendizajes afecta claramente al Autoconcepto de los estudiantes. En esta investigación hemos demostrado que una evaluación que mejore el Autoconcepto de los estudiantes considera tanto las actitudes hacia la asignatura y en el aula, como el trabajo diario que el estudiante lleva a cabo.

- Sabemos que no hay una mejor metodología que otra que su conveniencia depende de las características del entorno, del aula concreta en la que se desarrolle la docencia. Lo que comprobamos en esta investigación es que ya sea una u otra metodología debe ser activa, debe fomentar la participación de los estudiantes, con actividades variadas y que les estimulen.

- La atención que el docente destine a sus estudiantes también mejora su Autoconcepto, una atención individualizada, comprensiva y ajustada a cada uno de sus estudiantes.

La principal novedad aportada por esta investigación es el abordaje de los factores de Eficacia Educativa y el estudio de su efecto sobre el desarrollo del Autoconcepto de los estudiantes. Nuestros resultados aportan una visión en profundidad de los factores de aula asociados al Autoconcepto detallando, por ejemplo, la importancia del uso de los deberes escolares, o la evaluación de las actitudes de los estudiantes como elementos diferenciadores.

Una doble y discontinua identidad profesional de la dirección escolar en España. Un estudio en la Provincia de Granada (Andalucía).

Maximiliano Ritacco Real

Universidad de Zaragoza

ritacco@unizar.es

Resumen

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; [...]. Así pues, discontinuidad y duplicidad suponen un impacto en la identidad de los directores escolares. Buscando profundizar en estas cuestiones desde una perspectiva biográfico-narrativa, el estudio analiza el testimonio de 15 directores de centros educativos. Los resultados abarcan las consiguientes categorías emergentes: a) Identidad personal; b) Identidad profesional (perspectiva interna); c) Identidad profesional (perspectiva externa); d) Identidad social; e) Profesionalización; [y] d) Doble identidad. Todas ellas, hacen referencia a los ámbitos de impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares. A modo de cierre, se les adjudicó un índice de frecuencia categorial (IFC) que sumado a ensamblaje con la teoría fundamentada posibilitó completar la construcción interpretativa del estudio.

1. Marco teórico

El concepto de *identidad* es complejo, porque no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). Tal como hemos defendido en un estudio sobre el tema (Bolívar, 2006), entendemos la *identidad profesional* desde una conceptualización interaccionista de la profesión asociada a la tradición de la Escuela de Chicago y alejada del modo funcionalista de entender las profesiones. Desde un enfoque constructivista postmoderno se ha resaltado —frente a una perspectiva substancialista, estable o lineal de la identidad— su multiplicidad, discontinuidad, así como su naturaleza social (Akkerman & Meijer, 2011). Este enfoque dialógico del yo, vivido como múltiple, no es igual a la *duplicidad identitaria* en la dirección escolar establecida institucionalmente en España (el director pasa, tras 4-8 años, a ser docente). Junto a ella, el director/a puede vivir, a nivel de *identidad personal*, las caracterizaciones de las dinámicas actuales. El debate de la cuestión, diríamos, siguiendo a Day et al., (2007), si la “*identidad situacional*” (ocupar provisionalmente la dirección) se convierte (o no) en una *identidad profesional* estable.

Es el contexto donde acontece la acción el que incluye la definición de sí mismo y de los otros (Dubar, 2010). Dicho eje sincrónico al tiempo que define la situación,

vincula al contexto con la acción (p.e. ejercer de director), sin olvidar que diacrónicamente el sujeto tiene una trayectoria de vida y profesional.

De esta forma, el objetivo de un enfoque sociológico de las identidades es elucidar las formas de identificación socialmente pertinentes en una esfera de acción determinada, a lo que Dubar (2010) llamo *“formas identitarias”*. En la arena entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia) se juega la “forma identitaria” que adquiere un grupo profesional (Dubar, 1992). Por estas razones, la *identidad profesional* se configura a través de la experiencia personal así como del papel que le es reconocido (colegas) en un espacio común compartido (individuo- entorno socio/profesional-institución).

Al respecto, una serie de conceptos pueden dar luz al fenómeno de la (re) construcción de las identidades. Se puede, inicialmente, entender por *identidad profesional* (Day y Gu 2015: 90):

“cómo los profesores se contemplan a sí mismos en relación con la comunidad de profesores a los que pertenecen. Incluimos en ello la identidad personal de los profesores”.

Paralelamente, por la *identidad del rol* (Day y Gu 2015: 93):

“cómo el profesor se ve a sí mismo en el papel concreto que juega como profesor en como miembro del equipo directivo”.

Cabe aclarar que los roles suelen ser relativamente estables, mientras que las identidades tienden a ser variables, dependiendo de la negociación con los otros y con los contextos. Las personas pueden ocupar diferentes roles y sentirse con la misma identidad o, al contrario, tener múltiples identidades al ocupar distintos roles. En cualquier caso, como afirman Scribner & Crow (2012: 246):

“La identidad proporciona la motivación para asumir y poner en práctica un rol”.

Por último, se integra el factor personal. Ya que el ejercicio profesional está mediado por lo personal, se ha constatado que hay una inevitable interrelación entre la *identidad profesional* y la *identidad personal*. Como ha advertido Christopher Day (2011, p. 48; Day & Kington, 2008: 9):

“la identidad profesional no debe confundirse con el rol. La identidad es la forma que tenemos de dar sentido a lo que somos y a la imagen de nosotros mismos que damos a los demás”.

Estos aspectos nos advierten que se puede ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente (por tanto, sin identidad de director), como el caso del director español que por haber sido nombrado obligadamente por la Administración es altamente susceptible de añorar volver a ocupar el rol de docente. Igualmente, se dan casos en donde el rol se identifica provisionalmente con la identidad: sentirse docente, mientras se ejerce como tal; e identificarse como director, mientras se ocupa el rol. Roles e identidades, en el caso español, en efecto, no se identifican.

Referido a la profesión docente, Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) hablaban de la diferencia entre el “ser” y el “estar” en el ejercicio profesional. Aplicándolo a la dirección escolar, *estar* o *ejercer* de director es una cosa bien distinta de *sentirse*

director, a vivirlo identitariamente e implicarse de modo comprometido e intenso en esa experiencia. De modo similar, en un estudio específico sobre el tema, Fernández (2011: 26-29) hacía referencia a:

“-ser- el director o directora y sus relaciones con el –estar- en la dirección, con la gestación y desenvolvimiento de su identidad profesional en un contexto de cambio constante” [de este modo] la identidad profesional de la dirección se incardina en la manera en que viva su identidad personal y, como docente que es, su identidad docente”.

Modelo español de dirección escolar. Implicaciones en la identidad de los directores escolares.

Dentro del marco de la Unión Europea España ha compartido con Portugal (hasta 2008) un carácter singular y único de la dirección escolar: el director o directora es un *colega* elegido por sus propios compañeros. En este sentido, la *identidad profesional* se expone a una transmutación a medida que atraviesa una trayectoria provisional que pasa por el “estar como” o “ser” director/a (identidad como director/a), a volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años). A la “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y el *primum inter pares* -representante del profesorado- (Viñao, 2004).

En ese sentido, la complejidad del “caso español” se encuadra en la *transición profesional docente-director-docente* en donde los actores vivencian una interferencia identitaria que afecta a la imagen de sí como profesional y a la relación con el otro. Estas *transiciones profesionales*, según Balleux y Perez-Roux (2013: 100), podemos definir las como:

“un espacio/tiempo de pasaje inscrito en el corazón de un cambio, asumido o no, acertado o no, y que requiere del individuo la puesta en obra de estrategias de adaptación para gestionar mejor elementos de ruptura y (re) construcción de continuidades”

Dado el caso, las *transiciones profesionales* dan lugar a constantes recomposiciones identitarias que merecen ser analizadas.

Tales particularidades, sumadas a la discontinuidad en la carrera profesional, hacen interesante el estudio de la identidad de los directores escolares desde una perspectiva biográfico-narrativa ya empleada en otras investigaciones (Bolívar et al., 2001; Bolívar, 2006).

Sin más, en el próximo apartado reflejaremos aquellos aspectos metodológicos que se han desarrollado en pos de analizar e indagar cómo la *duplicidad* y la *discontinuidad* propias del “modelo español” impactan en la identidad de los directores escolares.

2. Metodología

El diseño del estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo. Así mismo, un conjunto de decisiones metodológicas establecieron las pautas previas al trabajo de campo: a) Considerar el peso del *discurso* como fuente de información; b) considerar una *perspectiva cronológica e histórica* de las percepciones y valoraciones de los sujetos

intervinientes; c) aplicar el *análisis del contenido* como técnica del proceso metodológico (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011).

Criterios de selección y distribución de informantes clave

Se seleccionaron 15 directores y directoras que debían haber...: a) permanecido un mínimo de *4 años en el cargo directivo*; b) sido parte de *procesos de mejora educativa* [y] c) contado con *experiencia profesional en términos de innovación*.

En referencia a la selección de los centros educativos se consideró: a) contar con un mínimo de 15 centros de educación secundaria en la provincia de Granada (Andalucía); b) su *ubicación geográfica*, (cinco en el centro urbano, cinco en barrios aledaños al macro-centro y cinco en zonas periféricas y comarcales); c) el *índice socio-económico y cultural* -ISEC- proporcionado por la Consejería de educación de la Junta de Andalucía (cinco ISEC alto, cinco ISEC medio y cinco ISEC bajo); d) la *oferta educativa de los centros* (planes y programas); y e) que estén *financiados* con fondos públicos.

Técnicas de recogida y procesamiento de datos

Para el diseño metodológico se configuró un guión de *entrevista biográfica en profundidad* que integró las siguientes áreas temáticas referidas a la dirección escolar: a) el *desarrollo del liderazgo*; b) los *procesos de interacción profesional*; c) sus *funciones*; d) el impacto de su tarea en los *resultados de aprendizaje del alumnado* [y]; de forma implícita, indagar en el impacto en su *identidad profesional, personal, social, etc.*

El procedimiento de análisis y categorización de los datos

La reducción de los datos, se realizó inductivamente a partir del *análisis de contenido* (Strauss y Corbin, 2002; Wertz, et al., 2011). Su categorización y estructuración se inició con el *análisis de la información*. En un primer momento, los datos fueron *extrayéndose* de las fuentes de información y *organizándose* en *unidades de registro* (UR) que, sucesivamente, se reconvirtieron en *indicadores* (I). Continuando con la reducción de los datos, luego de un "1º vuelco" los *indicadores* (I) lograron conformar un conjunto de *pre-categorías*. Con un bajo nivel de concreción, las *pre-categorías* emergentes pudieron ser organizadas en grupos. A posteriori, un "2º vuelco" permitió la reorganización de los *indicadores* (I) en una serie de *categorías* emergentes ya consolidadas. Finalmente, se asigna un índice de frecuencia categorial (IFC), el cual representa el recuento y distribución de los indicadores (referencias) en cada categoría.

Las categorías emergentes

En relación a los resultados del estudio se hace referencia a las siguientes categorías emergentes: a) *Identidad personal*; b) *Identidad profesional (perspectiva interna)*; c) *Identidad profesional (perspectiva externa)*; d) *Identidad social*; e) *Profesionalización*; [y] d) *Doble identidad*.

3. Resultados

El gráfico 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) (44 IFC%), en segundo orden, se denota la

paridad entre las categorías Identidad Personal (21 IFC%) y la categoría Identidad profesional (perspectiva externa) (18 IFC%). No menos importantes, aunque con un IFC% menor, se ubican las categorías Identidad social (10 IFC%) y Profesionalización (5 IFC%). Cerrando la estructuración se presenta con un 2 IFC% la categoría doble identidad.

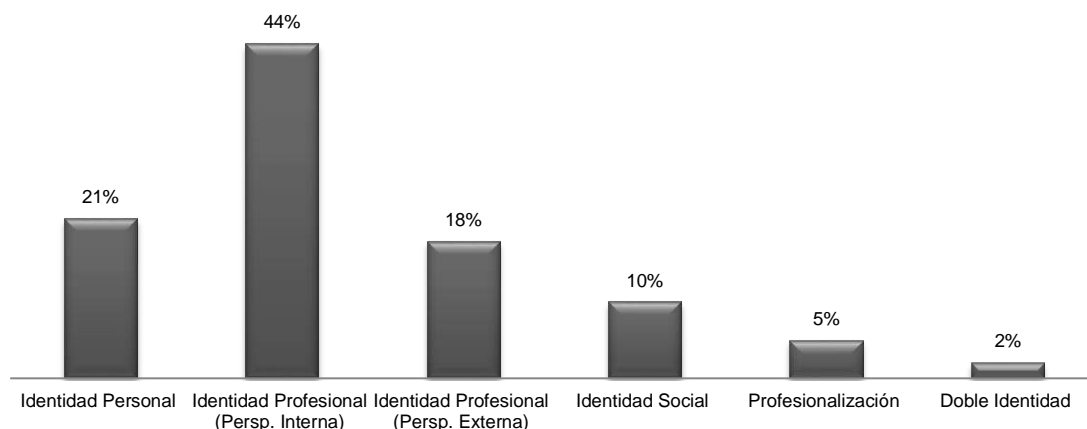


Gráfico 1. Impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares. IFC porcentual de categorías emergentes.

Desde otra perspectiva, el gráfico 2 refleja el cruce del IFC% de las categorías emergentes con el ISEC de los centros educativos. Se destaca -cómo estos procesos atañen a directores de los tres tipos de centro-, lo constata sus presencias en cuatro de las seis categorías. En este orden, subrayamos la paridad de los IFC% en la categoría Identidad profesional (perspectiva externa).

Por otro lado, resaltamos el reclamo de los directores de ISEC alto (IFC% 90) en la categoría profesionalización y cómo recae el peso del discurso en los centros de ISEC bajo (54 IFC%) en la categoría Identidad profesional (perspectiva interna). Estos aspectos, podrían estar dando cuenta del -orden de las prioridades dependiendo del tipo de contexto y situaciones-.

Por último, se presenta un comportamiento descendente del IFC% (alto, medio, bajo) en las categorías Identidad social e Identidad personal, guiando nuestra mirada a que -el impacto en una dimensión u otra de la identidad esta en estrecha relación con el contexto y circunstancias en las que se desenvuelve el ejercicio de la dirección escolar-

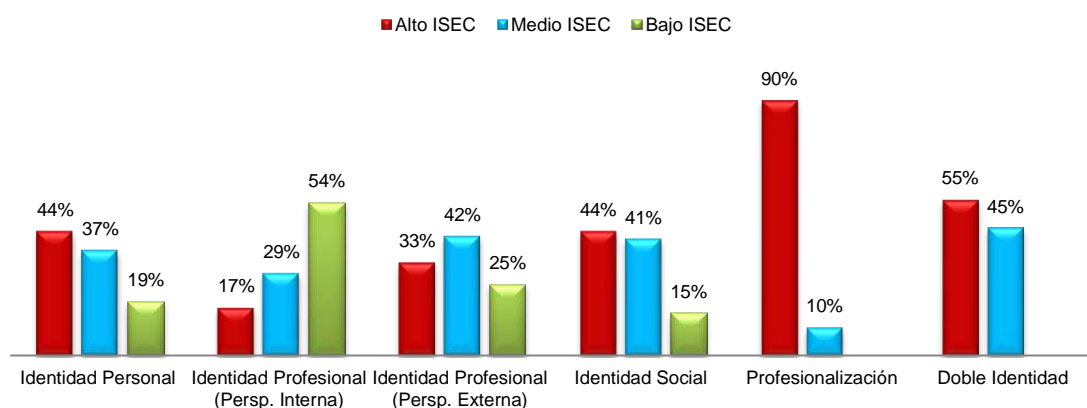


Gráfico 2. Impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares. IFC% categorías emergentes cruce con ISEC de centros educativos.

4. Discusión

La complejidad del modelo español de dirección escolar merece ser analizada desde la cuestión de la *doble identidad* de los directores escolares. La *duplicidad* no solo se manifiesta en el complicado y simultáneo ejercicio del rol “docente-director-docente”, sino también en las tensiones que genera ocupar un posicionamiento intermedio entre las demandas de la administración y las negociaciones con sus “colegas” del profesorado. Esta “encrucijada” se agrava si se tiene en cuenta el itinerario de ida y vuelta –transeúnte- por el cargo y su sistema de elección, ciertamente corporativo.

En este sentido, fruto de las contradicciones, el impacto en la *identidad profesional* no se hace esperar. Los directivos no niegan la pérdida del ejercicio de autoridad formal. A cambio, se requiere del desarrollo de habilidades socio-personales en pos del logro progresivo de un tipo de autoridad “moral” que encuentra sus límites en las aristas de la cultura escolar, dicese, por ejemplo, en la supervisión pedagógica.

Sin remedio a estas cuestiones, la *identidad profesional* de los directivos define un perfil identitario en una serie de posicionamientos. Reconocerse cómo un núcleo generador de propuestas e iniciativas, cómo un coordinador que organiza los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente para la cohesión y el logro de una buena convivencia (clima de trabajo positivo)..., no son más -ni menos- que la expresión de un conjunto de *formas identitarias* que se expresan más allá del rol formal y dentro de los limitados márgenes del “modelo cautivo”.

Sin más, queda pendiente el proceso de profesionalización de los directivos escolares. El estado de la cuestión no debate en si es más o menos formación, sino en que marco y/o coordenadas se inscribe. Al respecto, no hay dudas que la complejidad de las cuestiones reflejadas deberá ser revisada profundamente si se pretende el desarrollo y consolidación de una *identidad profesional* de los directivos a la altura de una dirección escolar para la mejora educativa.

Dirección, liderazgo y formación docente: elementos clave en la mejora de la escuela rural

Pilar Abós Olivares

Universidad de Zaragoza

pabos@unizar.es

El estudio de la escuela rural en el ámbito de la investigación, tanto desde el punto de vista sociológico como pedagógico comienza fundamentalmente a partir de la década de los 80, cuando se aprobó el por R.D 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE 9 de enero de 1987), momento a partir del cual comienzan a surgir diferentes procesos de evaluación de su puesta en práctica como el realizado por Palomares (1995). En este sentido, y aunque es creciente el interés por conocer las características de la escuela rural y sus particularidades, desde mediados de los 90 el modelo de escuela rural ha ido paulatinamente estancándose a pesar de que la sucesiva legislación reconoce sus características pedagógicas (Corchón, Raso e Hinojo, 2013). En este marco de olvido y/o menosprecio, no ha existido un proceso de evaluación global del modelo iniciado que permita garantizar el derecho a la educación con independencia del lugar de residencia, así como para que dicha educación lo sea de calidad en un contexto de equidad, a pesar de que los sucesivos Informes del Consejo Escolar del Estado han puesto de manifiesto la especificidad de la escuela ubicada en contextos rurales y la consiguiente necesidad de atenderla de manera prioritaria, para lo que es necesaria una rigurosa evaluación previa.

El problema de desarrollar una cultura de la evaluación en las organizaciones no deja de ser desconcertante. Desde las escuelas la evaluación se concibe como una actividad aunque reconocida como necesaria, relegada frente a otras urgencias del día a día que sólo se lleva a cabo cuando existe algún tipo de problemas, u órdenes explícitas (Sanders 2002). Sabemos que si queremos que una evaluación sea útil, ésta debe ajustarse a la realidad concreta del entorno y debe promover como único fin el desarrollo y mejora de todos los miembros de la comunidad educativa (Ravela, 2006).

El papel de los directores escolares y la formación docente como ejes de la mejora escolar en escuelas ubicadas en contextos rurales: un diseño de evaluación

El director es el eje fundamental que articula la escuela. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la cohesión social y el trabajo conjunto de su profesorado (Murillo, 2006). Por ello, el liderazgo de calidad requiere de saber potenciar una cultura democrática **que** vincule el entorno la acción pedagógica del centro, siendo considerado como un factor determinante y fundamental para la creación desarrollo y mantenimiento de las organizaciones de aprendizaje (Bolman, 2004)

De los diferentes tipos de liderazgo, David Hopkins (2001) señala que el liderazgo educativo y transformacional es central para lograr el éxito en las escuelas en contextos desafiantes como es el entorno rural. Otras investigaciones indican que estos líderes se caracterizan por ejercer un estilo autocrático en las escuelas con medidas especiales o con serios problemas, principalmente en las primeras fases del proceso de mejora, aunque también se encuentra que estos directores no son adecuados para sostener

dicho proceso (Chapman, 2005; Muijs et al., 2007). Otros trabajos han insistido en la importancia del liderazgo distribuido como mejor forma de iniciar, pero sobre todo, sostener el cambio en escuelas heterogéneas (p.e. Harris y Chapman, 2002). De esta forma, parecería adecuado afirmar que los directores y directoras adoptan formas de liderazgo íntimamente relacionadas con el contexto de la escuela y sus necesidades, es la conocida Teoría de la Contingencia, en tanto se caería en la imposibilidad de reconocer un estilo directivo predominante en estas escuelas (Rivas, 2009).

Si la escuela rural y su organización son características singulares de este modelo educativo que se ajusta al entorno y sus necesidades, no lo son menos sus docentes y su formación. Investigaciones clásicas señalan que aunque la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializa en el aula, la formación del profesorado debe trascender esas paredes para ubicarse en el centro y el barrio donde se encuentre la escuela (Bolívar, 1999, Fullan y Hargreaves, 1991; Lieberman y Miller, 2003). Ello confiere a la formación de los docentes en ejercicio una complejidad aún mayor a la de considerarlos un proceso de interiorización individual, en este caso, la formación debe considerar no sólo al resto del profesorado, también un análisis holístico de las necesidades de los estudiantes y el entorno (Gairín y Armengol, 2008).

A pesar de los datos anteriores en España, aun no se han realizado investigaciones que determinen el modelo organizativo de las escuelas rurales agrupadas (CRA), los comportamientos de los directores y directoras que desarrollan y potencian su calidad y la formación específica que requieren sus docentes, a pesar de que la evaluación debe estar en estrecha relación con la autonomía, ya que el proceso educativo ha de responder a su contexto socioeconómico y cultural, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa que tengan los docentes, el alumnado y sus familias. Además los artículos 140 y 141 de la LOMCE incluyen la evaluación del funcionamiento de los centros educativos como uno de los ámbitos de evaluación del sistema educativo entre cuyas finalidades están las de contribuir a garantizar la calidad y equidad de la educación, orientar las políticas educativas y aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.

Por todo ello hemos diseñado dos proyectos de investigación, uno de carácter local y otro estatal, en los que se plantea una evaluación del modelo CRA (Colegio Rural Agrupado) y de otros análogos, centrados en elementos directamente vinculados con los procesos de mejora: la organización de centros, el papel de los equipos directivos y la formación docente.

Proyectos que se identifican con una concepción de la evaluación como un proceso que permite obtener datos e información de la organización y funcionamiento de los centros, analizar y valorar los procesos y resultados de la acción educativa y tomar las decisiones para promover la mejora, tanto a nivel interno como a nivel de decisiones de carácter político-administrativo y que tienen entre sus objetivos¹:

1. Analizar, la satisfacción de los equipos directivos, profesorado y familias con respecto a la organización y funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados y modelos análogos de agrupamiento escolar en cuanto a:
 - Organización del trabajo

¹ Señalamos solamente aquellos vinculados con este Simposio

- Identidad colectiva como centro/agrupación
 - Liderazgo
2. Analizar las características diferenciales de los Colegios Rurales Agrupados considerados como de mayor calidad por los agentes implicados.
 3. Identificar y describir las prácticas de directores y directoras de Centros Rurales Agrupados que potencian el desarrollo de todos sus estudiantes, así como la formación docente y la mejora de los centros.
 4. Identificar el valor diferencial, respecto a la formación, que tienen los CRAs en contraposición a otro tipo de Colegios completos urbanos.
 5. Conocer los aspectos de mejora que proponen los diferentes CRAs sobre la calidad de la formación que reciben.

Los colegios rurales agrupados (cra) como ejes vertebradores de la educación en el medio rural aragonés

Virginia Domingo Cebrián

Universidad de Zaragoza

vdomingo@unizar.es

Resumen

La Ley General de Educación de 1970 llevó implícita una política concentradora en el medio rural español, provocando en la población una fuerte indignación y revuelo que clamaba por una igualdad de derechos y una educación de calidad. En 1983 se publicó el Real Decreto de Compensación Educativa que dio un respiro al medio rural y permitió que la experiencia del Colectivo de Campos de Castilla, desarrollada en el Valle de Amblés de Ávila, fuese el desencadenante del nacimiento del modelo del Colegio Rural Agrupado (CRA).

Hace algunos años la educación rural era relegada en España a una *segunda categoría*. Las oportunidades educativas privilegiaban al medio urbano y todo lo que en política se decidía estaba pensado para centros completos situados en localidades grandes.

Un ejemplo de esto lo encontramos en la Ley General de Educación -LGE- de 1970, donde la escuela rural fue la gran damnificada. La especialización del profesorado, la necesidad de nuevos espacios y de más recursos no podía afrontarse desde la realidad de las pequeñas escuelas rurales del gran territorio rural español. Por todo esto, se inició una política concentradora, apareciendo así dos tipos de centros: las concentraciones escolares y las escuelas-hogar.

La implantación de estos centros concentradores, con unidades escolares graduadas como sistema de escolarización del alumnado que residía en zonas de población diseminada y en localidades que carecían de escuela, fue el medio pretendidamente capaz de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza según los criterios tecnológicos imperantes en esos momentos (Sauras, 2000). A este respecto, resulta importante la reflexión de Francesco Tonucci (1996: 51): “Transportar a un niño lejos de su casa, de sus lugares de exploración y de juego, significa privarlo de sus seguridades, limitarlo a una condición de dependencia que nunca podrá constituir la base de una personalidad autónoma, crítica y democrática”.

En Aragón, las concentraciones escolares comenzaron a funcionar en la década de los setenta del pasado siglo, formando una tela de araña, tal y como señala Garcés (1983) en su estudio sobre estos centros. A finales de los setenta estaban en funcionamiento 64 concentraciones escolares, que aglutinaban a 6.346 alumnos procedentes de 775 pueblos y también había 11 escuelas-hogar que recibían a 763 alumnos procedentes de 134 pueblos. Por provincias, la de Huesca era la que mayor número de concentraciones escolares tenía: 26 y 4 escuelas-hogar (Barbastro, Benabarre, Boltaña y Jaca); le seguía Zaragoza con 21 concentraciones escolares y 2 escuelas-hogar (Daroca y Sos del Rey Católico) y, por último, Teruel, que contaba con 9 concentraciones escolares y 2 escuelas-hogar (Cantavieja y Teruel).

Tabla I. Concentraciones escolares en Aragón

Provincia	Concentraciones escolares	Alumnos afectados	Localidades de procedencia
Zaragoza	23	2782	167
Huesca	30	2801	474
Teruel	11	763	134
Total	64	6346	775

Fuente: Recuperado de Garcés (1983)

En la década de los setenta, una cuarta parte de los pueblos aragoneses perdió su escuela, provocando al mismo tiempo una pérdida del 8.7 % de su población. Cerrar una escuela conllevaba el “cierre” de un pueblo. Los territorios rurales parecían auténticos desiertos demográficos. Esto produjo indignación en los habitantes del medio rural y en algunos lugares comenzaron a luchar por la igualdad de oportunidades; entre ellos, el derecho a una educación de calidad.

Ante este panorama y mediante un nuevo impulso político a través del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983, que trataba de compensar las desigualdades educativas, surgió la experiencia del Colectivo de Campos de Castilla desarrollado en el Valle de Amblés de Ávila, que fue el desencadenante del nacimiento del modelo del Colegio Rural Agrupado (CRA). En él, nueve escuelas unitarias ya no asistieron al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Con este nuevo modelo organizativo las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos de preescolar y de ciclos inicial y medio de EGB permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla del CRA impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación. Durante los cursos 1983-1984 y 1984-1985 la experiencia funcionó sin reconocimiento legal. Existía únicamente una aprobación oral por parte de la Administración Educativa.

Fue el 12 de abril de 1985, mediante una Resolución de la Subsecretaria del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando se aprobó el Colegio Rural Agrupado *Valle de Amblés* con carácter experimental, subrayando el objetivo primordial del proyecto: “Encontrar nuevos enfoques didáctico-pedagógicos y aplicar formas originales y flexibles de agrupamiento y organización, adaptados a las específicas circunstancias del ámbito rural”. Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), bajo el *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, que se han consolidado plenamente en todo mundo rural español tras su extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”. Se trataba, según la nueva legislación, de:

“...hacer posible el mantenimiento de pequeñas escuelas sin detrimento de su fortaleza organizativa, mejorar la calidad educativa desde un mayor poder organizativo, acabar con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, dotar al ámbito rural de los recursos adecuados y compartidos, posibilitar la adecuación del currículo a la realidad de los pueblos, desarrollar proyectos pedagógicos u organizativos adaptados al contexto y compartir los maestros especialistas”.

Aragón fue una de esas Comunidades Autónomas que debido a su porcentaje rural decidió aventurarse en esta dinámica. La provincia de Teruel siempre fue rica en la búsqueda y experimentación de modelos y proyectos educativos para la Escuela Rural y, de hecho, los Proyectos de Experimentación de la Reforma Educativa sirvieron para trabajar en equipo, y con la ilusión y tesón de estos maestros surgieron los primeros CRA en el curso 1988-1989.

Tabla II. Origen de los primeros CRA en la provincia de Teruel. Curso 88-89

CRA	Sede	Nº localidades	Nº aulas	Nº alumnos
Teruel 1	Perales del Alfambra	10	19	171
Campo de Bello	Bello	3	5	61
Alto Jiloca	Torremocha del Jiloca	5	8	101

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes cursos escolares 1989-1990 y 1990-1991 fueron sumándose nuevos CRA.

Tabla III. Creación de los CRA en la provincia de Teruel. Cursos 89-90 – 90-91

Cursos	CRA	Sede	Nº localidades	Nº aulas	Nº alumnos
Curso 89-90	Javalambre	Manzanera	9	11	107
	Regallo	Puigmoreno	2	6	91
Curso 90-91	Sierra de Albarracín	Tramacastilla	10	15	156

Fuente: Elaboración propia

No fue hasta el curso 1994-1995 cuando se sumaban los nuevos CRA: Maestrazgo-Gúdar y El Poyo del Cid. En el curso siguiente, 1995-1996, los CRA seguían

umentando, uniéndose los CRA Pablo Antonio Crespo, Palmira Plá, Goya, Martín del Río, Pórtico de Aragón, Muniesa y Somontano–Bajo Aragón.

Con el paso de los años siguientes se fueron constituyendo los demás CRA de la provincia de Teruel hasta llegar a los 26, que existen en el curso escolar 2015-2016. La provincia de Huesca también se inició pronto en la constitución de CRA, justo un curso después que en la provincia de Teruel, en el curso 1989-1990.

Tabla IV. Origen de los primeros CRA en la provincia de Huesca. Curso 89-90

CRA	Sede	Nº localidades	Nº aulas	Nº alumnos
Alto Aragón	Broto	10	6	40
Valle de Gistau	Plan	5	6	36
Vero-Alcanadre	Adahuesca	9	5	39

Fuente: Elaboración propia

Pasados unos años, en el curso 1994-1995 se pusieron en funcionamiento los CRA La Llitera, Estadilla- Fonz, A Redolada, Cinca-Cinqueta, Alto Gállego, El Trébol, Alto Ara, Montenes Gros y Baja Ribagorza. Y en el curso 1995-1996, se unieron los CRA Albeos, Altorrincón y Río Aragón. A lo largo de los años siguientes, se fueron creando el resto de CRA de la provincia de Huesca hasta llegar a 22, con los que contamos hasta el curso pasado.

La provincia de Zaragoza fue la más reticente a adoptar este modelo organizativo y no fue hasta casi mediados de la década de los 90 cuando constituyó sus primeros CRA en el curso 1994-1995, que fueron: El Enebro, Luis Buñuel, Monlora, L'Albardín, Lumpiaque, Cerro de Santa Cruz, Ínsula-Barataria, Río Ribota, Bécquer, Aranda- Isuela, Mesa Piedra- Alto Campillo, El Mirador, Tres Riberas. En el curso siguiente, 1995-1996, se crearon los CRA La Sabina, Las Viñas, María Moliner, Del Ebro, Bajo Gállego, Fabara–Nonaspe dos aguas, Los Bañales, L'Albada, Vicort-Isuela, Orba, La Huecha, Puerta Aragón y La Cepa, quedando así conformados los 26 CRA que hay en la provincia de Zaragoza en el curso 2015-2016.

Los Colegios Rurales Agrupados -CRA- se encuentran distribuidos por toda la Comunidad Autónoma de Aragón. En el curso 2015-2016, había en Aragón 74 CRA que agrupaban a 303 localidades y a los que asistían 8816 alumnos. Según etapas educativas el 68% del alumnado está matriculado en primaria, un 31.5% en infantil y solo un 0.5% en Educación Secundaria Obligatoria, siendo este último dato normal, ya que los alumnos de 1º y 2º de ESO asisten a los Institutos de Educación Secundaria más cercanos a sus localidades y solamente se mantienen en sus CRA en situaciones excepcionales.

Tabla V. La situación de los CRA en Aragón en el curso 2015-2016

Lugar	Cra	Localidades	Alumnos
Huesca	22	87	3197

Teruel	26	119	2532
Zaragoza	26	97	3087
Aragón	74	303	8816

Fuente: Elaboración propia

Tabla VI. Distribución del alumnado según la etapa educativa en el curso 2015-2016

	Infantil	Primaria	Eso (1º-2º)
Alumnado:	2766	6005	45

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, hemos de señalar que los CRA han permitido mantener el funcionamiento de la escuela en el medio rural, garantizar que los alumnos reciban la educación en su ambiente familiar y social, mejorar los recursos humanos, dotando de maestros especialistas para impartir las áreas específicas (música, inglés, educación física,...) y solventando el aislamiento de los maestros, a la vez que han permitido incrementar los recursos económicos y materiales. En definitiva, con los CRA se ha intentado asegurar una enseñanza de calidad para las zonas rurales.

La situación de los CRA en Aragón no es homogénea, pero sí podemos afirmar que este modelo ha permitido mantener abiertas las escuelas pequeñas de los pueblos. Los años han pasado y podemos ver cómo este modelo organizativo se ha ido generalizando en todo el territorio aragonés, lo que indica que hoy no parece existir una mejor solución educativa para el medio rural. No debemos olvidar que la educación es el futuro de un país y el CRA es la primera base.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Balleux, A. y Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 101-114.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional. En A. Villa (Ed.). *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 129---145). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Bosker, R.J. (1990). Theory development in school effectiveness research: in search for stability of effects. En P. Van den Eeden, J. Hox y J. Hauer (Eds.), *Theory and model*

in multilevel research: convergence or divergence? (pp. 77–98). Amsterdam: SISWO

- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Londres: International Institute for Educational Planning
- Colectivo Campos de Castilla (1987): *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.
- Corchón, E., Raso, F. y Hinojo, M.A (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31(1) 147-179.
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. En C. Day y Chi-Kin Lee, J. (Eds.). *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid. Narcea.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Semees, R. y Mujtaba, T. (2007). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. Londres: HMSO.
- Day, C., Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Domingo Cebrián, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. 4ª revisada*. Paris: Armand Colin.
- Engels N., Aelterman, A., Schepens, A. y Van Petegem, K. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Fernández, M.L. (2011). Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. *Organización y Gestión educativa*, 19(2),25-29.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell
- Fullan, M. G. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Garcés Campos, R. (1983). *Concentraciones escolares y escuelas hogar*. Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Grisay, A. (1996). *Evolution of cognitive and affective development in lower secondary education*. Lieja: Universidad de Lieja.
- Knuver, J.W.M. y Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Hopkins, D. (2001). Instructional leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 55-71.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *La investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis doctoral). Madrid: UAM Ediciones.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, J. (2016). Factores de eficacia escolar en Venezuela. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 2(1), 73-90.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970): Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983): Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. BOE nº 112 de 11 de mayo de 1983.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986): Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados. BOE nº 8 de 9 de enero de 1987.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D. (2007). Teacher leadership in (In) action three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) 1-22.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.

- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Opendakker, M.C. y Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Palomares, M (1995). *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: CIDE
- Ravela, P (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: PREAL.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Rivas, M. F. (2009). *Leadership in public goods experiments-On the role of reward, punishment and endogenous leadership*. Recuperado de http://homepage.uibk.ac.at/~c40421/pdfs/Leadership_November_09_RAP_v2.pdf.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Samdal, O., Wold, B., y Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CfBT.
- Sammons, P. Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools : A review of school effectiveness research*. Londres: Institute of Education/OFSTED.
- Sanders, M. G(Ed.). (2002). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Nueva York: Corwin Press.
- Scribner, S.P. & 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.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Tonucci, F. (1996): "Un modelo para el cambio", Cuadernos de Pedagogía, 247, 48-51.

- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- Tymms, P. (2001). A test of the big fish in a little pond hypothesis: an investigation into the feelings of seven-year-old pupils in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 161-181.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 27(53), 367-415, 2004.
- 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: The Guilford Press.
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.