

# **Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación**

---

Actas del II Congreso Internacional  
sobre Liderazgo y Mejora de la Educación

Coordinación: F. Javier Murillo

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

Revisión de actas (por orden alfabético): Marta Camarero-Figuerola (Universitat Rovira y Virgili), Lucía Fernández (Universidad de Granada), Marina García Garnica (Universidad de Granada), M<sup>a</sup> Lina Higuera (Universidad de Granada), Paula Lázaro Cayuso (Universidad Autónoma de Madrid), Ana Martín (Universidad de Granada) y Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid).

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-02058-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento 4.0



Madrid, mayo de 2018

# **Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación**

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

**Coordinación: F. Javier Murillo**

**Madrid, mayo 2018**

## Comité Organizador

### Presidente del Congreso:

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

### Coordinadora Académica del Congreso:

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

### Coordinadora del Comité Organizador:

Nina Hidalgo. *Universidad Autónoma de Madrid.*

### Vocales:

Katia Álvarez. *Universidad de Huelva.*

Cristina Bayarri. *Universidad de Oviedo.*

Guillermina Belavi. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Soraya Calvo. *Universidad de Oviedo.*

Marta Camarero-Figuerola. *Universidad Rovira i Virgili.*

M<sup>a</sup> José Carrasco. *Universidad de Huelva.*

Rosario Cerrillo. *Universidad Autónoma de Madrid.*

M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda. *Universidad de Murcia.*

Cristina Cruz González. *Universidad de Granada.*

Lucía Fernández. *Universidad de Granada.*

Pilar García. *Universidad de Huelva.*

Marina García Garnica. *Universidad de Granada.*

Inmaculada García Martínez. *Universidad de Granada.*

Esther Gómez Rodríguez. *Universidad de Huelva.*

Raquel Graña Oliver. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Sué Gutiérrez. *Universidad de Oviedo.*

M<sup>a</sup> Lina Higuera. *Universidad de Granada.*

Paula Lázaro Cayuso. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Ana Martín. *Universidad de Granada.*

Margarita Martín. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Cynthia Martínez-Garrido. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Estefanía Martínez Valdivia. *Universidad de Granada.*

Ángel Méndez Núñez. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Irene Moreno-Medina. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Nieves Oliva. *Universidad de Sevilla.*

Ana Irene Pérez Rueda. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Leyla Angélica Sandoval Hamón. *Universidad Autónoma de Madrid.*

## Comité Científico

Antonio Bolívar. *Universidad de Granada.*

M<sup>a</sup> del Pilar García Rodríguez. *Universidad de Huelva.*

M<sup>a</sup> Teresa González González. *Universidad de Murcia.*

Charo Cerrillo. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Ricardo Cuenca. *Instituto de Estudios Peruanos, Perú.*

Inmaculada González Falcón. *Universidad de Huelva.*

Inmaculada Gómez Hurtado. *Universidad de Huelva.*

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

Pilar Iranzo García. *Universidad Rovira i Virgili.*

M<sup>a</sup> José León Guerrero. *Universidad de Granada.*

Julián López-Yáñez. *Universidad de Sevilla.*

María del Carmen López López. *Universidad de Granada.*

Carmen Montecinos Sanhueza. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

Gonzalo Muñoz Stuardo. *Universidad Diego Portales, Chile.*

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

Claudia Romero. *Universidad Torcuato di Tella, Argentina.*

José Luis San Fabián. *Universidad de Oviedo.*

Marita Sánchez-Moreno. *Universidad de Sevilla.*

Lya Sañudo Guerra. *Secretaría de Educación de Jalisco, México.*

Juana M<sup>a</sup> Tierno. *Universidad Rovira i Virgili.*



## Presentación

Por segundo año consecutivo, la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME), junto con el grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE) y la Universidad Autónoma de Madrid, organiza el II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación, concretamente los días 28, 29 y 30 de mayo de 2018. En esta ocasión el Congreso se ha dedicado a dos temáticas de gran incidencia en la actualidad: Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación.

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

El Congreso CILME 2018 ha pretendido convertirse en un lugar de encuentro y debate entre investigadores/as, directivos y docentes interesados/as en los ámbitos teórico-práctico de Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación en todos los niveles y ámbitos de la educación. En su desarrollo se contó con conferencias magistrales de investigadores/as de prestigio como Rafael Feito, Julián López Yañez, Ricardo Cuenca o Maria Assunção Flores, y mesas redondas con expertos para la discusión de temas como la "Indagación participativa para la construcción de entornos más inclusivos", la "Participación ciudadana informada. Relación investigación educativa y democracia", el "Liderazgo directivo en América Latina", el "Liderazgo y las buenas prácticas", y las "Experiencias de escuelas democráticas".

Un total de 204 contribuciones se han presentado al Congreso, todas ellas han sido evaluadas por los miembros del Comité Científico de CILME 2018. Finalmente fueron aprobadas 204 aportaciones, 31 de ellas con formato tipo Póster y 173 formato tipo Comunicación. Por su parte, el origen de las personas que firman estas aportaciones da cuenta del marcado carácter internacional de CILME 2018. Los autores y autoras provienen de once países diferentes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, México, Perú, Portugal, República Dominicana y Rusia.

Esta obra "Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación" contiene las comunicaciones seleccionadas y presentadas en CILME 2018. La obra ha sido organizada respetando las cinco grandes temáticas del congreso: Experiencias de Liderazgo, Experiencias de Mejora en Educación Universitaria, Experiencias de Mejora en Educación no Universitaria, Investigación sobre Liderazgo y, por último, Investigación sobre Mejora.

Esperamos que con este texto se contribuya a difundir la investigación y las experiencias que sobre Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación que se realizan en el contexto nacional e internacional y, con ello, se consiga una mejor educación para una mejor sociedad.

El Comité Organizador CILME 2018



## Índice

<b>EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO</b>	<b>21</b>
<b>Fomento de Jóvenes Líderes en la Educación Superior de Ecuador</b>	<b>22</b>
<i>Fabián Gordillo Manssur, Ivette Gordillo Manssur y Ana Campuzano Vera</i>	
<b>Habilidades Directivas y Conductas de Liderazgo. Una Experiencia de Aula en la Formación de las Educadoras y Educadores Sociales</b>	<b>25</b>
<i>Sara Conde Vélez, Noelia Calderón, Paz Nuria Martín Quirós, Paloma Neto González y Marina Tomás Bermúdez</i>	
<b>Liderazgo Distribuido para Procesos de Mejora Educativa</b>	<b>31</b>
<i>Laura Vaccarini</i>	
<b>Estrategia Metodológica Interactiva para Despertar el Interés por la Lectura Infantil</b>	<b>35</b>
<i>Elmina Matilde Rivadeneira Rodríguez</i>	
<b>Dirección Escolar y Regulación Moral en Argentina: Estudio de Caso en una Escuela Periferica</b>	<b>40</b>
<i>María Cecilia Bocchio y Silvia M. Grinberg</i>	
<b>Experiencia de Liderazgo más allá del Aula en el Proyecto IKD GAZtE</b>	<b>43</b>
<i>Aitor Mendia Urrutia, Ekaitz Eleta Molina, Iraitz Otaño Mugica, Itsaso Otegi Olaziregi y Maddi Marko Rada</i>	
<b>Análisis del Desarrollo de Dos Grupos de Autoformación de Directores Escolares Basado en el Análisis de la Práctica y el Coaching</b>	<b>46</b>
<i>Nieves Oliva, Manon Toussaint, Julián López-Yañez y Marita Sánchez-Moreno</i>	
<b>Experiencias Migratorias en Reino Unido. Una Oportunidad para Repensar el Liderazgo en el Ejercicio de la Ciudadanía y sus Implicaciones Educativas</b>	<b>49</b>
<i>Alberto Izquierdo Montero</i>	
<b>Liderazgo Democrático en la Formación de Directores, Elementos Básicos Para una Propuesta Didáctico-Investigativa</b>	<b>53</b>
<i>Miguel Ángel Díaz Delgado y Inmaculada García Martínez</i>	
<b>Un Nuevo Programa para Fortalecer el Enganche Escolar: El Programa de Aprendizaje Integral</b>	<b>57</b>
<i>M<sup>a</sup> José Bolarín Martínez y María Jesús Rodríguez Entrena</i>	
<b>Percepción de los Directores Escolares sobre el Nuevo Marco de Dirección Introducido por la LOMCE</b>	<b>61</b>
<i>María Jesús Rodríguez Entrena, Diego Hellín Peñalver y María José Bolarín Martínez</i>	
<b>Prácticas de Liderazgo Distribuido en Contextos Vulnerables. Una Propuesta de Formación Inicial</b>	<b>65</b>
<i>Corina Lusquiños</i>	

<b>El Profesor como Líder: Comunicación Efectiva y Gestión Emocional en el Aula</b>	<b>71</b>
<i>Mónica Desirée Sánchez Aranegui</i>	
<b>ARTEspacios UAM: Educación Artística para la Justicia Social</b>	<b>73</b>
<i>Ángeles Saura Pérez</i>	
<b>Liderazgo y Creatividad: la Experiencia del Proyecto Erasmus META en el Colegio Miguel de Unamuno de Madrid</b>	<b>77</b>
<i>Natalia Molina de la Villa</i>	
<b>EXPERIENCIAS DE MEJORA UNIVERSITARIA</b>	<b>81</b>
<b>Aprendizaje Colaborativo en el EEES: Una Panorámica del Perfil de los Grupos Exitosos en una Asignatura de Finanzas de Empresa</b>	<b>82</b>
<i>Pilar Velasco</i>	
<b>Aprovechamiento de la Diversidad Lingüística y Cultural a través de la Tutoría entre Colegas</b>	<b>87</b>
<i>Vilma Huerta Cordova, Mario Enrique López Gopar, Edwin Nazaret León Jiménez y William M. Sughrua</i>	
<b>Inteligencia Emocional y la Mejora en los Estudio de Turismo</b>	<b>91</b>
<i>Almudena Barrientos Báez</i>	
<b>Estrategia para Aumentar y Mejorar la Categorización de los Grupos de Investigación a Partir de su Producción y Capacidades Científicas</b>	<b>95</b>
<i>Jhinna Paola Ramos Diaz, Jonathan Stiven Sarmiento Acosta y Nevis Balanta Castilla</i>	
<b>Liderazgo Virtual del Docente en Educación Superior: Nueva Propuesta Educativa</b>	<b>101</b>
<i>Carlos Martínez Bonilla y Inmaculada Tello</i>	
<b>La Inclusión de la Diversidad Afectivo-Sexual en los Estudios de Trabajo Social</b>	<b>105</b>
<i>Gloria Álvarez Bernardo, Alfonso Marquina Márquez y Julio Piedra Cristóbal</i>	
<b>El Marco de la Responsabilidad Social Universitaria en los Estudios de Trabajo Social de la Universidad de Jaén</b>	<b>108</b>
<i>Alfonso Marquina Márquez y Gloria Álvarez Bernardo</i>	
<b>Universidad, Identidades Sexuales y de Género: Curso de Formación para Estudiantes de la Universidad de Granada</b>	<b>111</b>
<i>Stef Barozzi</i>	
<b>La Lectura de Hipertextos, su Uso y su Incidencia en la Práctica Comunicativa y Lingüística en Jóvenes Universitarios</b>	<b>114</b>
<i>Nevis Balanta Castilla y Jhinna Paola Ramos Diaz</i>	
<b>Experiencia Docente de Introducción de Prácticas Informatizadas en la Asignatura "Evaluación Psicológica I" del Grado en Psicología: Efectos sobre el Aprendizaje del Alumnado</b>	<b>118</b>
<i>Rocío Rodríguez-Rey, Helena Garrido-Hernansaiz, María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia</i>	

<b>Iniciativa docente para el fomento del emprendimiento en el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria</b>	<b>122</b>
<i>Rocío Rodríguez Rey, Marta Santacreu Ivars y José Luis Martínez Rubio</i>	
<b>Compartiendo Experiencias para la Mejora Educativa desde el Liderazgo</b>	<b>126</b>
<i>Edurne Chocarro de Luis</i>	
<b>La Percepción del Desarrollo de Competencias Directivas en Directores de Centros Educativos en Formación</b>	<b>130</b>
<i>Gisela Cebrián</i>	
<b>Programa de Educación Física para Jóvenes Universitarios con Discapacidad Intelectual desde la Metodología de Aprendizaje-Servicio</b>	<b>136</b>
<i>M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor, Laura Cañadas, L. Fernando Martínez Muñoz, M<sup>a</sup> Teresa Calle Molina, Ignacio Garoz Puerta, Ismael Sanz Arribas, M<sup>a</sup> José Álvarez Barrio y Andrés Ponce Garzarán</i>	
<b>Revisión de las Habilidades y Estrategias de Enseñanza en Función de los Estilos de Aprendizaje que Presentan los Alumnos de Magisterio</b>	<b>140</b>
<i>Francisca Angélica Monroy García</i>	
<b>Educando para la Ciudadanía a través de Proyectos</b>	<b>145</b>
<i>Vanesa Seguro Gómez y Tatiana García-Vélez</i>	
<b>Estrategias Didácticas en Creatividad basadas en Aprendizaje Experiencial</b>	<b>149</b>
<i>Claudio León de la Barra Soto</i>	
<b>Formar a los Futuros Maestros sobre Liderazgo en la Universidad</b>	<b>153</b>
<i>Pilar Iranzo-García, Charo Barrios-Arós, Marta Camarero-Figuerola y Juana-María Tierno-García</i>	
<b>Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Redacción del Trabajo Fin de Máster</b>	<b>158</b>
<i>Silvia Collado y Rocío Rodríguez-Rey</i>	
<b>En Compañía de mi Otro Yo. Experiencias de Aplicación de una Estrategia Creativa en la Formación Gerencial a Nivel de Posgrado</b>	<b>162</b>
<i>Alberto Gómez Torres y William Arellano Cartagena</i>	
<b>Formación del Profesorado Universitario para la Diversidad Afectivo Sexual</b>	<b>167</b>
<i>Ana Belén García Berbén, Gloria Álvarez Bernardo y Stefano Barozzi</i>	
<b>Propuesta de Mejora en la Evaluación de Competencias dentro del Escenario Universitario</b>	<b>170</b>
<i>Marta Abanades Sánchez y Verónica Baena Gracia</i>	
<b>Rol del Estado en el Desempeño de los Sistemas de Educación Superior en Chile y Ecuador</b>	<b>174</b>
<i>Rosa Mayra Llerena Guevara</i>	
<b>Coeducación y Buenas Prácticas: Un Estudio de Caso</b>	<b>177</b>
<i>Juana M. Ruiloba Núñez</i>	

<b>Cátedra de Reconocimiento en la Formación Docente</b>	<b>180</b>
<i>Inirida Morales Villegas</i>	
<b>Aprendizaje Basado en Problemas como Alternativa Metodológica en el Área de Organización de Empresas</b>	<b>183</b>
<i>Leyla Angélica Sandoval Hamón</i>	
<b>Colectivos Estudiantiles Universitarios, un Espacio de Participación y Liderazgo</b>	<b>187</b>
<i>Luis Enrique Ortega Sánchez</i>	
<b>Las Tutorías. Percepciones de los Estudiantes y Docentes Universitarios</b>	<b>190</b>
<i>Mirian Elena Alcivar Cruzatty y Tito Alberto Gorozabel Chata</i>	
<b>Investigación y Diseño de un Juego de Matemáticas en Stratch para Niños con Déficit de Atención</b>	<b>196</b>
<i>Wilson Flórez Barbosa, Roberto Ferro Escobar, Helmer Muñoz Hernández y Julio Yamid Fabian Hernández</i>	
<b>Pertinencia Pedagógica y Uso de las TIC en la Educación Superior</b>	<b>200</b>
<i>Liyibeth Lozano Guerrero y Marina Sanchez Sanabria</i>	
<b>Material Educativo Computarizado en la Formación de Profesionales de la Salud</b>	<b>205</b>
<i>Laudis Yulieth Duncan Montaña, Tahania Chona Rodríguez, Eduardo Suárez Peláez y Liyibeth Lozano Guerrero</i>	
<b>Gamificación de la Lógica para Mejora Creativa en Alumn@s de Grado de Educación de la Universidad Complutense de Madrid</b>	<b>210</b>
<i>Miguel Ranilla Rodríguez</i>	
<b>Performance: El Cuerpo como Herramienta Artística para la Justicia Social</b>	<b>214</b>
<i>Cristina Moreno Pabón</i>	
<b>EXPERIENCIAS DE MEJORA NO UNIVERSITARIA</b>	<b>219</b>
<b>Observa, Reflexiona y Comparte</b>	<b>220</b>
<i>Anita Feridouni</i>	
<b>Formação Inicial dos Monitores em Gestão Educacional: A Experiência de um Projeto Piloto</b>	<b>225</b>
<i>Bianca Regina de Lima Salomão y Angélica Inês Miotto</i>	
<b>O Programa Profucionário e a Valorização do Papel dos Trabalhadores da Educação: Análise dos Percursos Formativos no Polo Sobradinho</b>	<b>228</b>
<i>Angélica Inês Miotto y Bianca Regina de Lima Salomão</i>	
<b>Memória Educativa e Marcas do Infantil na Constituição da Subjetividade: Compartilhando Experiências em uma Escola Pública de Brasília</b>	<b>231</b>
<i>Katilen Machado Vicente Squarisi, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, Paulo Sérgio de Andrade Bareicha y Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt</i>	

<b>La Transición de Educación Infantil a Primaria: Estrategias Metodológicas</b>	<b>234</b>
<i>Leticia Pilar Gil Ramos</i>	
<b>La Transición Educativa del Nivel de Educación Inicial a Primaria. Análisis de los Factores y Procesos en Dos Casos de República Dominicana</b>	<b>238</b>
<i>Emelinda Padilla Faneytt</i>	
<b>Estudio de los Diferentes Entornos de Aprendizaje a través de las Voces de los Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Una clase, un Estudio de Casos Múltiple</b>	<b>241</b>
<i>Maria Pilar García-Rodríguez, María José Carrasco, Inmaculada González-Falcón, Inmaculada Gómez-Hurtado y José Manuel Coronel Llamas</i>	
<b>Diseño de una Metodología basada en Gamificación para la Promoción de Valores en un Entorno Deportivo</b>	<b>245</b>
<i>Raquel Menéndez-Ferreira, Roberto Ruíz Barquín y Antonio Maldonado David Camacho</i>	
<b>Proyecto Buscando Fortuna: El Rap como Herramienta Educativa</b>	<b>250</b>
<i>Luz Herrero Casado</i>	
<b>Docência e Memória Educativa: Desvelando a Subjetividade na Formação de Professores</b>	<b>254</b>
<i>Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida y Katilen Machado Vicente Squarisi</i>	
<b>Experiencia de Intervención en Prevención de la Violencia de Género con Adolescentes</b>	<b>257</b>
<i>Enrique Bonilla Algovia y Sandra Pérez Crespo</i>	
<b>Gestión Positiva del Sexting como Proceso de Desarrollo Socioafectivo: Diseñando un Protocolo de Intervención y Mediación para Centros Educativos</b>	<b>260</b>
<i>Soraya Calvo González</i>	
<b>La Motivación en Alumnos de 1º ESO: Uso de la Tablet vs Uso del Libro de Texto</b>	<b>264</b>
<i>Miriam Méndez Coca, Juana María Anguita Acero y Carolina Suárez Llevat</i>	
<b>El Liderazgo Distribuido en Procesos de Mejora desde la Investigación-Acción Participativa</b>	<b>268</b>
<i>Auxiliadora Sales, Joan Traver, María Lozano, Teresa Aguado, Belén Ballesteros y Patricia Mata</i>	
<b>Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en un Sistema Escolar Estandarizado</b>	<b>271</b>
<i>Marcos Urrea Salazar, Lavinia Armasu, Claire Evans y Solange Barros</i>	
<b>Creencias Pedagógicas de las Docentes y la Cercanía en la Relación Percibida con sus Estudiantes</b>	<b>274</b>
<i>Carolina Cárcamo-Vergara y Fernando Barrios Aguirre</i>	
<b>El Modo de Concebir el Liderazgo Identitario de las Fuerzas Culturales de los Universitarios desde de la Recopilación de la Literatura Oral Socioformativa</b>	<b>278</b>
<i>Irma Egoavil Medina y Elvira Ikoeva</i>	

<b>El Rap como Estrategia de Trabajo Feminista</b>	<b>283</b>
<i>Amanda del Rey, Tatiana García-Velez y Ángela Morales</i>	
<b>Aprendizaje-Servicio en Formación Profesional</b>	<b>285</b>
<i>Susana Mateos Pedrero, Rosario Cerrillo Martín y Inmaculada Tello</i>	
<b>Cuestionario de Percepciones para un Diagnóstico Participativo de los Centros Escolares de Chile: En el Contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Chile</b>	<b>289</b>
<i>Sergio Garay Oñate</i>	
<b>La U.F.I.L (Unidad de Formación e Inserción Laboral) Puerta Bonita: Una Forma de Democratizar la Enseñanza</b>	<b>293</b>
<i>Laura Esteve Bailac</i>	
<b>INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO</b>	<b>297</b>
<b>Creatividad, Motivación de Logro y Poder en Estudiantes Colombianos: Relación y Diferencias de Género</b>	<b>298</b>
<i>Mauricio Andrés León Chichaguy, Isabel Martínez-Álvarez, Fátima Llamas-Salguero y Verónica López-Fernández</i>	
<b>Co-liderazgo y Discernimiento en la Escuela a través del Modelo Hall-Tonna</b>	<b>302</b>
<i>José Antonio Ortí Martínez</i>	
<b>El Liderazgo Distribuido como Factor Clave de Implementación de Programas Preventivos en la Escuela</b>	<b>308</b>
<i>Rodrigo Rojas Andrade</i>	
<b>Hacia una Coordinación Pedagógica Eficaz. La Emergencia de Líderes Intermedios</b>	<b>311</b>
<i>Inmaculada García-Martínez, Amelia Morales-Ocaña y Ana Martín-Romera</i>	
<b>Visión Compartida de un Proyecto Educativo Inclusivo en un Centro Educativo de Difícil Desempeño: Elementos que Favorecen e Impiden su Consecución</b>	<b>315</b>
<i>Ana Martín-Romera, Inmaculada García-Martínez y Lina Higuera-Rodríguez</i>	
<b>Evaluación del Liderazgo Ético de Dirigentes y Mandos Intermedios en Organizaciones Educativas</b>	<b>319</b>
<i>Sofía Unda, María José García de la Barrera, Trinidad Cortés y Trinidad Yera</i>	
<b>El Rol del Mentor en la Introducción de Directores Noveles: Aportes desde la Investigación en un Caso Chileno</b>	<b>323</b>
<i>Luis Felipe de la Vega Rodríguez</i>	
<b>Autoritarismo de Directivos Escolares: Explorando la Literatura y Ensayando Miradas Teóricas</b>	<b>327</b>
<i>Miguel Stuardo-Concha e Imanol Santamaría-Goicuría</i>	
<b>La Dirección Educativa desde la Perspectiva de la Inspección</b>	<b>332</b>
<i>María del Carmen López López, María Purificación Pérez García y Antonio Bolívar Botía</i>	



<b>Fundamentación para el Estudio del Modelo Multidimensional de Liderazgo Ético (MOMUCLE) en Organizaciones Educativas</b>	<b>336</b>
<i>Sofía Unda, Rafael M. Hernández-Carrera, Miguel Ángel Comas y Ismael Franco</i>	
<b>Liderazgo en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera: Los Roles de los Docentes y del Alumnado</b>	<b>341</b>
<i>Eugenia Díaz-Caneiro y Andrea Bouza-González</i>	
<b>Revisión de Estándares de Buenas Prácticas para un Liderazgo Educativo Democrático y Distribuido</b>	<b>345</b>
<i>Mireia Tintoré</i>	
<b>El Liderazgo Distribuido como un Factor de Mejora en las Prácticas Educativas. Un Estudio de Casos</b>	<b>348</b>
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
<b>Diseño Metodológico Relacional del Liderazgo, para el Análisis de la Formación de Directores</b>	<b>352</b>
<i>Miguel Ángel Díaz Delgado</i>	
<b>Diálogos de Líderes Pedagógicos por la Inclusión en Procesos de Incremento de Capacidades Profesionales en sus Escuelas. El caso de Atlántida Granada</b>	<b>355</b>
<i>Jesús Domingo Segovia y M. Alberto Martos Titos</i>	
<b>Los Directivos Escolares como Informantes Calificados de las Políticas Educativas. El Caso Chileno (2014-2017)</b>	<b>361</b>
<i>José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Rosario Rivero</i>	
<b>Formación de Directivos en Chile y Efectos en sus Prácticas: hacia un Modelo de Evaluación del Desarrollo de Capacidades en los Líderes Escolares</b>	<b>366</b>
<i>Gonzalo Muñoz, María José Valdebenito y Josefina Amenábar</i>	
<b>Y... Qué pasa con las Familias y su Liderazgo en una Escuela Democrática</b>	<b>370</b>
<i>Alejandra López-Roca y Joan Andrés Traver-Martí</i>	
<b>El 15M como Escuela de Ciudadanía</b>	<b>374</b>
<i>David Abril Hervás</i>	
<b>El Desarrollo del Liderazgo ante un Centro de Compensatoria y Difícil Desempeño. Logros y Retos</b>	<b>378</b>
<i>Amelia Morales-Ocaña, Lina Higuera-Rodríguez y Estefanía Martínez-Valdivida</i>	
<b>El Acceso a la Función Directiva: Un Reto Orientado a la Mejora de la Comunidad Educativa</b>	<b>382</b>
<i>María J. Hernández-Amorós y María E. Urrea-Solano</i>	
<b>La Promoción del Liderazgo desde un Equipo de Orientación Educativa (EOE)</b>	<b>386</b>
<i>Beatriz Barrero</i>	
<b>Prácticas de Liderazgo Orientadas a Apoyar la Calidad de la Labor Docente: La Voz de los Directivos Escolares</b>	<b>389</b>
<i>Marina García-Garnica</i>	

<b>Liderazgo Efectivo en Chile: Análisis de Experiencias Exitosas en el Contexto Rural</b>	<b>393</b>
<i>Roxana Balbontín Alvarado y Cristian Rivas Morales</i>	
<b>La Dirección Escolar: ¿Oficio de Funambulista?</b>	<b>397</b>
<i>María E. Urrea-Solano y María J. Hernández-Amorós</i>	
<b>Incidencia del Liderazgo Distribuido de los Directores de las Escuelas Públicas de Santo Domingo y el Compromiso de sus Docentes</b>	<b>400</b>
<i>Fátima Virginia Pons Peguero</i>	
<b>Directores de una Escuela Primaria y su Compromiso con la Justicia Social, una Mirada desde la Cuna</b>	<b>408</b>
<i>Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo, Nina Hidalgo y Cynthia Martínez-Garrido</i>	
<b>Una Rápida Mirada al Estado Actual de la Investigación Latinoamericana sobre Liderazgo y Organización Escolar a través de los Artículos</b>	<b>413</b>
<i>F. Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido, Nina Hidalgo Farrán y Reyes Hernández-Castilla</i>	
<b>El Aprendizaje Conectado en la Sociedad de la Cultura Digital: Investigación Participativa sobre Educación Ambiental para la Protección del Medio Marino</b>	<b>418</b>
<i>Javier González-Patiño, José Manuel Pérez Martín, Santiago Atrio Cerezo y Tamara Esquivel Martín</i>	
<b>Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo en Escuelas Primarias de Chile</b>	<b>422</b>
<i>Sergio Garay Oñate y Oscar Maureia</i>	
<b>Aprendiendo de los Espacios de Participación Ciudadana. ¿Qué tiene que Enseñarnos sobre Modelos de Liderazgo para el Aprendizaje Democrático?</b>	<b>426</b>
<i>Héctor S. Melero</i>	
<b>INVESTIGACIÓN SOBRE MEJORA</b>	<b>431</b>
<b>La Renovación Paradigmática Educativa para la Promoción de la Interculturalidad y los Derechos Humanos</b>	<b>432</b>
<i>Belén Massó Guijarro</i>	
<b>Alfabetización Económica y Financiera: ¿Democratización de la Economía o Legitimación de la Hegemonía Ideológica Neoliberal?</b>	<b>436</b>
<i>Juan Almagro Lominchar</i>	
<b>¿Qué Modelo para Formar al Profesorado de Secundaria? Valoraciones y Percepciones de los Protagonistas de la Formación Inicial Pedagógica</b>	<b>440</b>
<i>Ana Martín-Romera y Enriqueta Molina Ruiz</i>	
<b>La Formación Continua de Docentes en Educación Infantil: El Rol del Directivo en la Transferencia de Aprendizajes</b>	<b>444</b>
<i>Elke Elisabeth Eugenia Kleinert Altamirano y Pilar Pineda Herrero</i>	

<b>Logros y Mejoras del Rendimiento Académico de un Centro Educativo de Difícil Desempeño</b>	<b>447</b>
<i>Lina Higuera-Rodríguez, Estefanía Martínez-Valdivia y Amelia Morales-Ocaña</i>	
<b>Reformas Universitarias: De las Prácticas Tradicionales a los Procesos de Mejora, una Mirada desde los Estudiantes</b>	<b>451</b>
<i>Yolanda Castañeda Altamirano y José Adriano Anaya</i>	
<b>Niñas y Jóvenes en Ciencia: Mujeres más allá del Cuidado a través de la Acción Socioeducativa</b>	<b>454</b>
<i>María G. Espejo Moliz</i>	
<b>Estudiantes Desenganchados y en Riesgo de Abandono Escolar y Condiciones Organizativas para su Desarrollo. Un Análisis de la Normativa en la Región de Murcia</b>	<b>458</b>
<i>M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López y M<sup>a</sup> Teresa González González</i>	
<b>El Lenguaje como Creación de Pensamiento y Prácticas Excluyentes en Educación</b>	<b>462</b>
<i>M<sup>a</sup> Teresa González González, Juan Manuel Escudero Muñoz y M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López</i>	
<b>La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria</b>	<b>466</b>
<i>Felipe García Gaitero, Óscar García Gaitero y Margarita Martín Martín</i>	
<b>Las Actitudes para la Justicia Social en la Educación y su Relación con el Bienestar y la Inteligencia Emocional</b>	<b>469</b>
<i>Antonio Fernández-González y Ana Isabel Iglesias Moscoso</i>	
<b>Percepción del Alumnado sobre el Uso del e-Portafolio para la Mejora del Aprendizaje</b>	<b>473</b>
<i>Cristina Sánchez-Martínez, María-Carmen Ricoy y Sara Martínez Carrera</i>	
<b>Utilidad de las Páginas Web para el Campo de Trabajo de la Educación Social</b>	<b>477</b>
<i>Sara Martínez Carrera, María-Carmen Ricoy y Cristina Sánchez-Martínez</i>	
<b>Perfil Docente, Bienestar y Competencias Emocionales para la Mejora de la Escuela</b>	<b>481</b>
<i>Antonio Fernández González y Ana María Ávila Muñoz</i>	
<b>El Fracaso Escolar como Barrera para la Inclusión Educativa: Una Aproximación Teórica al Estado de la Cuestión</b>	<b>485</b>
<i>Cristina Bayarri López</i>	
<b>Fracaso Escolar, Desenganche y Aprendizaje Servicio</b>	<b>488</b>
<i>Eva María González Barea</i>	
<b>Cursar Educación Secundaria Obligatoria Fuera del Aula Ordinaria: Análisis de las Medidas de Apoyo Educativo en la Región de Murcia y en la Comunidad Valenciana</b>	<b>492</b>
<i>Juan García-Rubio y M<sup>a</sup> Teresa González González</i>	

<b>El Curriculum Moldeado por el Profesorado en los Programas Extraordinarios de Atención a la Diversidad</b>	<b>496</b>
<i>Juan García-Rubio</i>	
<b>Análisis de las Dimensiones para la Medida de la Satisfacción de las Familias en Centros de Educación Secundaria</b>	<b>499</b>
<i>Daniel Río Prieto y I. Inmaculada Asensio Muñoz</i>	
<b>Relación entre Calidad Percibida y Satisfacción con el Servicio Educativo mediante Árboles de Decisión</b>	<b>503</b>
<i>Daniel Río Prieto e I. Inmaculada Asensio Muñoz</i>	
<b>Medidas para la Reducción del Fracaso Escolar desde la Escuela y el aula en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria</b>	<b>507</b>
<i>Estefanía Martínez Valdivia, Ana Martín Romera e Inmaculada García Martínez</i>	
<b>Calidad de las Presentaciones de Diapositivas en la Docencia Universitaria</b>	<b>510</b>
<i>Helena Garrido-Hernansaiz, María Cantero-García, Rocío Rodríguez-Rey y Jesús Alonso-Tapia</i>	
<b>¿Cómo Mejorar la Escuela Secundaria para que Sea Más Inclusiva? Análisis del “Plan Vuelvo a Estudiar” de Santa Fe (Argentina)</b>	<b>514</b>
<i>Silvia Alucin</i>	
<b>Los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria y su Relación con la Justicia Social</b>	<b>517</b>
<i>Irene Moreno-Medina, Preciosa Fernandes</i>	
<b>Autoevaluación de Competencias de Alumnos del Máster del Profesorado en Dos Especialidades: Formación y Orientación Laboral y Procesos Sanitarios</b>	<b>521</b>
<i>Lourdes Aranda, Antonio Nadal Masegosa, Juan Miguel Enamorado y Paula María Borrego</i>	
<b>La Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social: Una Aproximación a las Prácticas Docentes de Educación Secundaria</b>	<b>525</b>
<i>Nina Hidalgo, F. Javier Murillo, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido</i>	
<b>La Gestión de la Atención Temprana en la Escuela Infantil: Claves desde la Dirección Escolar</b>	<b>530</b>
<i>Katía Álvarez Díaz e Inmaculada González Falcón</i>	
<b>Desarrollo de Competencias Docentes Genéricas Durante la Formación Inicial del Profesorado y Puesta en Práctica en su Labor Profesional</b>	<b>534</b>
<i>Laura Cañadas, M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor y F. Javier Castejón</i>	
<b>La Inclusión de las TIC en las Aulas de Educación Secundaria en Extremadura</b>	<b>537</b>
<i>Francisca Angélica Monroy García y José Francisco Hurtado Masa</i>	
<b>Nuevas Formas de Acoso Escolar, Cyberbullying. Nivel de Riesgo en la Etapa Pre-Adolescente</b>	<b>541</b>
<i>Francisca Angélica Monroy García y José Francisco Hurtado Masa</i>	

<b>Conocimiento y Utilización General de las TIC que Presentan los Estudiantes Universitarios</b>	<b>546</b>
<i>Francisca Angélica Monroy García y José Francisco Hurtado Masa</i>	
<b>Justicia Social, Orientación Política y Creencia Global en un Mundo Justo en Futuros Docentes</b>	<b>552</b>
<i>Miguel Ángel Albalá Genol y Antonio Maldonado Rico</i>	
<b>Interacciones en Prácticas Efectivas en el Aula en la Décimoquinta Región de Arica y Parinacota (Chile)</b>	<b>555</b>
<i>Paulina Martínez-Maldonado, Carme Armengol Asparó y José Luis Muñoz Moreno</i>	
<b>Una Panorámica de la Segregación Social de los Centros de Educación Secundaria en Iberoamérica</b>	<b>559</b>
<i>F. Javier Murillo, Reyes Hernández-Castilla, Cynthia Martínez-Garrido y Nina Hidalgo</i>	
<b>Bienestar y Satisfacción Vital en Alumnado de 3º y 4º de ESO en la Comunidad de Madrid</b>	<b>565</b>
<i>Eva María Muñoz Campos, Antonio Fernández González y Liliana Jacott Jiménez</i>	
<b>Una Mirada hacia la Infancia Vulnerable desde los Agentes Sociales</b>	<b>569</b>
<i>Nekane Beloki Arizti, Arantza Remiro Barandiaran y Leire Darretxe Urrutxi</i>	
<b>Proceso de Validación de un Cuestionario Utilizado para Conocer la Influencia de los Entornos de Aprendizaje</b>	<b>573</b>
<i>Esther Gómez Rodríguez y María del Pilar García Rodríguez</i>	
<b>Trayectorias de Mejoramiento Educativo en Enseñanza Media en Chile</b>	<b>576</b>
<i>Luis Felipe de la Vega, Krecho Homan, Magdalena Sánchez, Begoña Veloso y Mariela Solórzano</i>	
<b>Ciudadanía y Derechos, Factores de Cambio en las Universidades</b>	<b>580</b>
<i>José Adriano Anaya y Yolanda Castañeda Altamirano</i>	
<b>La Mejora Educativa desde la Práctica Profesional del Orientador de Equipo de Orientación Educativa (EOE)</b>	<b>583</b>
<i>Beatriz Barrero Fernández</i>	
<b>Una Visión Infantocéntrica del Bienestar Subjetivo en la Infancia en los Contextos Escolares</b>	<b>586</b>
<i>Ana Belén García Berbén, Sandra Marín González y Gloria Álvarez Bernardo</i>	
<b>Reconocer lo Político para Democratizar la Educación</b>	<b>589</b>
<i>Guillermina Belavi, F. Javier Murillo y Raquel Graña Oliver</i>	
<b>La Interinidad del Profesorado en las Escuelas Españolas, un Factor de Inequidad Escolar</b>	<b>593</b>
<i>Raquel Graña, F. Javier Murillo y Guillermina Belavi</i>	
<b>La Falsa Medida del Abandono Escolar. Bases para la Investigación y Mejora Educativa</b>	<b>597</b>
<i>Javier Morentin Encina y Belén Ballesteros Velasco</i>	

<b>Reformas al Régimen Académico de Escolaridad Secundaria en Córdoba, Argentina. Experiencia de Mejora Situada</b>	<b>603</b>
<i>Maria Cecilia Bocchio</i>	
<b>Proceso de Elaboración y Validación de una Pauta para la Observación en el Aula y la Mejora Institucional</b>	<b>606</b>
<i>Paulina Martínez-Maldonado, Carme Armengol Asparó y José Luis Muñoz Moreno</i>	
<b>Proyecto RECREA Nodo Jalisco</b>	<b>610</b>
<i>Adriana Margarita Pacheco-Cortés y Elba Patricia Alatorre Rojo</i>	
<b>Impacto de los Recursos Educativos del Hogar en el Rendimiento Lector del Alumnado en PISA 2015. Un Estudio de Regresión Múltiple</b>	<b>614</b>
<i>Israel Alexander Constante Amores y Marina Linacero Martín</i>	
<b>Influencia del Marketing Educativo en la Elección de Estudios Universitarios. Estudio de Acercamiento</b>	<b>619</b>
<i>César Yáñez Santamaría</i>	
<b>Aquello que es Necesario Conmover para la Mejora Escolar. Leyes y Justicia</b>	<b>622</b>
<i>Natalia Zacarías</i>	
<b>¿Las Concepciones Teóricas sobre la Motivación Intrínseca Presentan Rasgos Comunes?</b>	<b>626</b>
<i>Óscar Díaz Chica y Begoña Gómez Nieto</i>	
<b>Investigación Evaluativa sobre los Efectos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica</b>	<b>629</b>
<i>Dimna Silvia González Hernández</i>	
<b>Factores de Innovación Docente Durante un Proceso de Asesoramiento Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo</b>	<b>633</b>
<i>Carlos Monge López y Juan Carlos Torrego Seijo</i>	
<b>Perspectiva Metodológica Cualitativa para el Acercamiento al Entorno Formativo y Sociofamiliar de los Jóvenes que Abandonan el Sistema Educativo</b>	<b>636</b>
<i>Cristina Bayarri López, Soraya Calvo González y Sue Gutiérrez Berciano</i>	
<b>Las Tutorías. Percepciones de los Estudiantes y Docentes Universitarios</b>	<b>640</b>
<i>Mirian Elena Alcivar Cruzatty y Tito Alberto Gorozabel Chata</i>	
<b>Evaluación de Competencias Profesionales Requeridas en Egresados de un Modelo Educativo Virtual, para su Inserción en el Campo Laboral</b>	<b>646</b>
<i>Karina Margarita Cotero Moreno, Rosa Elena Richart Varela, Víctor Arturo Garduño Castillo, Reyna del Carmen Martínez Rodríguez, Lilia Benítez Corona y Gloria Maritza Gómez Revuelta</i>	
<b>Europe Engage. Compromiso Social y Actividades de Aprendizaje-Servicio en las Universidades Españolas</b>	<b>650</b>
<i>Rosario Cerrillo, Pilar Aramburuzabala e Inmaculada Tello</i>	

<b>Participación Periférica Legítima en Prácticas de Aprendizaje para la Formación Continua: Estudio de Caso con Profesionales de Educación Infantil</b>	<b>656</b>
<i>Javier González-Patiño, José Luis Linaza, Moisés Esteban-Guitart y Tamara Ambrona</i>	
<b>El Amor como Herramienta Educativa</b>	<b>659</b>
<i>Marta Nogueroles Jové</i>	
<b>Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Física: Necesidad de Formación Inicial del Profesorado</b>	<b>662</b>
<i>Inmaculada Tello José María Moya Morales y Paula Lázaro Cayuso</i>	
<b>La Teoría Crítica en la Formación del Profesorado para la Justicia Social</b>	<b>666</b>
<i>Ángel Méndez-Núñez</i>	
<b>Creatividad y las Inteligencias Múltiples en República Dominicana. Programa de Intervención Inclusivo con TIC</b>	<b>670</b>
<i>Raquel Muguerza-Olcoz y Fátima Llamas-Salguero</i>	





# **Experiencias de Liderazgo**

# Fomento de Jóvenes Líderes en la Educación Superior de Ecuador

## Promotion of Young Leaders in the Higher Education of Ecuador

Fabián Gordillo Manssur <sup>1</sup>

Ivette Gordillo Manssur <sup>1</sup>

Ana Campuzano Vera <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil, Ecuador

<sup>2</sup> Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador

El liderazgo ayuda a crear una mirada propia sobre el aprendizaje a partir de una gestión impecable y fundada en alianzas significativas en una educación de calidad. Se evaluaron las actitudes, capacidades y aptitudes de los estudiantes durante dos ciclos consecutivos. Luego, se realizó una capacitación de 180 horas; para lo cual, se desarrollaron grupos de trabajo de acuerdo a los perfiles. La evaluación se la realizó cualitativa y cuantitativamente con observación con visita in situ y modelo de encuesta, el desempeño y resultados. Las asignaturas presentan un paso inicial a la formación de líderes educativos, representando las competencias adquiridas permitiendo a los estudiantes adquirir y afianzar conocimientos investigativos y culminar el aprendizaje mediante la promoción de programas internacionales, para que cada estudiante cree un impacto positivo en la sociedad y pueda inspirar a los demás a impactar también de forma positiva en su entorno.

**Descriptor:** Educación superior; Juventud; Aprendizaje; Asignatura; Universidad.

Leadership helps to create an own look on learning from an impeccable and management founded in significant alliances in a quality education. Assessed the attitudes, capabilities and skills of the students for two consecutive cycles. Then, was a training of 180 hours, which, developed according to the profiles working groups. Evaluated it is qualitatively and quantitatively with observation with on-site visit and survey model, performance, and results. The subjects presented an initial step to the formation of educational leaders, representing the acquired skills allowing students acquire and strengthen investigative expertise and complete learning through the promotion of international programs, so each student create a positive impact on society and can inspire others to impact also positive in your environment.

**Keywords:** Higher education; Youth; Learning; Course; University.

## Introducción

Daft y Lane (2006) indican que el liderazgo es la relación de influencia que ocurre entre los líderes e integración de sus seguidores, mediante pretenden llegar a cambios y resultados reales que reflejen los propósitos que comparten. Gómez (2008) indica que es conseguir de las personas una capacidad de empuje y una actitud proactiva que permita canalizar todas las energías creativas de la organización hacia la consecución de un proyecto común; y, Lupano y Castro (2008) es un proceso atributivo resultado de un proceso de percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por los otros (Giraldo y Naranjo, 2014).

Los líderes son reconocidos por sus características, dedicación, inteligencia, carisma y sensibilidad. Esto les da habilidades para fortalecer y generar responsabilidades a las personas que integran la comunidad o el medio de donde se desenvuelven (Montenegro, 2017).

Las organizaciones sean eficaces y se desarrollen necesitan el liderazgo como pieza principal (Friedman, 2003; Spendlove, 2007). El liderazgo de los administradores de la educación superior

requiere estrategias organizacionales y líderes dentro de las distintas esferas del quehacer universitario, los cuales permitan a los jóvenes mejorar sus oportunidades en la vida (De la Garza et al., 2017).

Los jóvenes definen el liderazgo como un comportamiento, una actitud o forma de ser capaz de crear impacto positivo en su entorno. La clave del progreso se encuentra en la construcción de entornos favorables para los jóvenes, es por ello necesario juntar esfuerzo entre empresas, instituciones y la comunidad educativa. Pues sólo mediante una juventud donde exista un liderazgo proactivo será posible alcanzar el progreso que la sociedad necesita (Sánchez, 2016).

## **Contexto**

En el territorio andino coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes, que comparten un territorio, interactúan, piensan, sienten de modos distintos. Cuanto más estratificado socialmente sea el país, esa relación tenderá a ser no solo compleja, sino conflictiva. Así sucede con la juventud, que busca un espacio de identidad; por ello es un reto importante para los y las adolescentes participar en contextos sociales y políticos diversos, y su integración es un deber de las diversas instancias sociales para que sean actores activos del desarrollo de estas (Zozaya, 2017).

En América Latina, el Banco de Desarrollo de América Latina desarrolla el programa Joven CAF, que impulsa a las nuevas generaciones de dirigentes políticos, sociales y empresariales para fortalecer su vocación de liderazgo, consolidar su capital social, potenciar su rol. En este sentido, los jóvenes líderes tienen la posibilidad de compartir iniciativas, intercambiar buenas prácticas y delinear propuestas comunes que respondan a los nuevos retos sociales, económicos, políticos y culturales de la región (CAF, 2017). En el caso del Ecuador, el presidente defendió un papel de liderazgo que deben tener los países del sur global para hacer frente a los diferentes desafíos sociales, ecológicos y económicos que se plantean en el siglo XXI y fomenta en el marco del 'Plan Toda una Vida' la creación de trabajo para jóvenes hasta 2021, así como la entrega de créditos productivos a través de la Secretaría Técnica de la Juventud recientemente creada (Diario El Tiempo. 2018).

## **Desarrollo de la experiencia**

Los jóvenes son agentes de cambio y generar acciones que impacten de manera sostenible y equitativa en el desarrollo de la región. Bajo esta premisa, se evaluaron las actitudes, capacidades y aptitudes de los estudiantes de los primeros y dos últimos semestres durante dos ciclos consecutivos de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Guayaquil. Se establecieron criterios de evaluación como, por ejemplo: competencias adquiridas, comunicación asertiva, proactividad, creatividad, influencia, trabajo en equipo, seguidores, proyectos y resultados conjuntos, con la finalidad de valorar la diferencia existente.

Luego, se realizó una capacitación de 180 horas a todos los estudiantes en las siguientes temáticas: trabajo en equipo, estimulación, retroalimentación constante, creatividad, visión a largo plazo, innovar, motivación, desarrollar e inspirar; para lo cual, se desarrollaron grupos de trabajo de acuerdo con los perfiles.

La evaluación se la realizó cualitativa y cuantitativamente con observación con visita in situ y modelo de encuesta, el desempeño y resultados. Se obtuvo que las asignaturas de la carrera por medio de los estudiantes presentan un paso inicial a la formación de líderes educativos,

representando las competencias adquiridas durante el semestre con este nuevo enfoque de las asignaturas. Además, este nuevo enfoque les permite a los estudiantes adquirir y afianzar conocimientos investigativos cada semestre y culminar el aprendizaje mediante la promoción de programas con empresas extranjeras o voluntariados internacionales, con el objetivo de que cada estudiante cree un impacto positivo en la sociedad y pueda inspirar a los demás a impactar también de forma positiva en su entorno.

## Conclusiones

Las instituciones de educación superior por medio de los docentes y las asignaturas permiten a los estudiantes adquirir y afianzar conocimientos; siendo el papel de las universidades y/o facultades indispensables en la activación del liderazgo juvenil para fortalecer la calidad de la formación, tomando en cuenta las inquietudes, desafíos y aspiraciones de los jóvenes desde una perspectiva global para que cualquier joven del mundo pueda vivir y compartir esté donde esté.

## Referencias

- CAF- Banco de Desarrollo de América Latina. (2017). *La formación de jóvenes líderes impulsa el desarrollo de América Latina*. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2017/02/la-formacion-de-jovenes-lideres-impulsa-el-desarrollo-de-america-latina/?parent=32493>
- Daft, R. L. y Lane, P. G. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Londres: Thompson.
- De la Garza, M. T., Maldonado, A. C., Guzmán, E. y Estrada, C. R. (2017). Características de liderazgo del administrador educativo de las instituciones de educación superior en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 19-27.
- Diario El Tiempo. (21 de abril de 2018). *Ecuador fomentará la creación de 200 mil plazas de trabajo para jóvenes hasta 2021*. Diario El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/ecuador/4/419084/ecuador-fomentara-la-creacion-de-200-mil-plazas-de-trabajo-para-jovenes-hasta-2021>
- Friedman, J. (2003). Estrategias administrativas para la eficiencia universitaria. Estado, gobierno, gestión pública. *Revista Chilena de Administración Pública*, 6, 197-209.
- Giraldo, D. y Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y Gestión*, 24, 157-194.
- Lupano, M. y Castro, A. (2008). Estudios sobre el liderazgo. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Montenegro, J. A. (2017). *El liderazgo y la gestión comunitaria: Caso asociación Amadom Comuna Dos Mangas*. La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
- Zozaya, M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 39-54.

# **Habilidades Directivas y Conductas de Liderazgo. Una Experiencia de Aula en la Formación de las Educadoras y Educadores Sociales**

## **Management Skills and Leadership Behavior. An Experience in the Classroom in the Training of Social Educators**

Sara Conde Vélez  
Noelia Calderón Paz  
Nuria Martín Quirós  
Paloma Neto González  
Marina Tomás Bermúdez  
Universidad de Huelva, España

La actividad que se expone va dirigida a la formación de las futuras Educadoras y Educadores Sociales. Se establece que se hace necesario el desarrollo de competencias personales y profesionales, haciendo más activo el papel del alumnado y desarrollando la capacidad de analizar las habilidades directivas y conductas de liderazgo como instrumento de reflexión. La actividad se centra en un aspecto de la Educación Social, las organizaciones socioeducativas, y dentro de ellas, el estudio de las habilidades directivas y conductas de liderazgo. La formación en las habilidades directivas y conductas de liderazgo desde el propio trabajo de campo del alumnado a través de entrevistas supone iniciarse tanto en el ámbito investigativo como prepararse para el desarrollo de la actividad profesional. Es por ello que la preparación que se adquiere en este proceso formativo permite al alumnado demostrar su competencia en la actividad práctica de recogida de datos en el contexto de las organizaciones socioeducativas.

**Descriptor:** Educación social; Liderazgo; Formación de directores; Formación profesorado, Organizaciones socioeducativas.

The activity that is exposed is directed to the formation of the future Educators and Social Educators. It is established that it is necessary to develop personal and professional skills, making the role of students more active and developing the ability to analyze leadership skills and leadership behaviors as an instrument of reflection. The activity focuses on one aspect of Social Education, socio-educational organizations, and within them, the study of managerial skills and leadership behaviors. Training in managerial skills and leadership behaviors from students' own fieldwork through interviews supposes starting both in the research field and preparing for the development of professional activity. That is why the preparation that is acquired in this training process allows students to demonstrate their competence in the practical activity of data collection in the context of socio-educational organizations. That is why the preparation that is acquired in this training process allows students to demonstrate their competence in the practical activity of data collection in the context of socio-educational organizations.

**Keywords:** Social education; Leadership; Principal's formation; Teacher training; Social-educational organizations.

## **Introducción**

Los nuevos enfoques pedagógicos llevados a cabo en la universidad, basados en el desarrollo de competencias personales y profesionales, promueven la necesidad de estimular en el alumnado un aprendizaje significativo y perdurable (Navarro y González, 2010). Estas nuevas formas de trabajo suponen un papel más activo del alumnado en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en esta línea, el aprendizaje basado en proyectos significa la propuesta al grupo de

estudiantes de la resolución de problemas o la búsqueda de respuestas a cuestiones complejas para la cual deben diseñar un plan de actuación, ponerlo en práctica tomando decisiones a lo largo de la aplicación y resolver las interrogantes que vayan surgiendo (Badía y García, 2006).

Por otro lado, en el libro blanco del título del grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004) se refleja una serie de competencias donde se menciona la capacidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la participación en proyectos de investigación educativa que introduzcan propuestas de innovación encaminadas a la mejora, poniendo de manifiesto que acercarse y conocer las características de los entornos sociales y laborales de intervención socioeducativa debe formar parte de los contenidos presentes en la formación inicial de los profesionales de la Educación Social.

Es por ello, que con este documento se pretenda ofrecer una estrategia didáctica en la que se procure una primera aproximación en la formación inicial de las Educadoras y Educadores Sociales al conocimiento y estudio de las habilidades directivas y conductas de liderazgo que pueden asumir de cara a su futuro profesional en el contexto de la gestión y dirección de organizaciones socioeducativas.

## **Contexto**

Esta experiencia se ubica en el ámbito universitario, concretamente en la formación del alumnado de tercer curso del grado de Educación Social en la Universidad de Huelva. Se trata de una experiencia desarrollada en el aula durante el transcurso de la asignatura de Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas.

En las organizaciones socioeducativas, entendiendo estas como un conjunto o grupo de personas organizadas para conseguir un determinado fin, en nuestro caso, un fin social, residen los principales ámbitos profesionalizadores de las Educadoras y Educadores Sociales, en ellas, se desarrollan multitud de funciones y competencias propias de cada ámbito de intervención de la Educación Social: Infancia, adolescencia, juventud; personas adultas; tercera edad; drogodependencias; discapacidades y salud mental; atención comunitaria. Todos estos ámbitos pueden adquirir distintas formas de organizaciones, desde albergues, ludotecas, centros de inserción social hasta centros de día, centros de protección o centros especiales de empleo. Es por ello, que desde esta asignatura se hace necesario que el alumnado conozca y comprenda la organización y funcionamiento de las organizaciones socioeducativas y adquieran las capacidades necesarias para dirigir y gestionar instituciones socioeducativas.

## **Desarrollo de la experiencia**

### ***Presentación de la actividad***

Organizado el alumnado en grupo de trabajo (entre cuatro y cinco componentes) se plantea la actividad que aparece en la figura 1.

**Entrevista para analizar la práctica de la función directiva. Vamos a estudiar cómo los profesionales de centros socioeducativos de nuestro entorno conciben su labor.**

Deberéis entrar en contacto con algún profesional en activo, si es posible que pertenezca al equipo directivo de la organización. Para obtener la información confeccionad un pequeño guión semiestructurado para una entrevista.

Efectuad la conversación (pedid permiso para grabarla al menos en audio). Tomad notas de aquellos aspectos que más os llamen la atención. Teniendo en cuenta lo que hemos tratado en este Proyecto de Trabajo ordenad los datos, elaborar un Informe-ensayo crítico y fundamentado basado en las evidencias que resultarán y los contenidos teóricos trabajados (capacidades, cualidades, liderazgo, líder democrático o autocrático, liderazgo formal o informal,...). Sacad conclusiones.

Figura 1. Explicación de la actividad

Fuente: Elaboración propia.

### **Formación del alumnado**

Previamente a la presentación de la actividad, se desarrollan una serie de temáticas que abordan conceptos fundamentales sobre las habilidades directivas y la conducta del liderazgo en el grupo.

Se inicia al alumnado en la elaboración de los instrumentos de recogida de datos (entrevista semiestructurada y escalas sobre conductas de liderazgo). Se hace una adaptación de las escalas recogidas en el manual de referencia de la asignatura (Reyes, 2013). Haciéndose necesario componer un sistema de categorías o dimensiones (cuadro 1), que ayude, posteriormente, a organizar toda la información obtenida.

Cuadro 1. Categorías de estudio

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Poder	Formas de poder que se ejercen en el equipo directivo	¿Se ejerce una autoridad impuesta? ¿Es una autoridad adquirida? ¿Se utiliza la coerción o la persuasión?
Roles	Identificar los roles del equipo directivo	¿Cómo se ejerce el control?
Habilidades	Capacidad y cualidades que tienen que tener los miembros del equipo directivo	¿Qué habilidades son necesarias para ejercer un puesto directivo? ¿Cuáles son las más eficientes y operativas?
Liderazgo	Analizar los rasgos de liderazgo observados en la ejecución de la dirección	¿Hace más énfasis en las relaciones personales o en el producto?

Fuente: Elaboración propia.

Se lleva a cabo en el aula un proceso de trabajo donde se propone al alumnado una reflexión para que valore de manera personal las habilidades directivas trabajadas en la asignatura (figura 2).

HOJA INDIVIDUAL

1. De la siguiente lista de habilidades o competencias, puntúa cada una según la importancia que le concedas en el ejercicio de la función directiva y atendiendo al siguiente baremo:

- 1 - Irrelevante para la función directiva
- 2 - Muy poco importante
- 3 - Poco importante
- 4 - Algo necesaria
- 5 - Muy necesaria
- 6 - Imprescindible

HABILIDADES DIRECTIVAS	1	2	3	4	5	6
Capacidad emprendedora (llevar a la práctica una idea, superando dificultades).						
Coordinación.						
Buena presencia física						
Conocimiento técnico (capacidad para comprender la información y los procedimientos técnicos).						
Sentido pragmático (capacidad para hallar la vertiente de utilidad de las cosas).						
Control (regulación y supervisión de procesos, tareas y personas).						
Facilidad para el trabajo en equipo (integración y aprovechamiento de los recursos de los demás).						
Liderazgo (capacidad para dirigir personas).						
Capacidad de trabajo.						
Reacción frente a emergencias (capacidad para actuar en situaciones difíciles).						
Perseverancia (capacidad para mantener los propósitos).						
Honestidad.						
Relaciones sociales con personas importantes (cargos de la Administración y la política)						
Persuasión (capacidad para inducir con razones a creer o hacer algo).						
Iniciativa (capacidad para actuar de forma operativa y precisa e independiente).						

Figura 2. Ejemplo de cuestionario de habilidades pasado en clase

Fuente: Recuperado de Reyes (2013).

Posteriormente se debatió en gran grupo sobre los resultados de la experiencia, considerando para la realización de la entrevista a aplicar en las organizaciones socioeducativas, aquellas habilidades donde existían unanimidad en el grupo, las que habían resultado más llamativas, las que no eran necesaria, etc. Para analizar las conductas de liderazgo en el grupo se utilizó la escala extraída de Gil Rodríguez (1999).

**Recogida de datos e informe de investigación (póster)**

Cada grupo de trabajo realiza la entrevista a algún miembro perteneciente a la dirección y gestión de organizaciones socioeducativas, la selección de estas organizaciones la realizan los grupos en función de la accesibilidad y disposición de las mismas. El grupo realiza la entrevista y aplica el cuestionario de conductas del liderazgo. Finalmente se analizan los datos atendiendo al sistema de categoría establecido.



Tras los análisis pertinentes, los distintos grupos presentan sus resultados y conclusiones en el aula, en formato póster e incluyendo todos los datos aportados por los grupos en un único póster unificando de esta manera el trabajo realizado (figura 3). Es decir, de las aportaciones obtenidas por cada grupo en cada uno de los apartados se seleccionan los elementos comunes.

## ESTUDIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA



Figura 3. Póster grupo-clase  
 Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Con respecto a las habilidades directivas y conductas de liderazgo se extraen las siguientes ideas:

- Se descubre que hay mayor presencia de mujeres (77%) que hombres (23%) en los cargos de dirección de las organizaciones socioeducativas.
- Unanimidad en liderazgo democrático; consideran que es muy importante la participación de su equipo y el consenso en la toma de decisiones.

- No existe diferencias significativas entre las opiniones que tienen los futuros profesionales de la educación social en comparación con la opinión de los directivos entrevistados respecto a las habilidades directivas analizadas.

En general la experiencia supone la consecución de una doble vertiente en la formación inicial de las futuras Educadoras y Educadores Sociales: la iniciación a la investigación socioeducativa y el acercamiento al contexto laboral, en este caso, el estudio de las habilidades directivas y conductas de liderazgo para la mejora de la gestión y dirección de las organizaciones socioeducativas.

## Referencias

- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(3), 1-22.
- Gil Rodríguez, F. (Coord.). (1999). *Práctica de psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Navarro, I. y González, C. (2010) La auto-evaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(8), 187-199.
- Reyes, M. (2013). *Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas*. Sevilla: Fénix Editora.

# Liderazgo Distribuido para Procesos de Mejora Educativa

## Distributed Leadership for Processes of Educational Improvement

Laura Vaccarini

Escuela Secundaria Orientada N° 378 Baldomero Fernandez Moreno, Argentina

Hablar de liderazgo distribuido en las instituciones escolares, es hablar de innovación educativa y de prácticas democráticas. Un buen directivo es capaz de ser un líder educativo y de fomentar la participación de la comunidad a su cargo en un proyecto común y de implicarlo en la toma de decisiones. La experiencia que se relata en este documento, muestra la construcción de un proceso en constante revisión de una gestión escolar de Escuela Secundaria Orientada, de la Provincia de Santa Fe, Argentina, basada en la perspectiva de liderazgo distribuido. Esto representa un cambio en la cultura organizacional, iniciado en el año 2016. El objetivo de esta práctica es emprender procesos de mejoramiento institucional, para lograr aprendizajes socialmente significativos en los sujetos que transitan por el sistema en el siglo XXI. Este liderazgo emergió como un fenómeno en el grupo-escuela, no como una mera distribución de tareas, sino como una interacción simétrica entre los líderes que tienen una relación de reciprocidad en la que la solidaridad y el trabajo en equipo tienen prioridad. El liderazgo distribuido especialmente se desarrolló en la dimensión pedagógica y en la organizacional.

**Descriptor:** Liderazgo distribuido; Innovación; Mejora escolar; Trabajo en equipo; Dimensión pedagógica.

Speaking of distributed leadership in school institutions is talking about educational innovation and democratic practices. A good manager is capable of being an educational leader and of encouraging the participation of the community in charge of a common project and of involving him / her in decision-making. The experience described in this document shows the construction of a process in constant review of a school management of Oriented Secondary School, of the Province of Santa Fe, Argentina, based on the perspective of distributed leadership. This represents a change in the organizational culture, which began in 2016. The objective of this practice is to undertake processes of institutional improvement, to achieve socially significant learning in the subjects that transit through the system at 21st century. This leadership emerged as a phenomenon in the group-school, not as a mere distribution of tasks, but as a symmetrical interaction between leaders who have a relationship of reciprocity in which solidarity and teamwork take priority. The distributed leadership especially developed in the pedagogical and organizational dimension.

**Keywords:** Distributed leadership; Innovation; School improvement; Teamwork; Pedagogical dimension.

## Introducción

El concepto de liderazgo distribuido es relativamente nuevo, y significa una alternativa innovadora al modelo tradicional de liderazgo ejercido por un Directivo. La literatura actual señala que los mejores líderes educativos son los que comparten su liderazgo para conseguir multiplicarlo en todos los niveles de la organización. La práctica del liderazgo distribuido resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucrando a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. Tal como se enunció en el resumen, este liderazgo emergió en la escuela como un fenómeno dentro del grupo-escuela, no como una distribución de tareas, sino como una interacción simétrica entre líderes que tienen una relación de reciprocidad en un equipo de trabajo. El liderazgo más desarrollado en profundidad en esta escuela secundaria del sur santafesino, de Argentina, es el pedagógico. Esto

fue posible, porque la Directora piensa la institución escolar de una manera diferente, desde la gestión centrada en la búsqueda de la calidad, como camino viable para mejorar la escuela. Es consciente, además, de su acción innovadora.

## **Contexto**

En la actualidad los Directivos de todos los niveles, se caracterizan por ser líderes jerárquicos en instituciones educativas muy estructuradas. El proyecto de esta escuela se basó en la mejora de la calidad educativa, y en ser una constante organización de aprendizaje.

## ***Desarrollo***

### ***Ejes problemas***

- Falta de bancos y sillas para los alumnos ingresantes.
- Quejas constantes en la sala de profesores, de que los estudiantes son “apático, no se motivan por ningún tema” “hago clases diferentes, pero no participan”.

Ante la primera situación planteada por la Directora, una docente propuso cambiar los pupitres y sillas por mesas redondas y/o rectangulares que hubiera en el establecimiento. El fundamento vertido fue desprenderse gradualmente del formato áulico tradicional y obsoleto, para pasar a una nueva organización espacial, que exprese el paradigma de la propuesta pedagógica que lo sustenta. Ese despliegue espacial pretende contribuir a mejores aprendizajes. De esta manera, se intentaría dar respuesta al segundo eje problema. Para ello se sumaron cinco docentes más. La Directora de la escuela aceptó el desafío, y se formó un Equipo de Trabajo con profesores “líderes”, con competencias para la enseñanza, la didáctica; profesores innovadores que se dedican a innovar, arrastran a los otros, producen impacto en los demás. El año 2016, se caracterizó por los encuentros sucesivos, acuerdos iniciales, distribución de roles y funciones, en el que cada integrante fue ocupando un espacio de líder formal y no formal, que la Directora simbólicamente cedía. De esta forma se producía paulatinamente, una interacción simétrica entre los líderes, incluida la Directora. El inicio de la práctica del liderazgo distribuido emergió en la cultura institucional casi invisiblemente por momento, y otros en forma muy visible. Así se instaló una relación de reciprocidad en la que la solidaridad y el trabajo en equipo tienen prioridad.

En febrero de 2017, la Directora convocó a los Equipos de Trabajo para reunirse, dialogar, pensar, diseñar y proyectar el inicio del ciclo lectivo. Surgió la siguiente propuesta: organizar una primera reunión plenaria que inicie ciclo lectivo de una manera diferente, a través de un juego de roles que permita analizar el grado de empatía que los docentes tienen con los alumnos. Algunos serán profesores, otros alumnos. Es decir que se evaluará, en qué nivel son capaces de comprenderlos en el hecho de “estar sentados dentro de un aula durante más de cuatro horas, generalmente sin moverse, pasivos, adaptándose a cada profesor”.

**Propósito**

Motivar a los profesores a pensar y hacer acciones nuevas.

**Objetivos**

- Reconfigurar el espacio y el mobiliario.
- Reflexionar sobre las estrategias didácticas rutinarias y proponer otras, innovadoras.

**Desarrollo de jornada**

Hubo izamiento y arrío de Bandera. Recreos. Cada profesor a cargo de un espacio curricular

**Evaluación proyecto**

Profesores-estudiantes: autoevaluación, coevaluación. Formulario on-line.

Durante todo el ciclo lectivo 2017, se profundizó el proyecto pedagógico que plantea un cambio de paradigma en la forma de enseñar, aprender y evaluar.

En febrero de 2018, el liderazgo distribuido retomó sus fuerzas, dado que, desde el punto de vista pedagógico, cada uno de los líderes comprometidos con el proyecto institucional de mejorar la calidad educativa, estuvo comprometido con roles específicos. Se procedió de la misma forma que en febrero 2017, y cada uno abordó las problemáticas que tenía a su cargo: la Directora, el acompañamiento a docentes, familia y alumnos que adeudaban espacios curriculares; otra docente, a la mejora de los espacios y la tercera docente, a la organización de la primera reunión con el colectivo docente. Cada líder pedagógico, con sus equipos de trabajo sigue las premisas de estimular la participación, generar confianza y contagiar con el ejemplo.

Mejoras para el presente ciclo lectivo:

- En la primera reunión de personal docente: se incorporó en el rol de Profesor a alguien externo a la institución para uno de los módulos: Relacionista Pública.
- Creación de redes entre escuelas para compartir experiencias, y saberes en general: “Jornada docente, con docentes, para docentes”, en el que se ofrecerán Simposios simultáneos para cada nivel educativo, con la coordinación de Directivos y Supervisores. Cierre: Conferencia de Miguel Ángel Santos Guerra.

**Conclusiones**

La construcción del liderazgo distribuido no se improvisa. Es lenta. El Directivo debe tener confianza en los demás, y los demás en el Directivo. Valores tales como el respeto mutuo, el compromiso, esfuerzo, la solidaridad, confianza, comunicación abierta y fluida, son las bases de este tipo de liderazgo. Para que el liderazgo distribuido se construya y re-construya diariamente, es imprescindible que tanto el Directivo como los líderes que lo acompañan, tengan mentes abiertas para comprender las demandas actuales que hace la sociedad a la escuela, desarrollen habilidades para coordinar, liderar, generar alianzas internas y externas a la institución. Es necesario seguir involucrando a múltiples personas, lograr un análisis de los problemas que aquejan a la escuela de una forma horizontal, simétrica y con una visión estratégica.

La prioridad de la escuela fue y sigue siendo, revisar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, por eso se sustenta en líderes educativos. El cambio en la arquitectura áulica actúa en paralelo con una nueva forma de estar y aprender en la escuela. Se respira un convencimiento explícito e implícito, de que el liderazgo distribuido influye en los procesos de mejora educativa,

ya que cada miembro actúa y participa de diferentes maneras en los roles, funciones y compromisos asumidos. Es necesario mantenerlo en el tiempo igual que la innovación educativa. Como cierre, surgen interrogantes que buscan respuestas colectivas:

¿Cómo establecer liderazgo distribuido en las instituciones de todos los niveles del sistema educativo? ¿Por qué hay resistencia a transformar la cultura tradicional?

## Referencias

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

López-Yáñez, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 10-11.

Maureira, O., Garay, S. y López P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2) 689-706.

# Estrategia Metodológica Interactiva para Despertar el Interés por la Lectura Infantil

## Interactive Methodological Strategy to Wake up the Interest for Children's Reading

Elmina Matilde Rivadeneira Rodríguez

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

El presente trabajo tuvo como objetivo general “diseñar una estrategia metodológica interactiva para despertar el interés por la lectura infantil en los niños y niñas de 3 a 5 años”. En primer lugar, se analiza las aportaciones teóricas de Sáez (1951), Feo (2010) de la lectura infantil. Para la obtención de los datos se aplicó: una guía de observación, una entrevista semiestructurada y una encuesta. La muestra fue conformada por 25 niños/as, 58 docentes en ejercicio, 10 docentes retiradas del ejercicio docente. Con la aplicación de los instrumentos se concluye: que la estrategia metodológica interactiva permite al niño la posibilidad de aprender en tres momentos: antes (grupo de discusión), durante (presentación de un cuento en video) y después (organización del cuento por secuencias mediante hipervínculo).

**Descriptor:** Estrategia metodológica; Discusión; Video; Secuencias; Lectura.

The general objective of this work was "to design an interactive methodological strategy to awaken interest in children's reading in children aged 3 to 5 years". First, the theoretical contributions of Sáez (1951), Feo (2010) are analyzed of children's reading. To obtain the data, he applied: an observation guide, a semi-structured interview and a survey. The sample consisted of 25 children / as, 58 teachers in practice, 10 teachers withdrawn from the teaching exercise. With the application of the instruments it is concluded that the interactive methodological strategy allows the child the possibility of learning in three moments: before (discussion group), during (presentation of a story on video) and afterwards (organization of the story by sequences through hyperlink).

**Keywords:** Methodological strategy; Discussion; Video; Sequences; Reading.

## Introducción

En la educación infantil, es la primera etapa en donde se pueden despertar los intereses por la lectura infantil, el acercamiento a los cuentos, poesías, adivinanzas, historias, para conseguir el desarrollo integral de todas las capacidades de los niños: cognitivas, lingüísticas, afectivas, psicomotoras etc.

La lectura, juega un papel importante en la comunicación e información, en las relaciones personales y afectivas y, sobre todo, en el aprendizaje de los demás en forma interactiva. En la práctica educativa del docente debe estar fundamentada en la aplicación de estrategias metodológicas interactivas que permitan despertar el interés por la lectura infantil. La propuesta de una estrategia metodológica interactiva que permita despertar el interés por la lectura infantil en los niños/as de 3 a 5 años, esta propuesta se realizará en tres momentos: antes, durante y después. Estos momentos, se desarrollará en los objetivos que se pretende describir con este trabajo.

### *Formulación del problema*

¿Cómo conseguir que la aplicación de la estrategia metodológica interactiva que garantice el interés por la lectura infantil en los niños y niñas de 3 a 5 años?

### *Sistematización de la investigación*

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la lectura infantil que garantizan el interés de la lectura por parte de los niños y niñas?
- ¿Cuáles son las características de la estrategia metodológica interactiva que permiten despertar el interés por la lectura infantil?
- ¿Cuáles criterios metodológicos interactivos que determinan el interés por la lectura infantil, mediante la presentación de un cuento en un video, en tres momentos de interés: antes (grupo de discusión), ¿durante (presentación de un cuento en video) y después (organizar el cuento por secuencias mediante hipervínculo)?

### *Objetivos*

El objetivo general es diseñar una estrategia metodológica interactiva para despertar el interés por la lectura infantil en los niños y niñas de 3 a 5 años.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente la importancia de la lectura infantil.
- Describir las características de la estrategia metodológica interactiva para despertar el interés de los niños y niñas de Educación Inicial.
- Proponer la implementación de la estrategia metodológica interactiva, que permita a los niños/as despertar el interés por la lectura en tres momentos: antes, durante y después.

## **Acercamiento teórico**

Para Sáez (1951) considera que la lectura es una actividad instrumental, se lee por algo y para algo, es decir con un deseo de conocer. Además, la lectura es una actividad humana, que nos permite interpretar una poesía, un cuento, una novela (Feo, 2010). La lectura es un recurso importante que permite a los niños/as acercarse al mundo que les rodea, es decir el contacto con los sonidos, las letras despiertan el interés por aprender a comunicarse con los otros.

Sarto (1989) afirma que la lectura es importante porque la inteligencia humana es una inteligencia lingüística, gracias al lenguaje podemos comprender el mundo, inventar cosas, convivir con los otros, demostrar nuestros sentimientos, resolver problemas.

### *Relación entre texto-imagen*

Según Ferreiro y Teberosky (1979) existen tres etapas con respecto a la relación que establecen los niños entre el texto y la imagen:

- El niño otorga sentido al texto focalizándole únicamente en la imagen que percibe.
- El contenido del texto se basa en las propiedades cuantitativas (extensión del texto).
- El niño da sentido al texto, destacando los aspectos cualitativos.



## Método

El presente trabajo es de carácter descriptivo. Se inicia con la observación en una sala de clase y se encuentra que los niños/as no tienen interés por la lectura de los cuentos. A continuación, se realiza una encuesta aplicada a 58 docentes de varias instituciones educativas y finalmente se aplica una entrevista semiestructurada a 10 docentes que no están en sus funciones.

Por otra parte, se realiza una propuesta que permite integrar el interés de los niños/as por la lectura infantil en tres momentos: antes, durante y después.

## Procedimiento

Este trabajo se realizó mediante el siguiente procedimiento (cuadros 1, 2 y 3).

Cuadro 1. Descripción de la fase 1: Mediante guía de observación aplicada a 25 niños/as

MOMENTOS	CRITERIOS A OBSERVAR	SIEMPRE	NUNCA	A VECES
Antes	Selecciona el cuento según su edad	X		
	Utiliza recursos tecnológicos para despertar el interés de los niños/as			X
Durante	Aplica estrategias metodológicas para despertar el interés en los niños/as			X
	Establece el diálogo en el momento de leer un cuento		X	
Después	Realiza preguntas para saber la secuencia del cuento			X
	Invita a los niños/as a dibujar lo que más les gusta del cuento			X

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Descripción de la fase 2: mediante encuesta aplicada a 58 docentes en ejercicio de Educación Inicial

MOMENTOS	PREGUNTAS	SIEMPRE	NUNCA	A VECES	TOTAL
Antes	Hace uso Usted de recursos tecnológicos para despertar el interés de la lectura en los niños	55	5	0	58
Durante	Utiliza Usted estrategias metodológicas para despertar el interés por la lectura en los niños	17	0	41	58
Después	Sugiere Usted a la familia de los niños, estrategias que despierten el interés por la lectura en los niños	12	46	0	58

Fuente: Elaboración propia.

Mediante la observación se aprecia que a veces se utiliza el video, la lectura de los cuentos, lo realiza la docente, los niños/as solicitan que quieren ver en la televisión como lo hacen en su casa. En la fase de valoración no se realiza, carece de preguntas para establecer el diálogo entre la docente y los iguales. Con relación a la encuesta, este instrumento se aplicó a 58 docentes en ejercicio y se escogió al azar para determinar si consideran importante el uso de estrategias metodológicas en el momento de activar el interés de los niños/as por la lectura infantil. La respuesta es evidente 41 docente de 58 afirman que a veces aplican estrategias metodológicas para despertar el interés de los niños/as. En correspondencia a la entrevista semi estructurada

de los 10 docentes, solo 3 afirman que las estrategias metodológicas permiten conseguir un objetivo de interés y aprendizaje, los 7 docentes jubilados sostienen que en los próximos ciclos los niños/as tendrán la oportunidad de conseguir los logros de aprendizaje e interés.

Cuadro 3. Descripción de la fase 3: mediante una entrevista semiestructurada, aplicada a 10 docentes jubilados/as

Antes; al iniciar la lectura de un cuento:	
	¿Considera Usted adecuado realizar preguntas para activar el conocimiento previo? Si /No
	¿Considera Usted que el uso de los recursos tecnológicos despierta el interés en los niños? Si/ No
	¿Por qué?
Durante; en el desarrollo de la lectura de un cuento:	
	¿Cree Usted que la implementación de imágenes, fortalece el interés de los niños por la lectura? Si /No
	¿Está Usted de acuerdo que la implementación de estrategias metodológicas activa el interés por la lectura infantil en los niños/as? Si/No ¿Por qué?
Después; al finalizar la lectura de un cuento:	
	¿Está Usted de acuerdo que los niños/as dibujen lo que más les gusto después de realizar la lectura? Si/No
	¿Considera Usted adecuado realizar un debate sobre la lectura de un cuento? Si/No ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Partes de la estrategia metodológica interactiva para despertar el interés por la lectura infantil en los niños de 3 a 5 años

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Antes	Grupo de discusión:
	Activación del conocimiento previo con el actual (imagen – diálogo - palabra)
Durante	Presentación de un cuento en video:
	Presentar el video
	Suspender el video
	Realizar preguntas
	Debate sobre lo observado (imagen- diálogo – palabra)
Después	En un hipervínculo presentar las escenas en diferentes órdenes para que los niños/as organicen la secuencia del cuento:
	Organización del cuento por secuencias
	Debate sobre la experiencia (imagen – diálogo – palabra)

Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados presentados, se propone la siguiente estrategia metodológica interactiva, en donde el niño tiene la posibilidad de aprender en tres momentos: antes (grupo de discusión), durante (presentación de un cuento en video) y después (organización del cuento por secuencias mediante hipervínculo) (cuadro 4).

## Conclusiones

Con relación al objetivo específico 1. “Fundamentar teóricamente la importancia de la lectura infantil”. La lectura permite a los niños/as acercarse al mundo que le rodea. En la relación con los cuentos, poesías, historias, permite a los niños interactuar con la imaginación, creación con los otros, expresando sus sentimientos.

En correspondencia con el objetivo específico 2 “Describir las características de la estrategia metodológica interactiva para despertar el interés de los niños y niñas de Educación Inicial”. Es interactiva, no tiene carácter de control, persigue el desarrollo integral de los niños/as, está dirigida para los docentes de Educación Inicial, es desarrolladora y participativa.

Proponer la implementación de la estrategia metodológica interactiva, que permita a los niños/as despertar el interés por la lectura de los niños/as, mediante la interacción entre los adultos y los iguales. La estrategia metodológica interactiva se presenta en tres momentos: antes (grupo de discusión) en el momento de la activación del conocimiento previo con el actual, durante (presentación del video) en donde los niños/as realizan preguntas para establecer el diálogo, después (organizar las secuencias mediante hipervínculo) valoración del debate entre los iguales

## Referencias

- Feo, E. (2010). *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero de la institución educativa*. (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Ciencias de la Educación. San Luis sede bella vista de Floencia Caqueta.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Sáez, A. (1951). *La lectura, arte del lenguaje*. Caracas: SM.
- Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.

## Dirección Escolar y Regulación Moral en Argentina: Estudio de Caso en una Escuela Periferica

### School Management and Moral Regulation in Argentina: Case Study in a Peripheral School

María Cecilia Bocchio <sup>1</sup>  
Silvia M. Grinberg <sup>2</sup>

<sup>1</sup> CONICET/ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

<sup>2</sup> CONICET/ Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

La “Nueva Gestión Pública” (NGP) viene ejerciendo, desde finales de la década del 80, claros efectos en la vida de las escuelas y en la regulación de las prácticas de los directivos. En esta ponencia se aborda el trabajo del director escolar y los procesos de regulación de las políticas educativas orientadas a garantizar la escolaridad secundaria obligatoria. Presentamos un estudio en caso donde abordamos el trabajo del director de una escuela localizada en una Ciudad-Barrio de la Ciudad de Córdoba a la que asisten alumnos sumidos en crecientes procesos de pauperización social. A modo de hipótesis proponemos que el llamado al compromiso para con el alumnado y sus demandas sociales insatisfechas se transforman en el motor que regula moralmente al director y lo obliga a trabajar para y a pesar de no recibirlos los prometidos fondos que los proyectos ministeriales deben proveer.

**Descriptor:** Dirección escolar; Management; Regulación moral.

Since the 1980s, the "New Public Management" (NGP) has had clear effects on the life of schools and in the regulation of principal's practices. This paper addresses the work of the principal and the processes of regulation of educational policies aimed at ensuring compulsory secondary schooling. We present a study in case focused in a school located in a City-Neighborhood of of Cordoba where students are immersed in growing processes of social impoverishment. As a hypothesis, we propose that the call to commitment to students and their unmet social demands are transformed into the motor that morally regulates the principal and forces him to work for and despite not receiving the promised funds that the ministerial projects must provide.

**Keywords:** School principal; Management; Moral regulation.

## Introducción

¿Señor director, considera que va a trabajar sólo si recibe los fondos económicos del proyecto? Es la pregunta que recibe a modo de respuesta el director de una escuela secundaria por parte de un funcionario del ministerio de educación responsable de un conjunto de programas orientados a la mejora de los niveles de retención y promoción escolar. Ello mientras el directivo reclama al funcionario una respuesta respecto de cuándo iban a recibir los fondos a los que habían aplicado y así poder planificar qué iban a hacer y saber qué cantidad de dinero iban a disponer. Lejos de cualquier juicio que, desde ya, es posible realizar a esta pregunta, nuestro interrogante gira en torno a las condiciones de emergencia de ese enunciado, así como acerca de sus efectos.

En este marco, en la presente ponencia proponemos debatir sobre algunos de los aspectos que presenta la regulación de la vida escolar en tiempos gerenciales. A través de resultados de investigación discutimos elementos para la comprensión de los modos que presenta la regulación de la vida escolar en tiempos gerenciales, que asentada en las retóricas de la participación y el compromiso delega a los sujetos la responsabilidad moral sobre la actuación de las políticas en

las escuelas. Proponemos que la “Nueva Gestión Pública” (NGP) se vuelve regulación moral de la vida escolar dejando a las escuelas sobrecargadas de responsabilidades sin los recursos para hacerles frente, en un particular estado que combina agobio y empuje permanente.

## Fundamentación teórica

La NGP emerge ya hace décadas como la fórmula para responder a las evaluaciones de crisis del Estado, propiciando la delegación de responsabilidades en lo local para actuar las políticas públicas. En educación aparece como “gestión centrada en la escuela”, y se focaliza en la promoción de márgenes de autonomía en las instituciones para responder a las demandas específicas de alumnado. La escuela libre de las ataduras de la vieja burocracia parece ganar en capacidad para dar respuestas a las demandas de su entorno. Por tanto, la gestión va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión. En el marco de estos debates entendemos que el gobierno de los otros (Foucault, 2006) ocurre a través del trabajo del director y esto demanda analizar cómo en tiempos de gerenciamiento se reconfigura la dirección escolar, en el cotidiano del hacer escuela.

En el caso de las políticas educativas se promueve el empoderamiento del director escolar, dotándolo de autonomía, deviniendo en sujeto y objeto de sí, en otras palabras, promoviendo la auto-gestión para conducir una escuela, atendiendo a múltiples demandas sociales y educativas. En este contexto, se propician las condiciones para que opere lo que Rose (1996, p.122) denomina “el gobierno a través de la comunidad”, una tecnología que implica una variedad de estrategias para inventar e instrumentalizar estas dimensiones de lealtad entre los individuos y las comunidades al servicio de proyectos de regulación, reforma o movilización social. Siguiendo el planteo del autor, a la ética de los sujetos se le concede una nueva relación activa con su estado, en términos de sus estrategias y capacidades para la gestión de sí.

## Método

Desarrollamos un estudio en caso y recurrimos a elementos del enfoque etnográfico para observar y describir el cotidiano escolar y los espacios institucionales. El trabajo que aquí discutimos se desarrolla desde 2014, en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, emplazada en una “Ciudad- Barrio” construida para dar respuesta a un proceso de relocalización de asentamientos precarios.

Los ejes que guiaron el desarrollo de las entrevistas se vinculan con: la puesta en acto (Ball et al., 2012) de las políticas socio-educativas, la coordinación del trabajo con el cuerpo docente, familias y con el entorno escolar. Cabe señalar que esta escuela suele ser vista por docentes, directivos y funcionarios del ministerio como una escuela que “funciona bien” o una escuela exitosa dado el notable incremento en las tasas de egreso y retención escolar.

## Resultados

### *La mejora, una carrera de postas*

Desde 2006 una de las principales acciones de política educativa han sido los Planes de Mejora Institucional (PMI). Según la matrícula de cada escuela, los PMI permiten asignar horas institucionales para el desarrollo de las actividades, además de un monto para los gastos operativos que dichas acciones requieran.

La redacción de cada proyecto implica horas y horas dedicadas a la cuestión. Es así como a la tarea de escribir y reescribir el PMI es referenciada en varias ocasiones como un proceso tedioso, que supone una gran inversión de tiempo. Así, lo describe:

*El Plan de Mejora inicial fue reescrito varias veces, cambiamos varios asistentes. No nos poníamos de acuerdo con el Asistente Técnico Territorial (ATT), le pregunté qué quiere que ponga, cambié la hoja y listo. (Director, año 2015)*

Como señala el director, lejos de volverse una herramienta ágil, la gestión por proyectos opera como un instrumento que incrementa exponencialmente el caudal de trabajo burocrático del director, promoviendo conductas de trabajo como “hacer lo que sea necesario sólo para recibir el aprobado” y finalmente cumplir con aquello que se reclama a las escuelas como compromiso y responsabilidad.

#### *Gestionar recursos*

El presupuesto educativo de la provincia de Córdoba se destina principalmente al pago de salarios docentes, esto supone que gestionar recursos para sostener el funcionamiento del edificio escolar léase ventanas, bancos, sanitarios, se vuelva una responsabilidad de cada escuela y sus docentes sin, desde ya, contar con partidas presupuestarias para hacerlo. En consecuencia, la cooperadora escolar es un agente central en el financiamiento de la escuela. Cabe señalar que la cooperadora es una figura que involucra a padres voluntarios que destinan parte de su tiempo a recaudar y administrar fondos. A pesar de ser un factor necesario para la obtención de recursos económicos, la cooperadora no deja de ser una responsabilidad y un “mérito” del director, quien se vuelve garante de la “transparencia financiera” de esta organización.

*Y de PMI nos dan 5000\$ que tampoco es mucho, hace tres años era eso y sigue igual, al año pasado compré dos cajas de resmas de hojas, afiches, fibrones y nada más. (Director, año 2015)*

Es aquí donde la pregunta planteada en la introducción adquiere especial valor. Se cuestiona al director si sólo va a trabajar si recibe los fondos en medio del mar de agotamiento que la gestión de proyectos y sus tediosos procesos de rendición de cuentas involucran. Ello se vuelve más delicado y cruel si se presta atención a los irrisorios montos de dinero que las escuelas reciben tras cumplir con todo este trabajo.

## Conclusiones

Gestionar una escuela estatal, con pocos recursos y obtener buenos resultados en materia de escolarización obligatoria coloca a este director en una posición de “modelo de gestor”. El componente moral que define el trabajo de este director “exitoso” se articula a procesos de afección (affect) que estas políticas instalan en el ser-directivo, configurando un nuevo deber ser que redefine el trabajo que se debe promover para conducir una escuela. Así, la ética y el compromiso social adquieren centralidad en el discurso que justifica el agotamiento por el trabajo que debe desarrollar.

## Referencias

- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. Braun, A. y Perryman, J. (2012) *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Nueva York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Londres: Cambridge University Press.

# Experiencia de Liderazgo más allá del Aula en el Proyecto IKD GAZtE

## Beyond the Classroom Leadership Experience in the IKD GAZtE Project

Aitor Mendiá Urrutia  
Ekaitz Eleta Molina  
Iraitz Otaño Mugica  
Itsaso Otegi Olaziregi  
Maddi Marko Rada

Universidad del País Vasco, España

El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer la experiencia de liderazgo llevado a cabo dentro del proyecto IKD GAZtE en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Para ello, se dará a conocer en qué consiste este proyecto detallando sus características y el papel que desempeña el grupo motor dentro del mismo. El grupo motor está formado por los y las estudiantes de distintos grados de la misma universidad, los y las cuales auto gestionan el proyecto, llevando a cabo las distintas líneas de trabajo que conforman IKD GAZtE. La principal línea de trabajo es el módulo llamado “Ideas que construyen proyectos” el cual también se explicará en este artículo. Finalmente, se resumirán las competencias que se adquieren mediante este proceso de aprendizaje transversal, siendo las más importantes el liderazgo, la autogestión y el aprendizaje a través de la experiencia, justificando la importancia de estas competencias tanto en el mundo académico, profesional y personal.

**Descriptor:** Liderazgo; Competencias para la vida; Autogestión; Módulo de auto aprendizaje; Aprendizaje a través de la experiencia.

The main purpose of this paper is to show the accomplished leadership experience with the project IKD GAZtE at the University of the Basque Country (UPV/EHU). In order to do so, the characteristics and role of the leader group will be described. The leader group is formed by students of different degrees of the University of Basque Country. They all self-manage the project and work on the different research lines of IKD GAZtE. The principal workstream is the module called “Ideas que construyen proyectos”, which will also be explained in this article. Finally, the abilities acquired by this project of transversal learning will be summarized, being leadership, self-management and the learning process through the experience the most important features of the project and, similarly, showing the importance of these abilities on the academic, professional and personal world.

**Keywords:** Leadership; Basic Life skills; Self government; Self instructional packages; Experiential learning.

## Introducción

IKD GAZtE es un proyecto llevado a cabo por el alumnado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Este proyecto fue creado en el curso 2011/2012 con el objetivo de crear puentes entre alumnado, profesorado y entidades, para fomentar un aprendizaje a través de la experiencia. A contrario de un aprendizaje tradicional (educación pasiva), el aprendizaje a través de la experiencia suscita la experimentación y reflexión para ayudar al estudiantado a adquirir conocimiento y habilidades profesionales (Albort, Martelo y Leal, 2017).

Su mayor característica consta en la autogestión del estudiantado. Entendiendo la autogestión como resultado de instituciones o comunidades basadas en la independencia y en la capacidad de las personas de poder decidir (García, 2012).

El proyecto de IKD GAZtE contiene distintas líneas de trabajo, así como, investigación, formación, difusión, etc. Pero la principal es el “Módulo de aprendizaje” (Luque et al., 2014) el cual consiste en llevar a cabo un proyecto colaborativo entre el alumnado de diferentes grados de la universidad y organizaciones externas para dar respuesta a un reto factible con carácter social dentro de un espacio de tiempo determinado. Siendo el módulo fiel a la idea original de Cáceres y Martínez (2017) incluye varios objetivos distribuidos en varias sesiones situadas dentro de un marco específico IKD GAZtE.

Mediante este módulo se trabajan diferentes competencias que se podrán aplicar en el día a día, estudios, relaciones laborales, etc. Entendemos las competencias como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones que permitan resolver de forma eficaz problemas o situaciones de la vida real. Son importantes las competencias porque significa acercar la escuela a la realidad, enseñar más para la vida y no tanto para el mundo académico. Una de las más relevantes características del módulo es la interdisciplinariedad de los grupos, la cual congenia con el modo de trabajar las competencias de modo transversal. Es evidente que, si presentamos al alumnado problemas procedentes de la realidad, al ser éstos complejos, requieren para su abordaje la utilización de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas (Caturla, 2008).

La dinámica de los grupos interdisciplinares del módulo tiene dos papeles principales. Primero, el alumnado que afronta los retos de las organizaciones y segundo, las personas dinamizadoras que auto gestionan el proyecto. En el trabajo, nos centraremos en este último puesto, que es el rol que representa el grupo motor dentro de IKD GAZtE. Hay que subrayar que se trabajan las mismas competencias para la vida que hemos mencionado anteriormente, pero haciendo mayor hincapié en el liderazgo.

Hay varias formas de dinamizar un grupo. Mientras que un modelo directivo se centra en optimizar resultados, un modelo basado en el liderazgo se sustenta en el proceso (Palomo, 2013). Los pilares de la metodología del módulo se fundamentan en ésta definición de líder. Por ello, para el grupo de dinamización es imprescindible, además de seguir formándose, facilitar la formación continua del alumnado, ejercer la orientación y fomentar las capacidades de los y las participantes del módulo.

## **Experiencia**

Como hemos comentado anteriormente, el módulo de aprendizaje es el proyecto de mayor peso en IKD GAZtE. Teniendo como lema “Ideas que construyen proyectos” busca trabajar las competencias del alumnado mientras afrontan un reto real de una entidad real. Nosotros y nosotras, como grupo motor de IKD GAZtE, nos encargamos de ser el puente entre el grupo interdisciplinar, el profesorado y la entidad, liderando cada sesión para lograr los objetivos de los mismos. Hay que tener en cuenta que mantenemos una relación estrecha con el profesorado, puesto que el módulo está insertado curricularmente mediante la valoración de dos ECTS en la mayoría de los grados del campus de Gipuzkoa.

El módulo da comienzo con el objetivo de conocernos mejor y establecer las bases del grupo, pasamos por varias reuniones con el o la agente social para recibir un feedback hasta terminar en el día del servicio, donde se lleva a cabo una actividad de distinta índole relacionado con el reto. Todo ello se realiza a lo largo de diez sesiones.

En nuestro rol de dinamizadores y dinamizadoras de los grupos del alumnado tenemos diferentes responsabilidades. Entre ellas, llevamos a cabo la evaluación a lo largo de las sesiones,



puesto que valoramos más el proceso que el producto final en sí. No obstante, nuestra mayor responsabilidad es liderar el grupo.

Nuestro principal objetivo al liderar los grupos, como Palomo (2013) dice, es garantizar que el proceso se desarrolle de la forma más adecuada posible de acuerdo con los objetivos preestablecidos. Buscamos facilitar la formación continua del alumnado, ejercer la orientación y fomentar las capacidades para que adquieran el mayor beneficio posible durante el módulo. Simultáneamente, el grupo motor también desarrollamos estas y otras capacidades para nuestro crecimiento personal, académico y profesional.

## **Conclusiones**

El rol de liderazgo nos brinda diferentes competencias para poder ponerlas en práctica en el día a día. Ha influenciado en los diferentes aspectos de nuestra vida, así como, en los estudios, en el trabajo y en la resolución de conflictos entre otras. Por un lado, como previamente hemos expuesto, el haber ejercido como puente entre el alumnado, profesorado y agentes sociales, nos ha ofrecido la oportunidad de progresar en nuestra comunicación interpersonal. Por otro, en nuestro deseo de mejora constante a través de numerosos feedbacks, trabajamos la resolución de conflictos. Gracias al proceso de evaluación, hemos incrementado nuestra capacidad en el análisis, priorizaje y mejora de las situaciones.

Para finalizar, destacamos que la autogestión que hemos ejercido en nuestros roles de liderazgo junto a brindarnos estas capacidades, nos ha ofrecido la capacidad de adquirir independientes en los aspectos mencionados de nuestro día a día; en el mundo académico, laboral, así como en el ámbito personal.

# Análisis del Desarrollo de Dos Grupos de Autoformación de Directores Escolares Basado en el Análisis de la Práctica y el Coaching

## Analysis of Two Groups' Development in a Self-Training Program for School Principals Based on Reflection and Coaching

Nieves Oliva  
Manon Toussaint  
Julián López-Yáñez  
Marita Sánchez-Moreno  
Universidad de Sevilla, España

Se presenta el análisis de una experiencia de autoformación de líderes escolares desarrollada en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Se trata de un programa basado en la reflexión sobre la práctica y el *coaching* para directores escolares que se llevó a cabo en grupos de seis más un coach. Esta comunicación analiza el desarrollo de dos de estos grupos utilizando el modelo de Tuckman (1965). Los datos proceden de la observación directa y de la grabación en vídeo de las sesiones. Entre los resultados obtenidos destaca que tanto el propio diseño del programa como una conducción eficaz por parte del coach son elementos claves para conseguir que un grupo avance con éxito y alcance así un proceso de reflexión productivo. En cambio, la falta de conocimiento en profundidad del programa por parte del coach y su escasa capacidad de liderazgo son elementos que impiden al grupo asimilar la estructura del programa y alcanzar sus objetivos.

**Descriptor:** Dirección escolar; Liderazgo; Formación de directores; Coaching grupal; Desarrollo grupal.

The paper analyses an experience of self-training groups for leadership development carried out by a funded research project. The training program is based on the reflection about the practice and coaching of experienced principals who works in small groups of six plus a coach. On the basis of Tuckman's (1965) model, the paper analyses the development of the program in two of the groups. The data come from questionnaires, interviews and structured observation of the recorded sessions. Results highlights the importance of both the accomplishment of the program structure and the role of the coach leading the group towards an in-depth process of reflection. The lack of acquaintance with the program structure from the coach and a weak leadership are key factors impeding the group to achieve its targets.

**Keywords:** Educational leadership; Leadership; Principal's training; Group coaching; Group development.

## Introducción

La experiencia de autoformación sobre la que versa esta comunicación se basa en el análisis de las prácticas directivas con la ayuda de la retroalimentación y el *coaching* grupal. Se trata de un programa de formación continua que pretende mejorar el desempeño de líderes escolares en activo mediante un proceso de aprendizaje autorregulado.

Existe cierto consenso en que los programas de formación para el liderazgo deben combinar la teoría con la práctica, involucrando activamente a los directivos en el análisis de los problemas a los que se enfrentan en su trabajo (Hallinger y Snidvongs, 2005). Entre otras, el *coaching* es

una estrategia muy valorada, ya que facilita un aprendizaje contextualizado (Bean, 2004; Neufeld y Roper, 2003). El coach tiene un papel decisivo en esta estrategia a la hora de facilitar la reflexión del grupo, tanto sobre las experiencias vividas por sus miembros en la dirección escolar como sobre las posibles mejoras a introducir en sus prácticas (Hargrove 2008; Huber, 2013). La investigación demuestra que el grupo debe transitar ciertas etapas para alcanzar un aprendizaje profundo (Cassidy, 2007).

Aunque existen diferentes modelos de desarrollo grupal, el modelo de cuatro fases propuesto por Tuckman (1965) es el más utilizado y referenciado en la literatura (Bonebright, 2010):

- Formación del grupo y delimitación de las conductas esperadas.
- Resolución de los conflictos y resistencias que plantean los miembros
- Establecimiento de normas y roles para superar la fase anterior.
- Establecimiento de conclusiones y soluciones a los problemas planteados (Adaptado de Sánchez, 2002, p. 249)

Nuestro análisis de la dinámica grupal utilizará dicho modelo, detallando los procesos grupales que atraviesa el grupo, así como el papel del coach en este proceso.

### *Objetivos*

El objetivo de esta comunicación es exponer parte de los resultados de un proyecto de investigación<sup>1</sup> cuya finalidad es la formación de directores/as escolares basada en el análisis de la práctica y el *coaching*. Presentamos aquí el análisis del desarrollo grupal de dos de los grupos de formación a fin de comprender mejor su funcionamiento.

## **Método**

El programa de formación se estructura en torno a 7 sesiones presenciales de 3 horas de duración cada una de ellas. Participaron 14 grupos de las ocho provincias de Andalucía, cada uno compuesto por 7 directores/as escolares de los cuales uno ejerció el papel de coach. Para el análisis se han utilizado distintos instrumentos de investigación: cuestionarios, entrevistas y observaciones de las sesiones que fueron grabadas en vídeo (total 273 horas de grabación). Los resultados que se presentan en esta comunicación se han obtenido mediante la observación y análisis de dos de los grupos a través un sistema de categorías diseñado ad hoc. Uno de los grupos demostró seguir una secuencia de trabajo productiva y otro no lo consiguió. El análisis de la dinámica grupal sigue el modelo de Tuckman (1965) al que ya nos hemos referido.

## **Resultados**

Los resultados ponen de manifiesto que el grupo A parte de un clima de trabajo poco relajado que dificulta el establecimiento de relaciones de confianza entre sus miembros. Dicho clima se suaviza a medida que transcurre la primera sesión gracias a la estructura del programa, al papel del coach y a las intervenciones facilitadoras de algunos miembros.

El grupo entra progresivamente en la fase de conflicto o tormenta en la sesión 2 cuando los participantes se van atreviendo a cuestionar a sus compañeros y exponen impresiones sobre el

---

<sup>1</sup> Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching. Sánchez-Moreno, M. y López-Yáñez, J. (Co-Dir.) (2015-2017) Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+i. Referencia: EDU2014-53175-P.

programa. En la sesión 3 el grupo se acerca a la fase normativa. Los participantes tienen asumidos sus roles y entienden y respetan la estructura del programa. La confianza se va forjando en esta fase, alcanzando un nivel que permite a los participantes recibir y ofrecer críticas sin miedo a generar conflictos. Ello permite al grupo alcanzar la fase de desempeño. El grupo B sigue una evolución radicalmente diferente. Casi todos los miembros se conocen con anterioridad, lo cual parece favorecer la cohesión del grupo. No obstante, muy pronto se aprecia que el grupo no sigue la estructura propuesta por el programa y en su lugar emprende un diálogo no pautado entre sus miembros y el coach. Este último no reconduce al grupo cuando éste se aleja de los objetivos de la sesión, aunque sí tratan de hacerlo algunos participantes. Esta situación va generando un conflicto en torno a la tarea y una lucha de poder. Existen dos líderes en el grupo, y ninguno de ellos es el coach. Ambas son personas que dividen al grupo más que unirlo, y que impiden el desarrollo normal de las sesiones. El coach refuerza las actitudes y posturas de ambos en detrimento del resto del grupo, asumiendo como propias sus sugerencias.

Cuando, tras recibir orientaciones por parte de la dirección del programa, el coach trata de reconducir las intervenciones hacia el cometido de la sesión, el grupo ya ha adquirido una dinámica de funcionamiento y sus llamadas al orden no surten efecto alguno. A lo largo de las siete sesiones nos encontramos por tanto frente a un grupo estancado en una fase de tormenta, con un conflicto permanente acerca de quién dirige al grupo, en el que las reflexiones sobre la práctica son superficiales y poco estructuradas y como consecuencia se aprecia cierta dificultad para alcanzar los objetivos del programa formativo.

## Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, resulta evidente la importancia tanto del seguimiento de la estructura prevista por el programa para garantizar un adecuado desarrollo de la actividad grupal, como de las actuaciones del coach a lo largo de todo el proceso. Esto requiere el conocimiento en profundidad de la estructura y objetivos del programa por parte del coach, de su propio rol, así como de las fases de desarrollo que atraviesa el grupo.

## Referencias

- Bean, R. M. (2004). *The reading specialist*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111-120.
- Cassidy, K. (2007). Tuckman revisited: Proposing a new model of group development for practitioners. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 413-417.
- Hallinger, P. y Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management*. Nottingham: NCSL.
- Hargrove, R. (2008). *Masterful coaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders – theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 527-540.
- Neufeld, B. y Roper, D. (2003). *Year II of collaborative coaching and learning in the effective practice schools: Expanding the work*. Boston, MA: Education Matters, Inc.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. W. (1965). Development sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

# Experiencias Migratorias en Reino Unido. Una Oportunidad para Repensar el Liderazgo en el Ejercicio de la Ciudadanía y sus Implicaciones Educativas

## Migratory Experiences in United Kingdom. An Opportunity to Rethink Leadership in the Exercise of Citizenship and its Educational Implications

Alberto Izquierdo Montero <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El incremento de la emigración desde el Estado español durante los últimos años, a partir del estallido de la crisis socioeconómica y política en el sur de Europa, ha orientado su flujo especialmente a Reino Unido como primer destino europeo. La auto-organización de las personas emigradas en redes informales de acogida, apoyo y protesta, ofrece la oportunidad de atender a lo que dicen y hacen estas personas como material para nutrir reflexiones, donde lo académico dialogue con lo militante, en torno a la articulación del liderazgo en el aprendizaje de la ciudadanía desde su ejercicio práctico inserto en la vida cotidiana, como forma de extraer observaciones que puedan convertirse en aportaciones significativas en el campo de los estudios sobre procesos educativos. Además, la presentación de esta experiencia trata de contribuir al repensar colectivo sobre el concepto de "ciudadanía", enmarcándose en el trabajo que, desde el enfoque intercultural, se realiza en el Grupo INTER.

**Descriptor:** Aprendizaje informal; Ciudadanía; Liderazgo; Migración; Participación social.

The increase of emigration from the Spanish State during the last years, from the "outbreak" of the socio-economic and political crisis in the south of Europe, has oriented the special flow to the United Kingdom as the first European destination. The self-organization of the emigrated people in informal networks of reception, support and protest, offers the opportunity to attend to what those people say and do as material to nourish reflections, where the academic dialogue with the militant, around the articulation of the leadership in the learning of citizenship from its practical exercise, inserted in daily life, as a way of extracting itself, which becomes significant contributions in the field of studies on educational processes. In addition, the presentation of this experience tries to contribute to rethinking the collective on the concept of "citizenship", framed in the work that, from the intercultural approach, is carried out in the INTER Group.

**Keywords:** Informal learning; Citizenship; Leadership; Migration; Social participation.

## Introducción

La dimensión pedagógica que implica el ejercicio de la ciudadanía se sitúa, desde hace aproximadamente una década, como una de las prioridades investigativas del Grupo INTER<sup>2</sup>. Dicho interés surge como una vía para aproximarse a la comprensión teórica y a las implicaciones prácticas de dicho concepto, partiendo de las percepciones y relatos de informantes clave como vía para la construcción de una red participativa de análisis, intercambio y

---

<sup>2</sup> [http://www2.uned.es/grupointer/aprendiz\\_ciudadania\\_activa.html](http://www2.uned.es/grupointer/aprendiz_ciudadania_activa.html)

sistematización de experiencias en torno a la temática, apostando, en todo caso, por el enfoque intercultural como mirada compartida desde la que tratar de comprender.

Con la intención de realizar aportaciones significativas dentro de la línea descrita, en la presente comunicación reconocemos el potencial de las experiencias de personas migrantes<sup>3</sup> procedentes del Estado español que residen en Reino Unido, como oportunidad para reflexionar, principalmente, sobre:

- ¿Cómo puede aprovecharse la ambigüedad<sup>4</sup> del término “ciudadanía” (Delgado, 2017, Mata, ¿2011) para legitimar acciones políticas desde el liderazgo ejercido por las y los (e)migrantes en este contexto?
- ¿Dónde, cómo, cuándo y qué se aprende al ejercer la ciudadanía en este contexto y qué implicaciones educativas podemos extraer?

## Contexto

La crisis socioeconómica y política (o la “*estafa*”, como denunciaban algunas consignas del 15M), incrementó notablemente el flujo de salidas desde el sur de Europa y cambió ligeramente el perfil de las y los emigrantes y sus destinos a partir de 2010, situando a España en el segundo emisor de emigración laboral a Gran Bretaña, sólo por detrás de Polonia (González-Ferrer, 2013). Tanto es así que, según los últimos datos del PERE -Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero- (INE, 2018), la cifra de personas emigradas refleja un incremento del 3,2% (76.197 personas) respecto a los datos del año anterior, siendo Reino Unido el país de acogida que más ha visto incrementada la presencia española, tanto en términos relativos (10,5%) como absolutos (12.141 más). Además, sabemos que tales números se quedan cortos, ya que no registran con exhaustividad a todas las personas con nacionalidad española que residen en el extranjero (Navarrete, 2014).

En esta situación, fueron precisamente las y los emigrantes desde donde comenzaron a surgir las redes informales de acogida y apoyo, así como las perspectivas críticas con la situación vivida, encabezadas por -aunque difícilmente sintetizadas en- lemas como “*No nos vamos, nos echan*”<sup>5</sup> o “*Ni perdidos ni callados*”<sup>6</sup>.

## Desarrollo de la experiencia

De la misma manera que otros análisis previos de discursos y escenarios donde la práctica de una ciudadanía reivindicativa, como el 15M (Abril y Aguado, 2015) o la PAH (Contreras, 2014), han generado aprendizajes significativos para las personas implicadas, así como orientaciones educativas relevantes, en nuestro caso, los diálogos establecidos -algunos en forma de entrevista- y las observaciones llevadas a cabo en distintos espacios de participación, nos está ayudando a comprender que:

<sup>3</sup> Varela (2009) también centra su atención en las personas migrantes como interlocutoras significativas para repensar el aprendizaje y la práctica de la ciudadanía, en su caso junto a colectivos auto-organizados en Barcelona.

<sup>4</sup> Ambigüedad que presenta un factor de exclusión que se hace patente -precisamente- en el tratamiento de las personas migrantes (Mata, 2011).

<sup>5</sup> Lema de Marea Granate: <http://mareagranate.org/>

<sup>6</sup> Nombre de la acción colectiva realizada por un grupo de emigrantes en Edimburgo y recogido audiovisualmente en el documental “En tierra extraña” dirigido por Icíar Bollaín en 2014.

- Las personas con mayor actividad observable cuentan con una trayectoria previa de participación social y política en España, que no se ve finalizada por el cambio de residencia, pero sí complejizada por las vivencias migratorias.
- Las acciones realizadas buscan incidir en el lugar de origen (ej.: “Jornadas Antirrepresivas” referidas al Estado español) y en el de acogida (ej.: acciones críticas contra el *Brexit*), combinadas con otras reivindicaciones de carácter global (ej.: la celebración crítica del primero de mayo), además, en muchos casos se realizan en colaboración con colectivos migrantes de otras nacionalidades o entidades locales (sindicatos, asociaciones por los derechos de la vivienda, ONG’S...).
- Existe toda una articulación de plataformas y asociaciones informales dedicadas al apoyo mutuo entre migrantes procedentes del Estado español (ej.: Oficina Precaria, Marea Granate, Orgullo Migrante...) y otras entidades formales (ej.: oficinas consulares y Consejo de Residentes Españoles en Reino Unido) cuya interrelación -o ausencia de ella- nos permite indagar sobre cómo el liderazgo se “co-ejecuta por”, se “extiende a” y se “ubica entre” (López, 2013) en lo relativo al aprendizaje de y desde el ejercicio de la ciudadanía en contextos de migración.
- Los colectivos de migrantes españolas y españoles nutren fuertemente y, en algunos casos, lideran en distintas ciudades de Reino Unido (ej.: Edimburgo), la organización de actos enmarcados en jornadas reivindicativas internacionales (como puede ser el 8 de Marzo).
- Los aprendizajes sobre procesos jurídicos, ciencias sociales, creación y análisis de medios informativos, habilidades comunicativas inter-personales y organizativas, etc., se conciben como aspectos inherentes a este tipo de prácticas ciudadanas, por parte de las propias personas implicadas.
- Existe una (pre)ocupación significativa por las formas de organizarse y sobre las relaciones a establecer en ambos territorios (España y Reino Unido) para dotar de coherencia a las acciones a desarrollar, mediadas por la condición vivenciada en tanto que “personas migrantes” y por las convicciones políticas particulares que emergen en cada colectivo.

## Conclusiones

En la presente comunicación se ha argumentado, brevemente, cómo las experiencias de ejercicio de una ciudadanía activa, crítica, participativa y de intención transformadora, vivenciadas por personas emigradas desde España a Reino Unido a partir de la “crisis”, pueden ofrecer pistas sobre cómo se articulan los liderazgos en la práctica y el aprendizaje *de y desde la ciudadanía* - como concepto complejo a reconstruir desde un enfoque inclusivo-. En ese sentido, emergen una multiplicidad de aspectos a los que prestar atención como, por ejemplo, la influencia de las trayectorias participativas en los lugares de origen y cómo son mediadas, a su vez, por las vivencias migratorias; la constante doble atención al *allí y aquí*; o las maneras en las que la práctica ciudadana se conciben como una fuente de aprendizaje en diversas áreas.

## Referencias

Abril, D. y Aguado, T. (2015). El 15M com a espai d’aprenentatge ciutadà. *Quaderns d’Educació Continua*, 33, 5-17.

- Contreras, E. (2014). Cuando el lenguaje experto se erige en obstáculo para el entendimiento. La PAH como comunidad de aprendizaje. En P. Mata, B. Ballesteros e I. Gil-Jaurena. *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (pp. 107-114). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Delgado, M. (2017). *Ciudadanismo*. Madrid: Catarata.
- González-Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. Recuperado de <http://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/zoom-politico/la-nueva-emigracion-espanola-lo-que-sabemos-y-lo-que-no>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Estadística del padrón de españoles residentes en el extranjero*. Recuperado de [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177014&menu=ultiDatos&idp=1254734710990](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177014&menu=ultiDatos&idp=1254734710990)
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, 47, 83-94.
- Navarrete, L. (Coord.). (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Madrid: INJUVE.



# Liderazgo Democrático en la Formación de Directores, Elementos Básicos Para una Propuesta Didáctico- Investigativa

## Democratic Leadership for Principals' Training, Basic Elements from a Didactic and Research Model

Miguel Ángel Díaz Delgado <sup>1</sup>  
Inmaculada García Martínez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, México

<sup>2</sup> Universida de Granada, España

En pro de posicionar al liderazgo educativo como la teoría eje de la dirección, algunos programas formativos - sobre todo aquellos que siguen la tradición de formar a los directores escolares según el vaivén de las reformas educativas vigentes- corren el riesgo de tecnificar y simplificar la comprensión e instrumentación de estas teorías. En sociedades cuyas estructuras educativas aún no se desatan de prácticas piramidales o centralistas, es importante considerar al liderazgo democrático como una alternativa didáctica en la formación de directores. Se presenta un modelo didáctico-investigativo en construcción, para la formación de directores, desde una perspectiva democrática del liderazgo.

**Descriptor:** Liderazgo; Gestión educacional; Formación profesional; Enseñanza primaria; Democracia.

Seeking to establish Educational Leadership theories as the axis for Principalship practices there is a risk of over-simplifying its understanding and implementation, especially in some training programs that are implemented merely to follow educational reforms. In societies, whose educational structures are not yet free of pyramidal or centralist practices of power as a decision-making mechanism, it is important to consider democratic leadership as a didactic alternative in the training of Principals. Basis for a didactic-research model are presented for the training of School Principals from a democratic leadership perspective.

**Keywords:** Leadership; Educational management; Professional training; Elementary school; Democracy.

## Introducción

El liderazgo educativo, elabora “presentaciones sistemáticas de hechos, ideas, habilidades y técnicas (Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero, 2007, p. 352), aportando elementos conceptuales y procedimentales para ser utilizados por los directores. Por ello, la formación de directores de primaria está enfocándose en estas teorías a nivel global. El liderazgo educativo implica el ejercicio de poder, “puede ser entendido como la capacidad de conducción en términos de ideas y acciones concretas por parte de algunos individuos, conducción que puede tener distintos fines como es la dominación o la colaboración” (Muñoz-Murillo, 2015, p. 21). La reducción del liderazgo educativo al entrenamiento técnico y táctico desde la formación, podría acrecentar nociones narcisistas del liderazgo, la búsqueda del acaparamiento del poder o posicionar al discurso que equipara a la calidad con el acatamiento acrítico de normas inequitativas.

En sociedades cuyas estructuras educativas aún no se desatan de prácticas piramidales o centralistas, es importante considerar al liderazgo democrático como alternativa didáctica para

formar directores; un intersticio para romper con la distribución de capital cultural (Bourdieu, 1998) existente en sociedades poco democráticas y redistribuir las responsabilidades escolares.

Este modelo tiene como objetivo “aportar un modelo didáctico de liderazgo democrático para la formación de directores, dotándolo de instrumentos investigativos”.

El liderazgo democrático es más una inspiración filosófica, que acciones aisladas de liderazgo distribuido, liderazgo compartido o participativo; “no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos” (Murillo, 2006); sino en “preparar para la democracia, ideando prácticas pedagógicas que respeten el espíritu y los valores de la democracia, pero que se expresen en formas educativas adaptadas a las peculiaridades que concurren en la situación escolar” (Puig, García, Escardíbul, y Novella, 2000, p. 17).

Algunos proponen al liderazgo democrático como el que crea “tareas más productivas, más cooperación, menos frustraciones, gran satisfacción, mejor desempeño” (Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero, 2007, p. 355), el que “promueve un ejercicio sistemático de análisis y reflexión de los valores y significados (...) que permite lograr cambios y transformaciones en pos de una mejora” (p. 22) y el que permite “que las metas y políticas [sean] motivos de discusión y decisión grupal; está dispuesto a asesorar permanentemente y no imponer su criterio” (Muñoz-Murillo, 2016, p. 22). Con estas bases, se proponen algunos elementos para considerarlo en espacios formativos.

## Método

La Investigación-acción participativa (IAP), se propone como metodología para los programas formativos de directores escolares, con orientación democrática. La IAP permite la identificación de las necesidades propias (Balcazar, 2003, p. 62) de formación. Los directores de primarias, al contacto contextual y profesional continuo, tienen una idea muy acertada sobre cuáles son las competencias que aún no desarrollan y permanentemente, ligan a dichas competencias con la necesidad de resolución de problemas en sus comunidades. La IAP, puede dotar a la formación de instrumentos metodológicos para que los directores intervengan las propias necesidades de formación y las de sus contextos.

Los programas basados en liderazgo democrático apostarían al reconocimiento de la agencia. Esto implica el análisis de lo que se esperan de ellos, el conocimiento de las jerarquías y la estructura sistémica, pero sobre todo, el reconocimiento de sus posibilidades de acción – intersticios-. Los directores escolares identificarían cómo y en qué momentos, sus estrategias pueden tener más efecto, pero también a reconocer sus limitaciones en tanto a su posición y funciones.

Con la búsqueda de un clima escolar sano y de desarrollo, como mínimo indispensable; la formación apoyaría a los directores a emprender planes para sus escuelas, con una prospectiva del cuidado de las personas. La centralidad en el aprendizaje para todos, es esencial en la búsqueda democrática. La formación entendería que todos los directores, independientemente de su edad y formación previa tienen la capacidad de aprender; así mismo, ellos son emisarios del mensaje en sus escuelas, con los demás profesionales y sobre todo con los alumnos, esto implica acciones equitativas. “El liderazgo no se asocia sólo a la figura del director (...) debe enfocarse en intentar unir a los diversos actores” (Alarcón, Araya, Pérez y Ponce, 2013, p. 25),

bajo este entendimiento la formación en liderazgo democrático, entrenaría a los directores en la distribución de decisiones y responsabilidades en los centros educativos.

La contextualización y seguimiento de las prácticas. La formación debe acudir a los contextos educativos, sobre todo aportando estrategias críticas para la comprensión de la realidad que los directores viven en la escuela. Se propone una diversificación teórica y metodológica, una formación flexible en la búsqueda de referentes que ayuden a describir y intervenir problemas, además de generar marcos de acción innovadores.

La evaluación comprehensiva, compartida y permanente. Buscando que los directores deben reconocer en diferentes etapas, como avanzan en la consecución de sus fines de aprendizaje y cómo sus propios contextos se pueden beneficiar de ello. La demanda de una estructura educativa más democrática, no conformarse con implementar programas que capaciten a la función directiva en roles predeterminados; sino impulsar esquemas donde la voz de la dirección escolar sea escuchada y sus aportes tengan efectos en el sistema educativo. Así mismo, los directores fomentarían la participación del profesorado, alumnos y otros interesados en la educación.

## Resultados

La propuesta para la formación de directores con orientación democrática del liderazgo es un constructo basado en la experiencia de seis años en la formación de directores, tres años en la práctica directiva de primaria, seis años en la investigación sobre la dirección escolar y tres años en la docencia sobre el liderazgo educativo de uno de los proponentes, además de la rigurosa investigación en el área del liderazgo, del segundo. Esta propuesta busca afianzarse en la conformación de próximos esquemas formativos, pero parte ya de una base empírica, sistemáticamente abordada.

La propuesta puede aportar a generar “un contexto social democrático, [donde] se hace relevante poder analizar cuál es el rol que juega la escuela, entendiendo que este es uno de los espacios donde se forman los ciudadanos de nuestra sociedad” (Alarcón, Araya, Pérez y Ponce, 2013, p. 21). Los sistemas educativos que han asegurado esquemas democráticos duraderos, han aportado al desarrollo de su propia eficacia y se ha impactado en los resultados educativos. La propuesta se realiza con respeto a otras que están desarrollándose ya, pero con la certeza de que es preciso iniciar un viraje, hacia la constitución de la formación de directores, que impacte directamente en las comunidades a las que se atiende; la orientación democrática, es uno de los caminos.

## Referencias

- Alarcón, C., Araya, M., Pérez, M. y Ponce, J. (2013). *Prácticas de liderazgo democrático en las áreas de gestión del currículum, recursos y convivencia en contexto educativo de ruralidad, un estudio de casos*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7), 59-77.
- Beltrán J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu.
- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Muñoz-Murillo, P. (2015). El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la democracia participativa. *Revista científica de Ciencias Sociales y Políticas*, 2, 17-29.

- Puig, J., García, M., Escardíbul, S. y Novella, A. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades* Barcelona: Grao.
- Semprún-Perich, R. y Fuenmayor-Romero, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿Una realidad o una ficción institucional? *Laurus*, 13, 350-380.

# Un Nuevo Programa para Fortalecer el Enganche Escolar: El Programa de Aprendizaje Integral

## A New Programme to Strengthen the School Engagement: The Programme of Integral Learning

M<sup>a</sup> José Bolarín Martínez  
María Jesús Rodríguez Entrena  
Universidad de Murcia, España

Durante el curso escolar 2016/17 en la Región de Murcia se publicó la Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad donde se regulaba por primera vez el Programa de Aprendizaje Integral (P.A.I.) cuyo propósito era prevenir el abandono prematuro del alumnado del sistema educativo. A partir de una selección y análisis de documentos relacionados con el objeto de estudio se reflexiona sobre el modelo de evaluación propuesto y su pertinencia para responder a la idea de la integración y reenganche del alumnado en el sistema escolar. Los resultados obtenidos revelan un modelo de evaluación no coherente con las orientaciones metodológicas que caracterizan las buenas prácticas dentro de los programas de reenganche escolar.

**Descriptor:** Programa de aprendizaje integral; Evaluación auténtica; Reenganche escolar; Mejora escolar; Abandono escolar prematuro.

During the academic year 2016/17 in the Region of Murcia was launched the Resolution of June 15, 2016, from the General Direction of Innovative education and Attention to the Diversity. That resolution regulated the Program of Integral Learning (P.A.I.) for the first time, which was aimed to prevent the early dropout. From the analysis of a selection of documents related to the study a reflection is done about the evaluation model that is proposed. The relevance to answer to the idea of the integration and reengagement of the student into the school system is discussed. The results obtained reveal an evaluation model not coherent with the methodological orientations that characterize the good practices inside the programs of school reengagement.

**Keywords:** Programme for integral learning; School reengagement; School improvement; Dropout prevention.

## Introducción

Esta comunicación se encuentra enmarcada dentro de un proyecto I+D<sup>7</sup> que tiene como objetivo el estudio de los fenómenos educativos de desenganche, desafección y falta de implicación, relacionados con el abandono escolar, pero sobre todo con los mecanismos y vías de re-enganche.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el modelo curricular – prestando especial atención a la evaluación– propuesto en una de las medidas lanzadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia denominada Programa de Aprendizaje Integral y orientada a favorecer el re-enganche del alumnado. La Resolución de 15 de junio de 2016 especifica que la finalidad de este programa es reducir la situación de absentismo y disminuir el riesgo de abandono escolar temprano, con objeto de favorecer la promoción del alumnado destinatario en el sistema educativo, en una de las siguientes opciones: grupo ordinario del curso que corresponda; segundo curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento;

---

<sup>7</sup>Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas. EDU2016-76306-C2-1-R. MEC, I+D 2016

ciclos formativos de Formación Profesional Básica; programas formativos profesionales de modalidad adaptada y aula ocupacional.

## El programa de aprendizaje integral

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 contempla en el capítulo VIII, Equidad en la educación, en el artículo 28 el “Programa de Aprendizaje Integral destinado al alumnado en edad de escolarización obligatoria de segundo curso que valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al medio, debido a condiciones personales o de historia escolar que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar y no reúnan los requisitos de acceso a enseñanzas de formación profesional”.

Este programa que tendrá una duración de un curso escolar y con el fin de favorecer un cambio de actitud hacia el estudio, aumentar las expectativas de éxito de este alumnado y facilitar su integración en el marco escolar propone la organización de materias en ámbitos de conocimiento tal y como se expone en el cuadro 1. Además, de ofrecer una organización del currículum diferente a la de la ESO ordinaria, propone una metodología que permite asentar los conocimientos y capacidades esenciales, motivar y reforzar habilidades sociales y resolver situaciones de la vida cotidiana, así como fomentar la adquisición de las competencias y un aprendizaje activo, funcional y cooperativo. Para ello, los contenidos se deben trabajar mediante actividades que atiendan a los distintos ritmos de aprendizaje presentes en el aula y que contribuyan al desarrollo de las competencias del currículo, bien mediante el trabajo individual o mediante dinámicas de trabajo cooperativo, proponiendo estrategias y tareas de indagación, que permitan el intercambio de información, la planificación grupal, el ejercicio de la expresión oral y la adquisición de habilidades sociales.

Cuadro 1. Organización de materias en ámbitos de conocimiento

ÁMBITO	MATERIAS QUE INCLUYE	GRUPO EN EL QUE SE CURAN
Ciencias aplicadas	Biología y geología, Física y química y Matemáticas	Grupo específico
Sociolingüístico	Geografía e historia y Lengua castellana y literatura.	Grupo específico
Artístico	Educación plástica, visual y audiovisual y Música.	Grupo de referencia
Motriz y de expresión corporal	Educación física y contenidos de expresión corporal,	Grupo específico
Primera Lengua Extranjera		Grupo específico
Religión o Valores éticos		Grupo de referencia

Fuente: Elaboración propia.

## La evaluación dentro del programa de aprendizaje integral

El Decreto anteriormente mencionado establece que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado que participa en el PAI será continua, formativa e integradora y contempla como elementos curriculares los criterios de evaluación, entendidos como el referente específico para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Describen aquello que se quiere valorar y que los alumnos deben lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura y los estándares de aprendizaje evaluables especificaciones de los

criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender, y saber hacer en cada materia o ámbito. Deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. Además, se priorizarán los aprendizajes que tengan un mayor carácter aplicado a situaciones de la vida cotidiana. Puesto que el currículum en el P.A.I está organizado por ámbitos, el alumnado tendrá una calificación única para cada uno de los ámbitos y materias y se atenderá a los criterios establecidos en la programación de los mismos.

El equipo docente podrá determinar, en circunstancias excepcionales, la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias o ámbitos, también podrá proponer que el alumno que no esté en condiciones de promocionar pueda cursar por segunda vez este programa. Este trabajo tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre el Programa de Aprendizaje Integral destinado a favorecer el re-enganche del alumnado en el marco escolar. Se prestará especial atención a la evaluación.

## Método

Siguiendo a Lorenzo, Martínez y Martínez (2004), un investigador debe ser capaz de seleccionar aquellas fuentes que respondan a sus necesidades e intereses. En esta línea y en función del objetivo de estudio se han seleccionado las fuentes de información en base a: criterio de pertinencia en tanto que los documentos seleccionados son coherentes con el objeto de este trabajo y aportan conocimientos y teorías que permiten fundamentar el estudio y el criterio de actualidad lo que implica que las fuentes consultadas son actuales como para asegurar que reflejan la realidad del objeto estudiado.

## Resultados

Como se puede apreciar en el plano normativo, el P.A.I. presenta diferencias a nivel de organización curricular con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria ordinaria. Por otro lado, las orientaciones metodológicas son claras y atienden a las necesidades del alumnado que acoge el programa intentando conectar los aprendizajes con la vida y dotarlos de sentido. Sin embargo, en lo que a la evaluación respecta no se aprecian diferencias respecto a cómo se evalúa en la ESO ordinaria y eso puede parecer a priori contradictorio, pues objetivos, metodología y evaluación deben estar alineados para dotar de coherencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actuando de este modo, puede ocurrir que el alumnado realmente experimente un proceso de mejora en sus aprendizajes y actitudes, pero si lo seguimos “midiendo” de la misma manera que en la ESO, sus mejoras no se verán reconocidas en los resultados y eso redundará en un proceso de desmotivación/desenganche aún mayor. Habría que aplicar un enfoque de evaluación que ofrezca a los estudiantes oportunidades para practicar, para cometer errores, y para desarrollar sus propias habilidades sin riesgo de fracaso (Murray & Mitchel, 2016). El uso de estrategias de evaluación como la resolución de problemas o que apelen al pensamiento crítico también pueden ser de utilidad (Barberá y Onrubia, 2000)

No podemos olvidar, por otro lado, que en este trabajo hemos prestado atención solo al plano normativo y que realmente en su desarrollo práctico pueden encontrarse similitudes o fracturas con las ideas planteadas en el marco legal. El análisis de la realidad a través de estudios de caso, constituirán la siguiente fase de este trabajo.

## Conclusiones

Este programa tiene un enfoque preventivo e inclusivo, pues se sitúa al inicio de la ESO, son grupos reducidos, tiene solo un curso escolar de duración y a su fin abre varias vías para la incorporación del alumnado. Sin embargo, si se quiere ser efectivo en su cometido, tendrá que atender claramente a su desarrollo en términos no solo del currículum sino también de su evaluación y sin olvidar el plano emocional, tan importante para este alumnado que ya valora negativamente el marco escolar y ha generado cierta desafección hacia el mismo. Si se pretende conseguir un reenganche real del alumnado que atiende el programa, se debería tener especial cuidado con el riesgo que supone priorizar una enseñanza basada en aspectos técnicos, centradas en la motivación académica y en las calificaciones escolares basadas en evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas de los estudiantes (Inglés, Martínez, Valle, García-Fernández y Ruiz, 2011). Para obtener mayores garantías de éxito en el programa, se debería trabajar acorde con los resultados ofrecidos por los programas de segunda oportunidad o de reenganche escolar, dónde se recomienda adoptar un enfoque educativo menos tradicional, más flexible y enfocado hacia la práctica (Gallagher, 2011; Kettlewell et al., 2012), así como generar dentro del aula un clima de cuidado, apoyo y respeto que contribuya a fortalecer la faceta socioemocional del alumnado (Evans, 2009). Bajo la aceptación de que el aprendizaje y la evaluación forman parte de un mismo continuo conceptual (Mateo y Vlachopoulos, 2013), no es entendible que los procesos de enseñanza avancen hacia un modelo más integrador, cooperativo, participativo, etc. y que la evaluación permanezca inalterable. Como bien señala Escudero (2014), al mantener un tipo de evaluación que busque los aprendizajes observables, evaluables y medibles, se podría correr el riesgo de que los contenidos y aprendizajes se pongan al servicio de la evaluación.

## Referencias

- Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Escudero, J. M. (2014). La LOMCE, el currículum de la educación secundaria obligatoria y la autonomía de los centros. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(2), 17-20.
- Evans, J., Meyer, D., Pinney, A. y Robinson, B. (2009). *Second chances: Re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo's.
- Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 445-459.
- Inglés, C. J., Martínez, A. E., Valle, A., García, J. M. y Ruiz, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- Kettlewell, K., Southcott, C., Stevens, E. y McCrone, T. (2012). *Engaging the disengaged: From education to employment*. Slough: NFER.
- Lorenzo, A., Martínez, A. B. y Martínez, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 117-134.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208.
- Murray, S. y Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: An Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 372-391.



# Percepción de los Directores Escolares sobre el Nuevo Marco de Dirección Introducido por la LOMCE

## Head Teachers' Perception about the New Leadership Framework Introduced by the LOMCE

María Jesús Rodríguez Entrena  
Diego Hellín Peñalver  
María José Bolarín Martínez  
Universidad de Murcia, España

Con la implantación de la LOMCE durante el curso escolar 2014/15 en los Centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia se introducen una serie de medidas que potencian el liderazgo del director y que buscan la mejora de la calidad educativa. Con este propósito se dota a los directores de una mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la gestión escolar. Estas medidas han sido objeto de diversos debates y opiniones contrarias. El estudio planteado busca conocer la opinión que los directores de la Región de Murcia de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria tienen sobre estas modificaciones en materia de función directiva introducidas por la LOMCE y cuál es su valoración sobre el marco directivo actual. Para ello se seleccionó una muestra total de 79 directores de todas las zonas de la Región de Murcia a los que se les pasó un cuestionario de valoración sobre el nuevo marco directivo introducido por la LOMCE. Los resultados obtenidos revelan la dificultad de establecer un marco de dirección escolar aceptado por todos, y, a su vez, esclarecen algunas características básicas que según los directores debe tener el marco directivo actual.

**Descriptor:** Dirección de centros; LOMCE; Liderazgo; Calidad educativa; Percepción de los directores.

With the implementation of LOMCE during the 2014/15 school year in the Primary and Secondary Education Centers of the Region of Murcia, a series of measures were introduced that enhanced the leadership of the school head and seek to improve the quality of education. With this purpose underpinning, the school principals are given greater autonomy and responsibility in the decision-making related to school management. These measures have been the subject of various debates and conflicting opinions. The study aims to know the opinion that the school head in the Region of Murcia have about these changes in the head function introduced by LOMCE and what is their opinion about the current management framework. A total sample of 79 school principals from all areas of the Region of Murcia was selected and submitted to a questionnaire on the new management framework introduced by LOMCE. The obtained results reveal the difficulty of establishing a school management framework accepted by all, and, in turn, clarify some basic characteristics that according to the directors must have the current management framework.

**Keywords:** School management; LOMCE; Leadership; Quality in education; Head teachers' perceptions.

## Introducción

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dedica, dentro del Título V, el Capítulo IV, artículos 131-139, a la dirección de los centros públicos, en estos ocho artículos esclarece las directrices básicas de la función directiva: composición del equipo directivo, competencias del director, selección del director, requisitos para ser candidato a director, procedimiento de selección, nombramiento, nombramiento extraordinario, cese y reconocimiento de la función directiva. Martínez (2007) señala que la LOE apuesta por un perfil del director multifacético en el que se aúnan tareas de representación institucional, gestión de personal y económica, pedagógicas, de

fomento de convivencia y de relaciones con familias y entorno, todo esto, dentro de un marco de mayor autonomía. La LOE trae consigo una concepción más profesionalizadora de la dirección de centros reflejada en las funciones y competencias del director (Art. 132) y en el refuerzo del reconocimiento profesional y retributivo (Art. 139). Dicha ley, da un paso más hacia la calidad educativa a través de la potenciación de la autonomía de los centros y de la función directiva, es por ello que aún sigue en vigor gran parte de su articulado, el cual ha sido modificado parcialmente con la publicación de la LOMCE (MECD, 2013), que en materia de dirección de centros introduce pocas modificaciones aunque sí bastante significativas sobre todo en lo que concierne a la evaluación del sistema educativo, el fomento de acciones para la mejora de la calidad educativa y la función directiva:

"La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto ineludible para el sistema."(Preámbulo).

Al igual que en la LOE, en la LOMCE es en el Título V, en su Capítulo IV, artículos 131-139, donde se establecen específicamente las directrices generales del modelo de dirección, apelando a la composición del equipo directivo (art.131), a las competencias del director (art. 132), el fomento de la calidad en los centros (art. 122), los requisitos para ser candidato a director (art. 134) y los principios para la selección (art.133). Habiendo introducido cambios en todos sus apartados.

En líneas generales vemos como la situación actual del modelo de dirección en España, es fruto de una evolución histórica marcada por los cambios políticos, por la organización de la educación, por las funciones y competencias encomendadas a los directores y, sobre todo, por el procedimiento de selección y acceso a la dirección (Álvarez 2007; Montero 2008).

## Método

El objetivo principal de esta investigación se centra en recoger la valoración que hacen los directores de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre las modificaciones que la LOMCE introduce en materia de dirección escolar. A su vez, se pretende realizar una valoración global sobre diversos aspectos de cómo ha quedado definido el marco directivo actual en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia con la actual normativa vigente.

La muestra del presente trabajo ha estado conformada por directores en activo de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de toda la Región de Murcia. Se lanzaron un total de 324 encuestas distribuidas por toda la Región de Murcia, de todas las encuestas enviadas se cumplimentaron un total de 79, siendo este el número de directores que han configurado la muestra de este estudio. El proceso de elaboración del cuestionario fue minucioso, especialmente por el meticuloso proceso seguido para su validación. Primeramente, se hizo una revisión normativa y de literatura sobre todos aquellos aspectos relativos a la dirección que eran

susceptibles de ser recogidos en nuestro cuestionario, posteriormente, a su vez, se tuvieron en cuenta las impresiones que los directores de un seminario de formación de directores de la zona Murcia 2 tenían con respecto a la función directiva actual, y, finalmente en función de esta información se estructuró un primer cuestionario piloto, dividido en dimensiones, dando un resultado final de 83 preguntas. Este primer cuestionario piloto fue pasado dos veces por juicio de expertos (5 directores y 3 profesores de la Universidad de Murcia) lo que supuso modificar algunas dimensiones y preguntas del mismo, quedando el número final de cuestiones reducido a 66 ítems agrupados en torno a 5 dimensiones. El cuestionario se compone de preguntas cerradas con respuesta tipo Likert con una escala de 1-4 (1-Muy en desacuerdo y 4-Totalmente de acuerdo) y una pregunta de respuesta abierta al final de cada dimensión para que los encuestados pudieran realizar todo tipo de opiniones, sugerencias y propuestas.

Una vez validado el cuestionario de forma definitiva, fue introducido en la aplicación "Web de ENCUESTAS" de la Universidad de Murcia (<https://encuestas.um.es>), con el objetivo de acceder a un mayor número de sujetos.

## Resultados

Por ser el espacio de esta comunicación tan limitado, nos vamos a centrar en presentar los resultados de una sola de las dimensiones del cuestionario (IV) destinada a conocer la valoración de los directores en activo sobre los aspectos generales en relación a la función directiva en la LOMCE (ítems 46-56). Esta dimensión busca valorar aspectos generales de la función directiva en la LOMCE relativos al liderazgo pedagógico, al ambiente de trabajo de un colegio, a la responsabilidad del Director en los resultados obtenidos por los alumnos de su centro en las Pruebas de Diagnóstico y las Evaluaciones Individualizadas y la valoración de diversas medidas de reconocimiento y apoyo de la función directiva. Finalmente, se pregunta sobre una valoración global de la función directiva de la LOMCE y la aplicabilidad de sus modificaciones en los centros.

Al analizar los resultados obtenidos en este apartado encontramos las siguientes valoraciones en relación a los temas cuestionados:

- En cuanto al ejercicio del liderazgo pedagógico del Director, el 73,41% de los directores coinciden en que la falta de autoridad y recursos para ejercerlo lo limitan (I.46).
- El 60,02% de los de los directores coinciden en que el responsable del buen ambiente en un colegio es el Director (I.47), este ambiente está referido al buen ambiente general de la comunidad educativa, pero sería interesante indagar qué porcentaje de responsabilidad e influencia consideran que tienen con respecto al buen ambiente específico con y entre alumnos, familias y profesores.
- Existe una aplastante mayoría (87,34%) que defiende la necesidad de una mayor formación de los directores para ejercer sus funciones (I.48).
- Encontramos una destacada unanimidad (91,14%) en la no atribución de la máxima responsabilidad del Director en los resultados obtenidos en las evaluaciones externas a los alumnos (I.49) y en no percibir una retribución adicional por resultados positivos en dichas evaluaciones externas (I.53. 91,14%).
- El 59,49% de los directores considera que las responsabilidades de los directores, hoy en día, son excesivas (I.50).

- Como medidas de apoyo y reconocimiento a la función directiva actual se valoran muy positivamente, con el 88,60% de los votos a favor, el aumento de las retribuciones actuales por el desempeño del cargo de Director (I.51) y la reserva de 1/3 de las plazas en las oposiciones a inspección para los directores (I.52), con el 62,02% de los directores que opinan favorablemente sobre esta medida.
- En cuanto a la valoración general sobre las medidas introducidas en la dirección de centros escolares por la LOMCE (I54) existe gran igualdad entre los que piensan que son positivas y los que no, decantándose ligeramente por el no el 54,44% de los directores.
- El 67,08% de los directores encuestados piensan que existe una gran dificultad para aplicar en sus centros docentes las medidas introducidas por la LOMCE (I.55).

De forma global podemos afirmar que los directores ven gran dificultad para ejercer el liderazgo pedagógico y reclaman mayor autoridad, formación y reconocimiento. A su vez se rechaza la responsabilidad exclusiva o mayoritaria en los resultados de las Evaluaciones Individualizadas y de Diagnóstico. Como medidas de apoyo a la función directiva, se reivindica el aumento de las retribuciones y la reserva de plazas para las oposiciones a inspección educativa. Por último, destacar la valoración negativa global que hacen los directores sobre la LOMCE, aunque no de forma mayoritaria, y la dificultad manifestada por los encuestados para poner en práctica las modificaciones introducidas por dicha ley.

## Conclusiones

De los resultados obtenidos en esta investigación, y sin saber las razones intrínsecas que llevan a los encuestados a dar dichas respuestas, se desprende que los directores de los centros valoran globalmente las modificaciones introducidas por la LOMCE de forma negativa, sin embargo, el análisis específico de cada una de las modificaciones introducidas en materia de función directiva muestra que la gran mayoría de ellas son valoradas positivamente. Esto nos lleva a deducir que aunque los directores valoran positivamente la mayoría de modificaciones introducidas por la LOMCE, aquellas modificaciones que son valoradas de forma negativa (como eliminar la preferencia de pertenencia al centro para presentar candidatura a director, disminuir la participación de los sectores de profesores y padres en la comisión de selección, el aumento de competencias y responsabilidades no acompañado de una mayor autoridad legal y mejoras en las condiciones laborales, etc.) tienen un gran peso en la valoración global de los directores, que hace que estos se decanten por una valoración negativa de las modificaciones introducidas por la LOMCE en su conjunto.

## Referencias

- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-93.
- Martínez Sánchez, J. A. (2007). La dirección escolar. ¿Una cuestión sin resolver? *Participación Educativa*, 5, 77.
- Montero Alcalde, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 277- 298.

## Prácticas de Liderazgo Distribuido en Contextos Vulnerables. Una Propuesta de Formación Inicial

### Leadership Practices Distributed in Vulnerable Contexts. A Proposal for Initial Training

Corina Lusquiños

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las prácticas del liderazgo distribuido contribuyen directamente a la construcción de capacidad en el personal de la escuela, e indirectamente al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Formar en estas prácticas a directivos y docentes continúa siendo un desafío. El Proyecto de Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) abordó la problemática como parte del ciclo de formación inicial de directivos de escuelas primarias y secundarias insertas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural. Al finalizar el ciclo, los directivos participantes otorgaron altas calificaciones de valoración a los contenidos, herramientas y acciones aplicadas en sus escuelas para sentar las bases de un incipiente liderazgo distribuido y la futura conformación de una comunidad de aprendizaje.

**Descriptor:** Liderazgo escolar; Liderazgo distribuido; Mejora escolar; Comunidades profesionales de aprendizaje; Formación de directores.

Distributed leadership practices contribute directly to building capacity in school personnel and indirectly to the achievement of student learning. Training principals and teachers in these practices continues to be a challenge. The Project School Management for the Improvement of Learning (GEMA by its initials in Spanish) addressed the problem as part of the initial training cycle of principals of primary and secondary schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity. At the end of the cycle, the participating principals awarded high ratings to the content, tools and actions they got to apply in their schools, to lay the foundations of an emerging distributed leadership and the future conformation of a learning community.

**Keywords:** School leadership; Distributed Leadership; School improvement; Professional learning communities; Principal training.

## Introducción

Las prácticas de liderazgo distribuido son definidas y promovidas conformando un estilo en sí mismo (DeFlaminis, Abdul-Jabbar y Yoak, 2016; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2017); pero también son reconocidas como propias del liderazgo escolar en general (Leithwood et al., 2009:97; Day 2010:3). Sin profundizar en la diversidad de conceptualizaciones y tipologías de prácticas válidas (Maureira, Moforte y González, 2014) el liderazgo distribuido puede concebirse, en términos de Bolam y otros, como “la relación lateral, más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como ‘una comunidad profesional de aprendizaje efectiva’” (Bolívar, 2010, p. 91).

Desde una perspectiva del liderazgo centrado en el aprendizaje, el foco está puesto en los estudiantes, su bienestar y sus logros (Day, 2010, p. 4), y el director es considerado la principal fuente de liderazgo (Day, 2010, p. 3). Ambas premisas permiten enmarcar las prácticas de liderazgo distribuido, y reconocerlas como medio imprescindible “para contribuir directamente a la construcción de capacidad académica e indirectamente al logro de los aprendizajes de los

estudiantes” (Heck y Hallinger, 2009, p. 684); incluso ser una característica importante de la planificación para la mejora de la escuela (Day et al., 2009, p. 31).

Sin embargo, las prácticas de liderazgo distribuido no constituyen un bien en sí mismo, intereses particulares o conflictos pueden llevar a apartarse de las metas. En estas condiciones, el rol del director se reafirma para velar por el foco prioritario. Las formas más coordinadas de distribución del liderazgo contribuyen mejor al logro de resultados académicos (Leithwood et al., 2009, p. 100; Harris, 2008, p. 52). Esto requiere que el director coordine las diferentes responsabilidades asignadas, que desarrolle capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervise las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcione el *feedback* adecuado cuando corresponde (Leithwood et al., 2009, p. 248). Sin embargo, la modalidad con la que el director desempeña este rol depende del grado de consolidación del equipo directivo y escolar (Heck y Hallinger, 2009, p. 662); y aun así, los patrones de distribución variarán según las características del líder, de sus seguidores, de las situaciones y del contexto (Spillane y Ortiz, 2017, p. 158).

La sucesión de beneficios que apareja el liderazgo distribuido hace impensable su no incorporación a cualquier concepción de liderazgo. Sin embargo, su concreción sostenida en la realidad cotidiana de la escuela exige una dinámica de interacciones en el equipo escolar y una capacidad de gestión del conocimiento y la información, que precisa de un abordaje específico de formación práctica, especialmente en contextos vulnerables. El objetivo de este artículo es, precisamente, presentar una modalidad simple de formación inicial de directivos en esta línea.

El contexto en el que se llevó a cabo la experiencia puede caracterizarse en dos niveles. El primero, a partir de las características de la zona de localización de las escuelas que puede describirse como de desventaja económica y diversidad cultural.

El segundo nivel, corresponde al propio sistema educativo, y este dado por las características de formación y acceso al cargo de directivos y docentes, lo que incluye a los participantes de la experiencia. La mayor parte de los directivos tienen formación docente no universitaria, y carecen de formación específica para desempeñar el cargo. La mayoría, también accede al cargo por antigüedad, no por concurso. Por otro lado, como criterio general, directivos y docentes eligen las escuelas en las que quieren desempeñarse, según un riguroso orden de trayectoria que se expresa oficialmente con un puntaje según su antigüedad, formación y capacitación. Esto hace que las escuelas con realidades más complejas, como las suburbanas o las más lejanas a centros poblados, resulten elegidas por quienes tienen una trayectoria profesional menor.

El procedimiento descrito de asignación de personal a los cargos, tiene como efecto la movilidad constante de directivos y docentes, en búsqueda de una potencial mejora de las condiciones de trabajo, que aumenta con el tamaño de la escuela y según la zona en la que se halla localizada. Todo ello, unido a una débil formación general y a una población escolar vulnerable, hace que los criterios organizacionales de trabajo y las interacciones del equipo escolar difícilmente superen el nivel operativo.

Como experiencia de intervención, el Proyecto de Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) incluye un ciclo básico de formación inicial de directores escolares; diseñado a partir de una propuesta marco para la conducción y gestión de la escuela con foco en los estudiantes y sus aprendizajes, que fue especialmente elaborada para escuelas que se hallan en zonas vulnerables. Este ciclo se implementó entre 2012 y 2017, en cuatro provincias de Argentina, y lo acreditaron 1.368 directivos a cargo de 1.483 escuelas primarias y secundarias a las que asistían 468.964 niños, niñas y adolescentes.

La propuesta que GEMA le hizo a todos los directivos participantes del proyecto es que aborden el ejercicio de su función: i. con foco en los estudiantes y sus aprendizajes; ii. con fortaleza en sus prácticas de conducción; y iii. con una gestión estratégica de la escuela. Estos bloques de contenido incluyen todas aquellas prácticas del liderazgo directivo que los estudios e investigaciones indican que influyen positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Day et al., 2010; Leithwood, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Murillo, 2007).

Es en el segundo bloque de contenidos en el que se aborda específicamente la conducción escolar, definida como el conjunto de prácticas de liderazgo, gestión y administración que se ejercen desde el cargo directivo (Lusquiños, 2018:29). En primera instancia, se aborda el fortalecimiento personal y de prácticas profesionales básicas del director teniendo en cuenta los requerimientos y responsabilidades del cargo, así como la exposición vincular y emocional que exige.

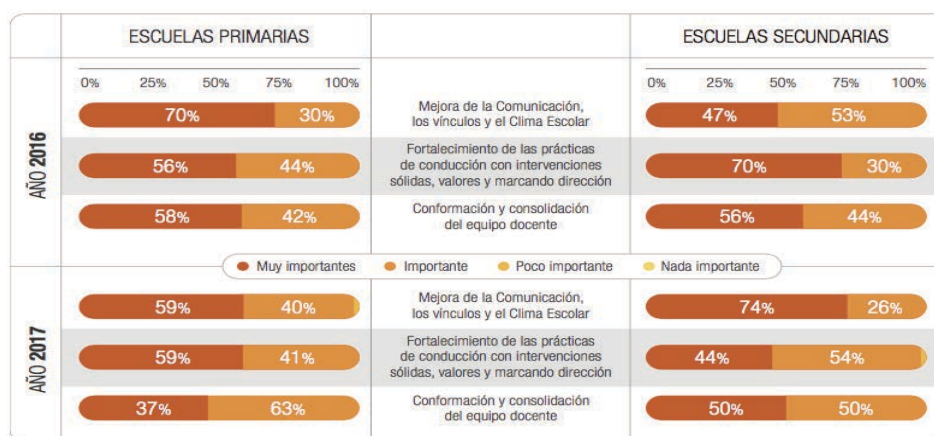
Una vez trabajada la faz individual, se avanza en prácticas que el director necesita poner en juego con el personal de la escuela. Estos grupos de prácticas, según sus efectos son:

- En primer lugar, conocer el perfil profesional del personal de la escuela y contribuir a su desarrollo. Este es el punto inicial de una de las funciones básicas del director que es “Desarrollar Personas” (Leithwood, 2009, p. 5; Day et al., 2009, p. 11). Los directores conocen poco el perfil profesional del personal, lo que hace que esto no sea tenido en cuenta a la hora de realizar su asignación a cursos o grados; de brindar oportunidades de diseño de proyectos específicos o de colaboración en ellos; o de liderar ofertas de capacitación o de participación en ellas. Este punto se trabaja con un relevamiento y registro de los perfiles del personal de la escuela, con una modalidad que permite la rápida consulta cotidiana.
- En segundo lugar, se aborda la construcción y el cuidado de las interacciones en la escuela; la autorregulación emocional y empatía, así como el contenido, intencionalidad y modalidad de las mismas, para contribuir a la necesaria construcción de confianza y a la generación de la red vincular sobre la que circula el trabajo. Atender a la construcción de esta red, en forma inclusiva, permite sentar las bases para construir una cultura colaborativa (Leithwood, 2009:6; Weinstein y Muñoz, 2012, p. 267). Este punto se trabaja a partir de la reflexión dinámica sobre las interacciones en la escuela, y como incluir su visibilización y fortalecimiento dentro del área de trabajo del director.
- En tercer lugar, se aborda la distribución del trabajo, que permite no solo estructurar una organización que lo facilite, sino “gestionar el talento” del personal, aprovechando sus capacidades, intereses e iniciativas. Se considera el concepto de distribución planificada del liderazgo (Leithwood, 2009, p. 100), tomando dos atributos mínimos, la capacidad y el interés de las personas por llevar adelante una actividad. Este punto se trabaja con una grilla de distribución real del trabajo en la escuela, su análisis y revisión teniendo en cuenta el registro de perfiles elaborado en el primer punto.

A partir de la integración de estos puntos es que se trabaja la relación del director con la coordinación de la gestión del conocimiento y la información, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de los docentes; a partir del cual se fortalece cada docente individualmente, el equipo y la cultura escolar. Luego de completar el trabajo sobre las prácticas relacionadas con la conformación del equipo, se abordan las prácticas específicas de marcar rumbo y construir sentido. La intervención a través del ciclo de capacitación y aplicación en la escuela con apoyo y seguimiento del equipo experto, se evaluó empleando el Modelo de Kirkpatrick. Los resultados alcanzados en los últimos dos años, específicamente en este bloque de contenidos (Categorías:



Mejora de la comunicación, vínculos y clima escolar; y conformación del equipo docente) y a nivel de satisfacción de los participantes, fueron los siguientes:

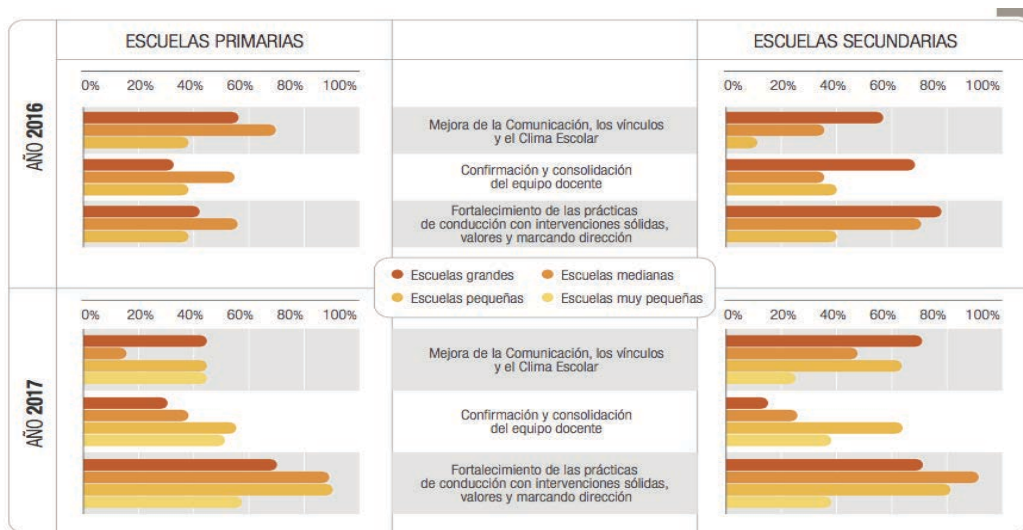


Nota: En 2016 el universo refiere a datos obtenidos de los cuestionarios/planillas de registro a 40 directivos de nivel primario y 80 del nivel secundario. En 2017 el universo refiere a datos obtenidos de los cuestionarios/planillas de registro a 70 directivos de nivel primario y 58 del nivel secundario.  
Fuente: Respuestas de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.

Figura 1. Valoración de estrategias para la conducción por parte de los directivos participantes. Nivel primario y secundario. Años 2016 y 2017

Fuente: Respuesta de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.

Todas las líneas de trabajo tuvieron alto nivel de valoración. En el año 2016, los directores de nivel primario valoraron más frecuentemente las prácticas de mejora en la comunicación, los vínculos y el clima escolar (70%); mientras que en el 2017, los directores de ambos niveles mostraron especial interés por estas prácticas (NP: 59% - NS: 74%) (figura 1).



Nota 1: Indicador representado: Porcentaje de directivos que consideraron "muy importantes" cada uno de los aspectos mencionados.

Nota 2: En 2017 participaron escuelas con escasa cantidad de estudiantes, por tal motivo, para este año, se incorpora la categoría "muy pequeña".

Figura 2. Valoración de estrategias para la conducción por parte de los directivos participantes, según tamaño de la escuela a cargo. Nivel primario y secundario. Años 2016 y 2017

Fuente: Respuesta de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.



La valoración de estos aspectos tuvo algunas variaciones asociadas al tamaño de la escuela. En el 2017, los directores de las escuelas secundarias de mayor tamaño ponen más énfasis en valoración de la propuesta orientada a la mejora de la comunicación, los vínculos y el clima escolar. En cambio, la conformación y consolidación del equipo docente fue más valorada en las escuelas pequeñas, tendencia observada en ambos niveles. Al observar el 2016 se reconoce que estas tendencias fueron diferentes: en el nivel secundario todos los ejes son valorados con mayor frecuencia por las escuelas de mayor tamaño; lo que significó un importante hallazgo, ante la complejidad que presenta este tipo de escuelas.

Las formaciones en estos grupos de prácticas fueron altamente valoradas por los directivos participantes, lo que indica que constituyen un aporte a su acervo profesional. Las variaciones, en general, responden a la necesidad o demanda de formación del director en la temática específica, según su propia trayectoria, las características de la escuela, o la situación coyuntural que esté transitando en ella.

A partir de la experiencia de intervención en el contexto descrito es factible afirmar que prácticas básicas de liderazgo distribuido son factibles de ser enseñadas; tanto como valoradas, aprendidas y aplicadas, con apoyo y seguimiento, en las escuelas, más allá de las características del contexto y el nivel de formación de los directivos. En términos de fortalezas, se puede reconocer el contenido y la metodología asociada que motivó a los directivos participantes a valorar las prácticas, apropiárselas y aplicarlas en la escuela. Por otro lado, dos son las debilidades de la intervención, la primera, es la falta de continuidad en el trabajo con el grupo; se reconoce que, sin un apoyo sostenido, muy probablemente se diluyan o estancuen en su evolución. La segunda, producto de esta primera, es la falta de una medición de impacto.

El liderazgo centrado en el aprendizaje impregna el discurso en el terreno del sistema educativo, pero está lejos de convertirse en realidad, especialmente en escuelas de contextos vulnerables. El camino a recorrer hasta lograr una comunidad de aprendizaje es largo y complejo, pero la formación del director en esta línea resulta estratégica, en tanto pueda constituirse en ejemplo, promotor y sostén de este proceso progresivo de cambio.

## Referencias

- 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.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: University of Nottingham.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M. y Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools. A practical guide for learning and improvement*. Londres: Routledge.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Association*, 46, 659-671.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Lusquiños, C. (2018). *Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes. Una experiencia de formación de directores*. Buenos Aires: Unicef.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI (146), art. 5.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 153-176). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile.

# El Profesor como Líder: Comunicación Efectiva y Gestión Emocional en el Aula

## Teachers as a Leader: Effective Communication and Emotional Management in the Classroom

Mónica Desirée Sánchez Aranegui

Universidad Autónoma de Madrid, España

Haciendo que los estudiantes se conviertan en facilitadores, tomando un papel activo en las aulas, transformados en autores y editores, reformulando el papel con el que normalmente nos posicionamos en el aula. Una herramienta más dentro del proceso creativo a través del arte, gestionando las emociones y fomentando el liderazgo y autoliderazgo, permitiendo pensar críticamente y de forma independiente, pero a la vez construyendo una comunidad de apreciación y admiración artística, fomentando un ambiente sin competitividad, prejuicios, pudiendo desarrollar todos los tipos de talento y expresiones artísticas desde las diferentes disciplinas partiendo de las propias ideas que se trabaja en común y a partir del alumnado.

**Descriptor:** Liderazgo; Creatividad; Arte; Inteligencia emocional; Comunicación efectiva.

Making the students become facilitators, taking an active role in the classrooms, transformed into authors and editors, reformulating the role with which we normally position ourselves in the classroom. One more tool within the creative process through art, managing emotions and fostering leadership and self-leadership, allowing one to think critically and independently, but at the same time building a community of appreciation and artistic admiration, fostering an environment without competitiveness, prejudice, being able to develop all the types of talent and artistic expressions from the different disciplines starting from the own ideas that work in common and from the students.

**Keywords:** Leadership; Creativity; Art; Emotional intelligence; Effective communication.

## Introducción

En nuestro caso particular, el motivo principal de emplear esta metodología es para que los alumnos puedan ejercitar y potenciar su creatividad, así como sus habilidades para expresar y comunicar ideas concretas a un equipo de personas, gestionar sus emociones, desarrollando una capacidad de liderazgo para llevar al resto de sus compañeros a la realización de la actividad propuestas, etc. Son tantas las cosas que se trabajan directa o indirectamente en el aula que habría material para otra investigación.

## Contexto

Aulas de educación artística, plástica y visual. Grado de maestro en educación primaria.

## Desarrollo de la experiencia

El secreto residía en que los alumnos se convirtieran en facilitadores, tomando ellos las riendas, asumiendo la responsabilidad y el compromiso de crear una actividad para que sus compañeros disfrutasen trabajando un texto. Día a día hemos ido viendo como alumnos más retraídos

participan como cualquier otro de sus compañeros, se ha logrado una cohesión de grupo y los alumnos vienen encantados a clase, definiéndola como "una asignatura que es como un oasis, donde podemos ser nosotros y estar tranquilos".

La formación en disciplinas artísticas favorece la adquisición de capacidades que tienen que ver tanto con la adquisición de técnica como con el desarrollo integral del ser. Por sus características, promueven el autoconocimiento, capacidad básica no sólo para desarrollar la creatividad, sino también para la adecuada gestión emocional. Cada vez son más los estudios que demuestran que las personas emocionalmente inteligentes son las que obtienen un mayor índice de éxito en sus carreras profesionales, siendo capaces de sacar mayor partido a sus habilidades de liderazgo, gestión de equipos, resolver problemas, etc. Algo fundamental para adaptarse al cambio, ser emprendedores e innovar. Formando en habilidades de pensamiento como la percepción (observar, escuchar atentamente, conectar sensaciones), investigación (imaginar, adivinar, averiguar, buscar alternativas, seleccionar posibilidades), conceptualización (formular conceptos precisos, dar ejemplos, agrupar y clasificar, establecer semejanzas, definir, seriar), razonamiento (buscar y dar razones, razonar hipotéticamente, establecer criterios), estamos aportando al alumno una enseñanza integral y completa del ser, en ese proceso de comunicación interior y exterior que conlleva el arte.

## Conclusiones

Con esta forma de desarrollar las dinámicas en las aulas, los alumnos ejercitan la atención, la empatía, la escucha, el respeto, el compañerismo, la autoestima, etc. Habilidades que les ayudarán ya no sólo en su profesión, sino que, como decíamos, son los pilares básicos para desarrollar la inteligencia emocional, que les hará ser más exitosos a nivel laboral, pero sobre todo más felices, con herramientas que les ayudarán para gestionar sus emociones y resolver situaciones a las que tendrán que enfrentarse. Al final, creo que en nuestra labor docente formamos a personas, no sólo a profesionales, y nuestra labor debe ir dirigida principalmente a que esta etapa en sus vidas sea enriquecedora a todos los niveles. La educación artística promueve la creatividad, dotando a la persona de herramientas tanto personales como profesionales que le permiten adquirir capacidades que se asignan a una persona creativa y emocionalmente inteligente, para aplicar en cualquier ámbito, no solamente artístico. El arte como motor y agente de cambio en la sociedad.

## Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Davidson, R., y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Ellis, A., y MacLaren, C. (2004). *Las relaciones con los demás*. Barcelona: Océano.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Océano.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós
- Rogers, C. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sommer, D. (2014). *The work of art in the world*. Londres: Duke University Press.
- Tan, C. (2012). *Busca en tu interior. Mejora la productividad, la creatividad y la felicidad*. Barcelona: Planeta.

# ARTEspacios UAM: Educación Artística para la Justicia Social

## ARTEspace UAM: Art Education for Social Justice

Ángeles Saura Pérez

Universidad Autónoma de Madrid, España

La comunicación plantea una visión renovada sobre la función de la educación artística en la formación de docentes poniendo de manifiesto la importancia vivir experiencias estéticas fuera del aula que ayuden a incrementar su cultura visual desde el enfoque de la Justicia Social. Presenta un proyecto de innovación vertebrado en torno al uso regular y sistemático de pasillos y zonas comunes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso escolar. El uso artístico y expositivo de paredes ubicadas en zonas de paso, una vez adecuadamente acondicionadas, permite a los estudiantes ampliar su imaginario, sentido crítico, así como a desarrollar el sentido de la ética desde la estética. Se incide en la relevancia de esta estrategia metodológica para promover el reconocimiento y puesta en valor de la Educación artística en la formación del profesorado

**Descriptor:** Educación artística; Reconocimiento; Justicia social; Formación del Profesorado; Imaginación; Sentido crítico.

Communication poses a renewed vision on the role of Art Teacher Training. It highlights the importance of living aesthetic experiences outside the classroom which help increase visual culture from a Social Justice approach. It presents an Innovative Project, structured on the regular and systematic use of corridors and common areas of the Teacher Training and Education Faculty in the Autonomous University of Madrid during the school year. The artistic and exhibitive use of walls located in transit areas - once adequately conditioned- allows students to expand their imagination and critical sense as well as to develop the sense of ethics through aesthetics. The importance of this methodological system is highlighted specially in order to promote the acknowledgment and value of Art Teacher Training as a practical and useful field academically but also in the real world.

**Keywords:** Art education; Recognition; Social justice; Teacher training; Imagination; Critical sense.

## Introducción

La evaluación inicial realizada a nuestro alumnado de Grado de Magisterio (Infantil y Primaria) al principio del curso, revela un gran consenso a la hora de valorar positivamente la importancia concedida a la educación artística para su adecuada formación como docentes. Sin embargo, después de las primeras sesiones de trabajo, descubrimos con gran decepción que son muchos los que demandan explicaciones exclusivamente sobre procedimientos artísticos, recetas e ideas que les puedan servir para trabajar con los niños y niñas sin tener que pensar mucho. No es fácil convencerles que la Educación artística no son manualidades (Acaso, 2009).

El consenso en cuanto sus expectativas sobre la asignatura esconde un mundo de posiciones diversas e incluso contradictorias entre sí. Aunque el acuerdo sobre lo deseable de la misma sea casi unánime y tampoco hay coincidencia sobre la metodología para el abordaje de las materias artísticas.

Desde la dirección del Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual ejercemos una tarea de liderazgo entre el profesorado y alumnado promocionando la puesta en valor del área.

Incidimos en la importancia de considerar el centro escolar como un espacio artístico habitable, donde es importante observar, analizar y mejorar el uso de la imagen para no sea solo decorativa sino didáctica. Pedimos a los estudiantes que observen como está dispuesto el mobiliario (animándoles a moverlo si fuera necesario para favorecer el trabajo en equipo de forma cómoda), que observen qué hay en cada rincón, qué imágenes aparecen en los libros de texto y las fichas de trabajo (si están adecuadamente referenciadas, si se trata de imágenes estereotipadas o no, cómo se utiliza la imagen de la mujer (trabajamos por la igualdad de género y la promocionamos en nuestras propuestas de trabajo). Reflexionamos sobre la selección y el buen uso de imágenes en nuestras presentaciones a los demás. Nos cuestionamos cuáles son mejores, si reflejan el contexto donde vivimos, la realidad del mundo y sus problemas. Interesa presentar distintos colores de piel, distintos aspectos personales (a partir de la imagen reflexionamos sobre nuestra identidad y la de los demás). Usamos imágenes de cultura clásica pero también contemporánea y procedente de la cultura visual (Freedman, 2003). Reflexionamos sobre imágenes de publicidad, (¿Qué nos están vendiendo?), comics y dibujos animados (¿Qué ven los niños y niñas en la televisión?), instalaciones o performances que hablan de multiculturalidad, del problema de los refugiados, de las guerras. En definitiva, nos interesa aprender a usarlas para pensar, enfocándolas a temas relacionados con la Justicia Social.

## Fundamentación teórica

Preocupados por los cambios sociales (Dewey, 1937), trabajamos el Arte infantil en relación a contextos contemporáneos (Varios, 2005). Son muchos los retos de la educación en tiempos de la modernidad líquida (Bauman, 2007), observamos el curriculum oculto visual (Acaso y Nuere, 2005), cómo nos han enseñado a obedecer a través de la publicidad, de la manera en que nos cuentan las noticias (manipulando fácilmente las imágenes y nosotros queremos recuperar aspectos de la Pedagogía de la esperanza (Freire, 1993). Además, conscientes de la importancia de la educación en Justicia Social (en adelante JS), venimos trabajando el tema (Saura, 2016) desde el grupo de investigación GICE (<http://www.gice-uam.es/>). El modo en que concebimos el mundo está influido directamente por el entorno social que nos rodea. Los docentes enfocamos nuestra práctica influidos por el contexto, lo que vemos expuesto en él. Se trabaja en contextos universitarios en la formación de profesorado, usando el propio contexto (sus paredes) de forma educativa.

Justicia Social es un término "político" (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), en la idea de que si nos imaginamos un mundo justo ya nos estamos imaginando un mundo diferente. Trabajamos la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) desde sus tres dimensiones (Varios, 2007); como Redistribución (Rawls, 1971), Justicia como Reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003) y Justicia como Representación y Participación (Fraser, 2007). Desde GICE, reivindicamos el derecho al arte y la cultura de la infancia y la juventud. Con la puesta en marcha de proyectos como ARTEspacios, entre otros, desarrollamos una tarea de liderazgo facilitando el desarrollo profesional y personal de los docentes y sus estudiantes implicados.

Abordamos los procesos de enseñanza aprendizaje artístico trabajando transversalmente los valores éticos. Partimos de la reconsideración de la educación artística postmoderna a partir de la aplicación de los principios básicos del pragmatismo estético (Aguirre, 2005) practicando una metodología disruptiva (Acaso, 2009) aplicada al trabajo por proyectos, sin perder de vista nuestro propósito del ejercicio de una pedagogía de la dignidad, encaminada a promover la Justicia social en nuestro entorno más próximo. George Yúdice, profesor universitario de Miami

y experto en políticas culturales explica que tenemos muchos desafíos para promover la cultura de Justicia Social y nos presenta el arte como una herramienta útil (Saura, 2016).

Una referencia importante como inspiradora de nuestra acción artística es la Pedagogía Crítica. Movimiento pedagógico que nace en los años 60 y 70 vinculado a la Teoría Crítica, afirma que la realidad no existe independientemente de su ideología, sino que es moldeada por las fuerzas de poder existentes en la sociedad. Así, las relaciones de poder, la hegemonía y el mantenimiento del status son cuestionadas y criticadas. En los planteamientos teóricos del movimiento pedagógico influyeron mucho Freire (1971), Habermas (1988), Bordieu y Passeron (1977). Como ellos, pensamos que la educación tiene el poder de transformar la conciencia social y por tanto la sociedad. La educación debe jugar un papel importante en la producción del cambio social (Dewey, 1937: 188). Este filósofo y Freire (1976) han precedido a otros muchos como Putnam y Conant (1992), Quine (1976) o Rorty (1982) que reflexionaron en profundidad acerca de la educación y su potencial como agente de cambio. Como estos autores, nosotros hablamos de la necesidad de que la escuela se integre en la vida social y lo practicamos. Dewey habla de las posibilidades de relación entre los docentes y la sociedad destacando cómo los y las docentes determinan el uso de las tecnologías, los elementos científicos y culturales del contexto en función de unos resultados. Dewey, siendo consciente de que la escuela no puede producir por sí sola los cambios que de ella se espera, piensa como nosotros, que el abordaje del trabajo de manera democrática y horizontal en la escuela es imprescindible para lograr cualquier auténtica transformación hacia la Justicia Social. El cambio del que hablamos tiene que ver con una idea y un ideal de trabajo que implica la necesidad de una participación personal y voluntaria en los procesos de toma de decisiones y también en los modos en los que los cambios se llevan a cabo en la sociedad y en la escuela. Entre Dewey y Freire hay dos elementos claros de conexión que son la idea de cómo debe ser el trabajo en la escuela. Cuando habla de la educación la plantea como una cuestión de compromiso profesional con la sociedad. Freire (1976) piensa que ser un docente comprometido implica tener conciencia del mundo que nos rodea, de ser capaces de reflexionar y actuar en consecuencia. Si nuestros estudiantes no van a visitar museos ni exposiciones, nosotros las traeremos al aula e incluso a los pasillos. Provocamos que la comunidad educativa se encuentre con imágenes estéticas y didácticas incorporándolo a su cotidianidad con normalidad, más allá del asombro. Aulas de educación artística, plástica y visual. Grado de maestro en educación primaria.

## Conclusiones

Desde el enfoque de la Educación artística para la Justicia Social, ejercemos una labor de liderazgo procurando una redistribución justa de recursos didáctico-artísticos en los centros educativos, el reconocimiento y puesta en valor de la diversidad y riqueza que aporta el uso de la imagen a la educación, a toda la comunidad educativa; y una mayor representación y/o participación del profesorado y alumnado de enseñanzas artísticas en la comunidad educativa y en las esferas públicas.

Únicamente se podrá transformar la práctica educativa si reflexionamos sobre los significados que otorgamos a lo artístico en relación a lo educativo. La investigación, comparación y análisis del uso de la imagen en nuestro centro universitario deja al descubierto uno de los problemas más difíciles de abordar: hacer reflexivo el tema, de manera que los docentes y estudiantes implicados en nuestra área elijan ampliar y profundizar sus ideas y actitudes hacia el arte y la educación artística, acostumbrándose al buen uso didáctico de la imagen, poniéndola realmente en valor.

Un cambio de concepción profundo en este sentido requiere tiempo y paciencia. La investigación –acción queda abierta, Seguiremos observando si el disfrute de las imágenes colocadas en nuestros pasillos y zonas comunes (ARTEspacios UAM) queda en una acción supérflua o trascendente y si el uso ético y estético de las zonas de exposición influye en una nueva concepción y puesta en valor de la Educación artística en nuestro ámbito universitario.

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso M. y Nuere S (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-222.
- Arribas, S. y del Castillo Santos, R. (2007). La justicia en tres dimensiones: entrevista con Nancy Fraser. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 6, 24-29.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Belver, M., Moreno, M. y Nuere, S. (2005). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Complutense.
- Dewey J. (1937) Educación y cambio social. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 23(6), 472-474
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture*. Columbia, CO: Teachers College.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23 38
- 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.
- Saura, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, 6, 765-789.
- Saura, A. (2016). *Arte y justicia social. Exposiciones EnREDA@s*. Recuperado de <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/2016/02/expo-arte-y-justicia-social-organizada.html>
- Saura, Á. (2017). *Proyecto ARTEspacios*. Recuperando de <http://proyectoartespacios.blogspot.com.es/p/datos-del-proyecto.html>
- Saura, A. (2016). EnREDadas exhibition project. En S. Gonçaves, S. y Majhanovich, S. (Eds.), *Art and intercultural dialogue* (pp. 197-215). Rotherdam: Sense Publishers.



## Liderazgo y Creatividad: la Experiencia del Proyecto Erasmus META en el Colegio Miguel de Unamuno de Madrid

### Leadership and Creativity: the Erasmus META Project Experience at the Miguel de Unamuno School in Madrid

Natalia Molina de la Villa

Fundación Yehudi Menuhin España (FYME), España

En la experiencia del proyecto Erasmus Minorities Education Through Art (META) participo el colegio Miguel de Unamuno en colaboración con la FYME en el marco del programa MUS-E. Surge de Natalia Molina como propuesta desde las artes plásticas, para la reflexión y la práctica de un modelo de liderazgo procomún sobre el que replantear los modos de intercambio en educación. Implementada en los grupos de 4º curso. Este caso es parte de las 40 experiencias de intervención desde las artes analizadas en el estudio META, realizadas en 28 en países europeos. Estos casos de estudio demuestran claramente las numerosas ventajas del uso de diversas formas de arte, que se utilizan en entornos formales y no formales. Ilustra el reconocimiento de diferentes formas de arte y culturas. Se da un paso más al proponer prácticas innovadoras y comprometidas en educación desde las artes, en las que se pueda producir un forjado transversal de nuevos valores, hábitos personales y relacionales. Basados en otras experiencias compartidas en las aulas que sean más equitativas e inclusivas, para generar otras actitudes, comportamientos y consciencias para la construcción de sociedades democráticas más sostenible.

**Descriptor:** Educación artística; Liderazgo; Innovación; Educación primaria; Procomun; META.

In framework of the experience of the Erasmus Minorities Education Through Art project (META), Miguel de Unamuno School of Madrid participated in collaboration with the FYME MUS-E program. It arises from Natalia Molina as a proposal from the visual arts, for reflection and practice of a common leadership model on which to rethink the modes of leadership in education. It has been implemented with 4 groups of 4th year of the primary school. This case is part of the 40 intervention experiences study cases from the arts analyzed in the META study, conducted in 28 European countries. These case studies clearly demonstrate the numerous advantages of using different forms of art, which are used in formal and non-formal settings. It illustrates the recognition of different art forms that are used in different cultures. One more step is taken when proposing innovative and committed practices in education from the arts, in which a transversal slab of new values, personal and relational habits can be produced. Based on other experiences shared in the classrooms that are more equitable and inclusive, to generate other attitudes, behaviors and consciences for the construction of more sustainable democratic societies

**Keywords:** Arts education; Leadership; Primary school; Procomun; Innovation; META.

## Introducción y contextualización

En la sociedad actual aparecen como asuntos cruciales la renovación y mejora de la educación como motor de cambio social, de modo que esta se sincronice con sus retos, planteando mejoras y alternativas. Entre estos retos se destaca la importancia de una educación capaz, de promover la cohesión social en especial de los niños y niñas de diversos contextos y el desarrollo de una ciudadanía consciente, participativa, solidaria e inclusiva, necesaria para una vida social pacífica y un futuro sostenible.

According to the Institute of Policy Studies in Education (London Metropolitan University), “migrant education is the most important issue facing European education over the next decade” (META, 2017, p. 4). En este panorama surgen como propuestas innovadoras a estos retos un abordaje de la educación más holístico, sincrónico y flexible, que tenga en cuenta la diversidad de intereses, características personales, contexto cultural y necesidades del alumnado. E incorporar las artes como motor de innovación.

*Participación en META: la experiencia en colegio Miguel de Unamuno*

El proyecto Erasmus Minorities Education Through Art (META) en el que participo el colegio Miguel de Unamuno de Madrid en colaboración con la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME) en el marco del programa MUS-E, un programa europeo que se inicia en Bruselas (IYMF) en 1994, por Yehudi Menuhin para promover el encuentro entre culturas y personas a partir las artes para fomentar el equilibrio, la tolerancia y el encuentro intercultural inclusivo desde las escuelas. En 2017 se desarrolla en diez países de la Unión Europea, Israel, Brasil y Senegal. En España MUS-E se implanta en 1996 promovido por Y. Menuhin y en 1999 se funda la FYME lo desarrolla en 11 comunidades autónomas, llegando a 20.000 niños y niñas.

MUS-E participo en los casos estudiados en META siendo parte de los proyectos y programas de los 28 países de UE analizados. Cabría destacar como se muestra en el estudio, que da origen a las conclusiones del proyecto que:

*La colección de casos de estudio demuestra claramente las numerosas ventajas del uso de diversas formas de arte, que se utilizan en entornos formales y no formales. Ilustra el reconocimiento de diferentes formas de arte (...) Con base en los estudios de casos existentes y los proyectos investigados, se puede afirmar que todos promueven el potencial creativo de niños, jóvenes... Los Artistas están involucrados en la mayoría de los proyectos de educación artística para proporcionar un entorno donde los estudiantes participan activamente en experiencias y procesos creativos. (META, 2017, p. 23)*

Tanto de los informes de evaluación del Programa MUS-E como de las conclusiones del estudio de casos META (2017). Se puede afirmar que además de en varias competencias key, especialmente en: Social and civic competences (6), cultural awareness and expression (8) and learning to learn (5). Desde las artes los estudiantes tienen más capacidad de desarrollar habilidades transversales como la creatividad y la innovación, se amplía su capacidad de un enfoque globalizador y aprendizaje significativo desde las experiencias, que potencia la creatividad e iniciativa en el alumnado, al promover aspectos sensoriales, emocionales y fomentar la participación grupal cooperativa.

## **Desarrollo de la experiencia**

En el marco del proyecto europeo META la participación en España se realiza en colaboración con la FYME (MUS-E), coordinada con la red MUS-E de Bruselas (IYMF), Alemania e Italia. Durante el curso 2016-2017, se desarrollan sesiones artísticas de artes plásticas (Natalia Molina), teatro (Javier Fadon) y danza (Rosa Castillo) en el colegio Miguel de Unamuno de Madrid. Dentro de una propuesta de prácticas educativas innovadoras desde las artes entendidas como canal de equilibrio, intercambio horizontal e inclusión.

El resultado del estudio de evaluación realizado en el centro mostró diversas aportaciones de incorporar sesiones de artes en las escuelas, recogidas en el informe META. Con el fin de acercar algunas aportaciones ilustrativas, hubo dos ejemplos de los que se habló en el grupo de discusión de profesorado y artistas. Una trata sobre un alumno muy callado y retraído, se soltó y saco sus cualidades interpretativas en las sesiones de teatro, cambiando su actitud y relaciones. En un

grupo de 4º con muchos conflictos interpersonales y discusiones, la tutora dijo que mejoraron las relaciones con las sesiones de artes plásticas.

Los alumnos identifican claramente las aportaciones y dificultades de trabajar en grupo como reflejan sus encuestas y aún así valoraron de forma rotunda y mayoritaria los procesos de creación grupal y las posibilidades creativas que les ofrece. A través de la propuesta de mediación han descubierto nuevos usos de los espacios de la clase, hábitos de relaciones personales grupales horizontales, y han usando su cuerpo como material de creación con el que se construye colectivamente la acción en el tiempo desde el arte colaborativo (Molina de la Villa, 2015, p.67)

Nos centraremos en las sesiones de artes plásticas visuales impartidas a los cuatro grupos de 4º enfocadas en el desarrollo del liderazgo y la creatividad, dos de las ocho propuestas del Framework sets key competences (META, 2017). Una aportación específica fue el enfoque novedoso del liderazgo creativo utilizado por Natalia Molina, surgido de la experiencia formativa artística para este fin e implementado en las sesiones.

En proyectos basados en las artes, se plantean líneas generales para la intervención, dejando a cargo de la profesionalidad de artistas o docentes los detalles de su desarrollo concreto en las aulas. Esto genera una apertura necesaria a la creatividad y posibilita la flexibilidad requerida para el ajuste con el grupo y contexto ambiental para un óptimo desarrollo de las sesiones. Las posibles dudas se pueden solventar con la participación talleres formativos o el acompañamiento en sesiones artísticas, como se recoge en las recomendaciones META. En el caso de no poder participar en ellas, se generan lagunas a la hora de la transferencia de la experiencia a profesionales de la educación, menos acostumbrados a los procesos creativos que los artistas.

Para paliar este inconveniente, se definen a continuación unos rasgos del liderazgo propuesto, que se trabajó en las sesiones de artes plásticas con 4º curso, en el cuadro de indicadores en la que se contrasta con otro modelo de liderazgo. Mostrando aspectos concretos claves como la horizontalidad comunicativa, y la movilidad grupal. Se trata de aportar marcadores aplicables sobre la propuesta de liderazgo (Procomun) y reflexión colectiva, que sirvan al profesorado en su praxis, para potenciar cambios grupales, relacionales y personales en el alumnado:

Cuadro 1. Resumen Indicadores relacionados con el liderazgo propuesto y liderazgo típico

Indicadores direccionales	Liderazgo propuesto /PROCOMUN	Liderazgo típico/ INDIVIDUALISTA
Prioriza fines	Mejora común / interés colectivo	Propósito individual -egoísta
liderazgo por	Confianza hacia él/ella	Status social o conocimiento tema
Relación con el grupo	Horizontal dialogante	Vertical - autoritaria
Carácter temporal del roll	Rotativo, móvil variable	Estático permanente
Actitud respecto a otras aportaciones	Apertura e incorporación	Desestimación
Que Genera en el grupo	Construcción de logros, inclusión grupal y saberes colectivos	Mantenimiento del roles, segregación grupal y frustración

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Parece lógico plantear incorporar la innovación en educación con el uso de las artes para generar cambios de modelos de aprendizaje, colectivos, más horizontales y solidarios. Que potencien otras sinergias basadas en las prácticas cotidianas inclusivas y en la confianza en las escuelas

como las realizadas en el colegio Miguel de Unamuno. La educación influye en los valores y pensamientos personales, de los que nacen los actos ciudadanos que impulsan a la sociedad, dando pequeños pasos, cada día hacia a un horizonte futuro.

Los resultados de META nos muestran claras aportaciones vinculadas a incorporar intervenciones de las artes en educación e invitan a aumentarlas en los entornos formales y de la capacitación del profesorado para ayudar a tratar con la diversidad en las aulas.

## Referencias

- Molina, N, (2015). *Prácticas artísticas colaborativas en educación primaria: una experiencia de lo común. TFM no publicado*. Master en educación artística en instituciones sociales y culturales. Facultad de Bellas Artes Universidad Complutense de Madrid.
- Valle, J. y Manso, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea, *Revista de Educación, Extraordinario*, 12-33.

# **Experiencias de Mejora Universitaria**

# Aprendizaje Colaborativo en el EEES: Una Panorámica del Perfil de los Grupos Exitosos en una Asignatura de Finanzas de Empresa

## Collaborative Learning in the EHEA: An Approach to the Profile of Successful Groups in a Corporate Finance Course

Pilar Velasco

Universidad de Alcalá, España

La orientación del EEES hacia el aprendizaje activo y colaborativo del alumnado ha revitalizado los trabajos en grupo en las aulas como parte de la evaluación continua. Este estudio identifica algunas características de orientación del alumnado hacia las competencias colaborativas y de relaciones sociales entre los miembros del grupo explicativas del éxito/fracaso de una experiencia de aprendizaje colaborativo. Esta experiencia se realiza sobre una muestra de 37 alumnos (13 equipos) del doble grado DADE de la asignatura Dirección Financiera en el curso 2016-17 en la Universidad de Alcalá. Los resultados revelan que los estudiantes que dan una mayor importancia a las competencias colaborativas y mantienen relaciones sociales más frecuentes y estrechas entre los miembros de su equipo obtienen mejores calificaciones grupales. Esta experiencia pone de manifiesto el papel crucial del ambiente de clase y el fomento de las relaciones sociales entre los alumnos para un mejor en el rendimiento académico.

**Descriptor:** Aprendizaje activo; Relaciones entre pares; Enseñanza superior; Rendimiento académico; Economía.

The EHEA orientation towards students' active and collaborative learning has revitalized teamwork in the classroom as part of continuous assessment. This study identifies certain features of students' orientation towards collaborative competences and social relationships among team members which might explain the success/failure of a collaborative learning experience. This experience is carried out on a sample of 37 students (13 teams) taking the Corporate Finance course as part of the dual degree in Law and Business in the 2016-17 academic year at the University of Alcalá. Results from the study reveal that students who attach greater importance to collaborative competences and to maintaining more frequent and closer relationships with their team peers achieve better group marks. This experience highlights the crucial role played by the classroom atmosphere and underscores the importance of fostering social relationships among students in order to enhance academic performance.

**Keywords:** Active learning; Peer relationship; Higher education; Academic performance; Economics.

## Introducción

El EEES destaca el aprendizaje activo y comprometido del estudiante. Entre las metodologías activas de enseñanza, aquéllas basadas en el trabajo en grupo gozan de especial auge. Trabajos previos documentan el interés del alumnado por ellas y su valoración positiva (Gupta, 2004; Cabero y Marín, 2014).

Cada miembro de un grupo puede asumir diferentes roles (Belbin, 1993): cerebro, coordinador, evaluador, implementador, finalizador, investigador, impulsor, cohesionador y especialista. Su equilibrada distribución afecta positivamente a los resultados del equipo (Senior, 1997). Otras investigaciones se hacen eco del interés por los factores que favorecen el performance en

aprendizaje colaborativo como el pensamiento positivo (West et al., 2009) ó la comunicación e interdependencia (León del Barco et al., 2014).

El objetivo de este trabajo es aproximarse al perfil de los equipos con mejores resultados en una experiencia de aprendizaje colaborativo. En concreto, se identifican características relacionadas con la orientación del alumnado hacia las competencias de trabajo grupal y las relaciones sociales entre miembros.

## Contexto y diseño del estudio

Esta experiencia se basa en un trabajo colaborativo en Dirección Financiera (curso 2016-2017). La muestra está formada por 37 alumnos (13 equipos) del doble grado DADE en Universidad de Alcalá. Respondieron un cuestionario sobre su valoración personal de las competencias individuales/grupales y las relaciones sociales con los miembros de su grupo. Primero, se realiza un análisis descriptivo de los perfiles del alumnado sobre orientación hacia las competencias individuales/grupales y sus relaciones sociales. Segundo, se estima un logit que relaciona la pertenencia a los grupos con notas superiores/inferiores y orientación hacia el aprendizaje colaborativo y las relaciones sociales entre miembros:

$$[1] \text{dummy\_TRABAJO}_{it} = \beta_0 + \beta_1 \text{COMPE\_GRUP}_{it} + \beta_2 \text{EXPERIENCIAS}_{it} + \beta_3 \text{SATISFACCION}_{it} + \beta_4 \text{MIEMBROS}_{it} + \epsilon_{it}$$

$$[2] \text{dummy\_TRABAJO}_{it} = \beta_0 + \beta_1 \text{COMPE\_GRUP}_{it} + \beta_2 \text{EXPERIENCIAS}_{it} + \beta_3 \text{SATISFACCION}_{it} + \beta_4 \text{MIEMBROS}_{it} + \beta_5 \text{FREQ\_REPITE}_{it} + \beta_6 \text{FREQ\_COINCIDE}_{it} + \beta_7 \text{FREQ\_AFIACIONES}_{it} + \epsilon_{it}$$

*dummy\_TRABAJO* vale 1 si el alumno pertenece a un grupo con nota del trabajo igual/superior a la mediana y 0 en caso contrario. Las variables explicativas capturan la orientación del alumno hacia competencias colaborativas: valoración de la importancia de 1 a 10 de competencias de trabajo grupal (*COMPE\_GRUP*), nº experiencias de trabajo en grupo por cuatrimestre (*EXPERIENCIAS*), grado de satisfacción de 1 a 10 con ellas (*SATISFACCIÓN*) y nº miembros que suelen tener sus grupos (*MIEMBROS*).

El modelo [2] incorpora variables sobre interacción social de los miembros: frecuencia con que el alumno repite trabajo con los mismos compañeros (*FREQ\_REPITE*), frecuencia con que coincide con ellos en las asignaturas cursadas (*FREQ\_COINCIDE*) y frecuencia con que comparte tiempo libre (*FREQ\_AFIACIONES*). Estudiantes con mayor relación generarán vínculos más estrechos que redunden en mejor penetración y ambiente.

## Resultados de la experiencia

Los alumnos se sienten más identificados con el trabajo individual (70%), especialmente aquéllos con notas superiores (85%). En los dos grupos de la clase con mejor calificación en el trabajo todos sus miembros indican tener mejor rendimiento en el trabajo en equipo, aunque existe heterogeneidad en sus preferencias. Los estudiantes repiten con frecuencia trabajo en grupo con sus compañeros, con los que suelen coincidir en las asignaturas cursadas. Mayor divergencia aparece en la frecuencia con la que se comparte tiempo libre, siendo superior en los grupos con mejores calificaciones en el trabajo, lo cual podría explicar parte de su éxito.

Además, se les preguntó qué roles de Belbin (1993) solían desempeñar en sus grupos. Podían señalar tantos roles como desearan y se permitía una opción de respuesta libre. La figura 1 ilustra

la distribución de frecuencias. El rol más elegido es coordinador, especialmente en la submuestra de alumnos con mejor calificación en el trabajo, lo que pone de manifiesto su relevancia para éxito del equipo. Otros roles frecuentes son cohesionador, evaluador e investigador, lo que puede reflejar el deseo de los alumnos de explorar y desarrollar espíritu crítico. En su respuesta libre, incluyen roles como líder, responsabilidad y optimismo. Este último va en la línea de trabajos como West y otros (2009), que resaltan el pensamiento positivo en el performance del aprendizaje colaborativo.

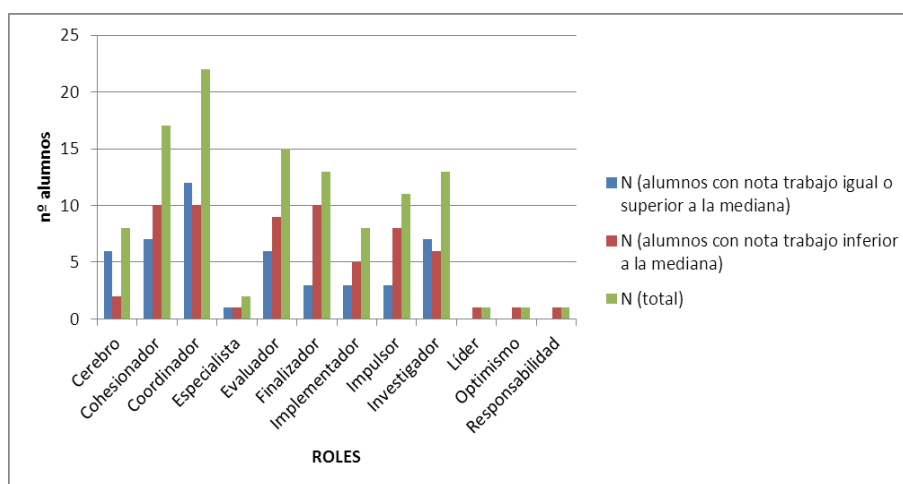


Figura 1. Roles de Belbin  
Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 1 muestra los resultados del modelo [1]. Aquellos alumnos que otorgan mayor importancia a las competencias colaborativas obtienen mejores resultados grupales (*COMPE\_GRUP*). Un número mayor de experiencias en grupo (*EXPERIENCIAS*) reduce la probabilidad de que el rendimiento en la experiencia colaborativa se sitúe entre los mejores de la clase, probablemente debido al coste de oportunidad en tiempo. *SATISFACCIÓN* tiene un efecto negativo en la probabilidad de que el alumno se sitúe en los grupos más exitosos, posiblemente debido a que los alumnos con mejor nota en el trabajo se sienten identificados con el trabajo individual en mayor medida que con el colaborativo. Los resultados son robustos al controlar por el rendimiento individual por la nota del examen final (*EXAMEN\_MAYO*).

El cuadro 2 contiene los resultados del modelo [2]. Los resultados son robustos y *COMPE\_GRUP* con un efecto mayor. *FREQ\_COINCIDE* y *FREQ\_AFICIONES* muestran la relevancia de las interacciones sociales entre sus miembros dentro y fuera del aula para crear un buen ambiente de trabajo que redundo positivamente en sus resultados académicos. Destaca el efecto negativo de *FREQ\_REPITE*, que podría deberse a que algunos miembros se acomodan por la trayectoria de trabajo común y adopten roles progresivamente más pasivos que perjudicarían el rendimiento global.

## Conclusiones

Este estudio identifica algunas características de orientación del alumnado hacia las competencias colaborativas y de relaciones sociales que podrían explicar el éxito/fracaso de experiencias de aprendizaje colaborativo. Los resultados muestran que los estudiantes que



otorgan mayor importancia a las competencias colaborativas y mantienen relaciones sociales más frecuentes y estrechas con los miembros de su equipo obtienen mejores resultados grupales.

Como implicaciones para la práctica docente, destaca el papel vital del profesor para mostrar al alumno la relevancia de las competencias colaborativas. Igualmente, se pone de manifiesto el papel crucial del ambiente de clase y el fomento de las relaciones sociales entre los alumnos para un mejor en el rendimiento académico.

El aprendizaje colaborativo abre interesantes líneas de trabajo futuras en relación a nuevas metodologías para su implementación en el aula y factores de naturaleza diversa que pudieran motivar y mejorar el rendimiento del alumnado en este contexto.

Cuadro 1. Orientación hacia aprendizaje colaborativo

Variables	Modelo [1] Variable dependiente: dummy_TRABAJO		Modelo [1'] Variable dependiente: dummy_TRABAJO	
	Coefficiente	Odds ratio	Coefficiente	Odds ratio
Constante	8.6665 (5.2763)		4.7187 (6.0968)	
COMPE_GRUP	0.8105* (0.4681)	2.2490* (1.0527)	0.8147 (0.5079)	2.2584 (1.1472)
EXPERIENCIAS	-0.7827* (0.4472)	0.4572* (0.2044)	-0.6545 (0.4978)	0.5197 (0.2587)
SATISFACCION	-1.3468** (0.5337)	0.2601** (0.1388)	-1.4315** (0.6308)	0.2389** (0.1507)
MIEMBROS	-1.0107 (0.8062)	0.3640 (0.2934)	-1.0494 (0.8681)	0.3501 (0.3039)
EXAMEN_MAYO			0.6468* (0.3378)	1.9093* (0.6449)
N	34	34	33	33
Log likelihood	-17.2694	-17.2694	-15.0234	-15.0234
LR chi2 (degrees of freedom)	12.12** (4)	12.12** (4)	14.94*** (5)	14.94*** (5)

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Orientación hacia aprendizaje colaborativo y relaciones sociales

Variables	Modelo [2] Variable dependiente: dummy_TRABAJO		Modelo [2'] Variable dependiente: dummy_TRABAJO	
	Coefficiente	Odds ratio	Coefficiente	Odds ratio
Constante	16.5079** (7.9083)		13.0814 (10.4701)	
COMPE_GRUP	1.3659* (0.7950)	3.9193* (3.1158)	1.4946 (1.0660)	4.4574 (4.7519)
EXPERIENCIAS	-1.3662* (0.7262)	0.2551* (0.1852)	-1.5926 (1.0211)	0.2034 (0.2077)
SATISFACCION	-2.3894** (0.9991)	0.0917** (0.0916)	-2.9578** (1.5065)	0.0519** (0.0782)
MIEMBROS	-3.6879** (1.7662)	0.0250** (0.0442)	-3.0951 (1.8910)	0.0453 (0.0856)
FREQ_REPITE	-2.3314** (1.0508)	0.0972** (0.1021)	-3.3931* (1.7927)	0.0336* (0.0602)
FREQ_COINCIDE	2.4695** (1.2428)	11.817** (14.6868)	3.1246* (1.8103)	22.7519* (41.1892)
FREQ_AFICIONES	1.9805** (0.9573)	7.2466** (6.9369)	1.6902 (1.1617)	5.4204 (6.2970)
EXAMEN_MAYO			1.0199* (0.6045)	2.7729* (1.6763)
N	34	34	33	33
Log likelihood	-11.9602	-11.9602	-9.8076	-9.8076
LR chi2 (degrees of freedom)	22.74*** (7)	22.74*** (7)	25.37*** (8)	25.37*** (8)

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Belbin, M. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. *Comunicar*, 42(21), 165-172.
- Gupta, M. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73.
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Iglesias Gallego, D. y Marugán de Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la eficiencia del aprendizaje cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424.
- Senor, B. (1997). Team roles and team performance: Is there 'really' a link? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(3), 241-258.
- West, B., Patera, J. y Carsten, M. (2009). Team level positivity: Investigating positive psychological capacities and team level outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 249-267.

## Aprovechamiento de la Diversidad Lingüística y Cultural a través de la Tutoría entre Colegas

### Taking advantage of Linguistic and Cultural Diversity through Peer Tutoring

Vilma Huerta Cordova  
Mario Enrique López Gopar  
Edwin Nazaret León Jiménez  
William M. Sughrua

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México

Esta experiencia muestra cómo se aprovecha la diversidad lingüística y cultural de los alumnos que se forman como maestros de lenguas para favorecer su aprendizaje del español e inglés a través de la tutoría entre colegas. El contexto de la experiencia es la universidad pública en Oaxaca, México, donde convergen estudiantes retornados de Estados Unidos, de comunidades indígenas y monolingües en español. El desarrollo del trabajo consistió en crear parejas de alumnos: un retornado con dominio del inglés y con necesidades de mejora del español, y un alumno indígena o monolingüe con dominio del español y con requerimientos para incrementar su inglés. Por tanto, recibiendo una formación previa sobre la tutoría entre colegas, las parejas de alumnos preparaban lecciones para ayudarse mutuamente con su lengua débil, compartían experiencias de su cultura de dominio y, en un grupo coordinado por el docente responsable, reflexionaban sobre la vivencia con otras parejas. En conclusión, esta experiencia demostró que la tutoría entre colegas puede ser utilizada para: mejorar el nivel lingüístico de los estudiantes; desarrollar habilidades propias de un docente; propiciar la reflexión sobre la actuación como tutor y futuro maestro de lenguas; y mejorar las relaciones interpersonales en el aula.

**Descriptores:** Migración de retorno; Tutoría entre colegas; Diversidad lingüística; Educación; Docencia.

This experience shows how language education students' cultural and linguistic diversity favors the learning of Spanish and English through “tutoring between colleagues.” The context of this experience is the public university of Oaxaca, Mexico, where Indigenous students, USA returnees, and Spanish speaking students converge. The process of this work involved pairing up the students: one USA returnee with a high level of English and in need of improving Spanish with an Indigenous or monolingual student with a high level of Spanish and in need of improving English. After receiving training on “tutoring between colleagues,” the pairs of students prepared lessons to help each other with their weaker language, shared experiences about their culture, and reflectively reported on this tutoring experience within a group discussion activity attended by all the student pairs and coordinated by the teacher. In conclusion, this experience showed that tutoring between colleagues can be utilized to improve students' linguistic level, to develop pedagogic skills, to encourage reflection about the performance as tutors and future language teachers, and to improve the interpersonal relationships in the classroom.

**Keywords:** Returnee migration; Tutoring between colleagues; Linguistic diversity; Education; Teaching.

## Introducción

Este trabajo presenta la experiencia sobre tutoría entre colegas puesta en marcha en la Facultad de Idiomas perteneciente a la universidad pública “Benito Juárez” de Oaxaca (México), para atender a dos grupos de alumnos que se forman en la institución como maestros de lenguas con necesidades educativas concretas en el aprendizaje del inglés o español. Por una parte, jóvenes

de origen mexicano retornados de Estados Unidos, por diversas razones, con alto manejo del idioma inglés y con requerimientos de mejora en el área de español, y por la otra, estudiantes que cursaron toda su escolaridad en México, indígenas y monolingües (español) con dominio del español y con necesidades de mejora del inglés. La idea central fue poner en marcha los saberes lingüísticos del alumnado y la competencia que poseen de mediar el conocimiento curricular para promover el aprendizaje del español e inglés, respectivamente y, así, contribuir a atender el desafío que vive el sistema educativo mexicano ante la migración de retorno, procurar el fortalecimiento de los perfiles de egreso de ambos colectivos de alumnos, desarrollar las competencias propias de un docente y valorar la diversidad que caracteriza a las aulas.

## Contexto

La migración de retorno según King (1986) se refiere a la decisión de las personas de volver a sus lugares de origen después de haber permanecido en el extranjero durante un periodo significativo de tiempo, las causas de la misma son diversas. México experimenta este tipo de migración al recibir a connacionales que viven en Estados Unidos, principalmente. Según datos del gobierno mexicano (2016), en Estados Unidos viven 34.6 millones de personas de origen mexicano; de esa cifra 11.4 millones nacieron en México y 6.5 millones son inmigrantes indocumentados.

Oaxaca, entidad federativa localizada al sur de México, y en donde se realizó esta experiencia, se ubica dentro de los 10 estados con mayor concentración de pobreza y como una de las tres entidades con los más altos porcentajes de pobreza extrema (CONEVAL, 2014). El Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM) señaló que de enero a julio del 2017 se repatriaron siete mil 157 migrantes oaxaqueños. Parte de las personas que retornaron son jóvenes que nacieron en Estados Unidos con familias de origen mexicano o que fueron llevados a edades tempranas. Los jóvenes retornados cursaron gran parte de su formación bajo una estructura con características propias, muy distinta a la escolaridad ofrecida en México. Por tanto, cuando regresan y deciden estudiar desconocen de manera parcial o total el sistema educativo mexicano. Además, y no menos importante, el español es el idioma en que se imparte la mayoría de la escolaridad en México, situación que los puede limitar al no contar con un grado de proficiencia adecuado para elaborar las tareas académicas. Lo anterior se puede agravar si el ingreso se da a nivel licenciatura en donde los requerimientos de las competencias lectora y escrita cobran mayor complejidad y relevancia para la consolidación de los perfiles de egreso de los estudiantes. Una de las opciones para cursar estudios de licenciatura es la Facultad de Idiomas (FI) de la universidad pública “Benito Juárez”.

La FI ofrece el programa en la Enseñanza de Idiomas, el objetivo es formar profesores con una visión crítica de la educación en la enseñanza de algún idioma, principalmente inglés y español. La Facultad de Idiomas, en el marco de lo descrito anteriormente, detectó a alumnos retornados que necesitan mejorar su español y también a alumnos que cursaron toda su escolaridad en México que requieren de apoyo para fortalecer su inglés. Ante esta situación, se diseñó una propuesta de intervención basada en la tutoría entre colegas en un grupo de primer año que cursa la licenciatura en la enseñanza de idiomas.

## Desarrollo de la experiencia

Ante la situación descrita anteriormente, la tutoría entre colegas resultó ser la estrategia adecuada para atender las necesidades de ambos colectivos de alumnos. La tutoría entre iguales para Duran y Vidal (2004) es una estrategia metodológica sustentada en la formación de parejas de alumnos, con una estructura de relación asimétrica (el rol de tutor y de tutorados derivados del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se logran a través de un marco de relación exteriormente planificado por el docente que saca ventaja de la diversidad, en este caso, lingüística y cultural; en esta experiencia se optó por usar el término tutoría entre colegas debido a que los estudiantes no son iguales, por el contrario, son personas caracterizadas y valoradas por la diversidad que las conforma (Huerta, 2017).

La propuesta, estuvo integrada por diversas etapas y fue guiada por dos docentes para atender las necesidades del idioma y los requerimientos de la metodología. En la primera etapa, se detectaron alumnos retornados con necesidades de mejora del español, así como a estudiantes que necesitaban incrementar su inglés a través de un grupo focal. Con los datos obtenidos, se realizó un curso formativo de 8 horas en donde se abordaron los aspectos básicos de la tutoría entre iguales, funciones del tutor y tutorado, elementos centrales de la planeación y un taller sobre habilidades comunicativas con la intención de promover la calidad de las sesiones. Una vez que los participantes estuvieron formados, se crearon las parejas bajo la tipología de rol variable (Duran y Vidal, 2004). Enseguida, los tutores diseñaron las actividades de enseñanza aprendizaje apoyados por las responsables, para, posteriormente, realizar 5 sesiones de tutoría. Las sesiones fueron monitorizadas por las encargadas quienes ofrecieron soporte a las parejas que lo requerían. Los encuentros fueron evaluados a través de dos instrumentos, un grupo focal con los tutores al terminar cada sesión para conocer sus impresiones del proceso y reflexionar sobre sus actuaciones en lo pedagógico, relacional y visión de la diversidad, principalmente, así como ajustar los apoyos de las responsables a los tutores y la aplicación de un grupo de cuestionarios diseñados para la evaluación y auto evaluación del trabajo del tutor y tutorado.

## Conclusiones

Después de poner en marcha la propuesta de intervención y observar los resultados se llegaron a las siguientes conclusiones: los alumnos mejoraron su nivel lingüístico a partir de los apoyos que se ofrecieron mutuamente; reconocieron y valoraron sus saberes lingüísticos y culturales, así como los de sus compañeros; en el terreno de la docencia, profesión para la que se están formando, reconocieron que pusieron en marcha habilidades como planear, ofrecer ayuda y evaluar, permitiéndoles experimentar la tarea que hace un maestro; destacaron la oportunidad de reflexionar sobre sus actuaciones como tutores, pues obtuvieron información para mejorar como tutores y como futuros enseñantes y, finalmente, pusieron énfasis en la oportunidad que tuvieron de conocer con mayor cercanía a sus compañeros y saber de sus historias de vida, fomentándose así las relaciones interpersonales entre los participantes.

## Referencias

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Informe de pobreza en México*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gobierno de México. (2016). *La comunidad mexicana en Estados Unidos*. Recuperado de [www.gob.mx](http://www.gob.mx)

- Huerta, V. (2017). *Ganar-Ganar. La tutoría entre colegas y la conciencia pedagógica*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2015). *Encuesta intercensal. Panorama sociodemográfico de Oaxaca*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante. (2017). *Destina IOAM apoyo a migrantes repatriados con el FAM*. Recuperado de <http://migrantes.oaxaca.gob.mx>
- King, R. (1986). Return migration and regional economic development: An overview. En R. King (Ed.), *Return migration and regional economic problems* (pp. 1-37). Londres: Croom Helm.

# Inteligencia Emocional y la Mejora en los Estudio de Turismo

## Emotional Intelligence and Improvement in Tourism Studies

Almudena Barrientos Báez

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte, España

En los grados universitarios en España, y concretando en el Grado de Turismo, las implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional, las emociones, los estilos de aprendizaje son un campo de gran importancia para el desarrollo y optimización de la impartición de las asignaturas del Grado en sí mismo tanto para los discentes como para los docentes. Debido a la escasez de investigaciones realizadas sobre este tema en nuestro país, encuentro fascinante adaptar todo lo concerniente a la didáctica general con el mundo teórico y práctico de las emociones en la enseñanza del Grado en Turismo. Son muchos los alumnos que pasan momentos difíciles durante su etapa de estudiantes, quizá por no tener suficientemente entrenada su Inteligencia Emocional, quizá porque no son capaces de controlar sus emociones. Estudiantes muy válidos en cuanto a calificaciones se refiere, sin embargo, cuando se enfrentan al mundo laboral, se estrellan por reaccionar equivocadamente en situaciones reales que se han encontrado por primera vez. La resolución efectiva de conflictos, la mejora del autoconcepto, el desarrollo de la autoconciencia, la mejora del autocontrol o la automotivación son elementos que pueden mejorar el aprendizaje.

**Descriptor:** Emociones; Mejora; Inteligencia emocional; Desarrollo; Asignaturas.

In the university degrees in Spain, and specifying in the Degree of Tourism, the educational implications of the Emotional Intelligence, the emotions, the learning styles are a field of great importance for the development and optimization of the teaching of the subjects of the Degree in itself for the students as well as for the teachers. Due to the scarcity of research on this subject in our country, I find it fascinating to adapt everything concerning general didactics to the theoretical and practical world of emotions in the teaching of the Degree in Tourism. Many students have difficult times during their student years, perhaps because they have not sufficiently trained their Emotional Intelligence, perhaps because they are not able to control their emotions. Very valid students in terms of qualifications, however, when they face the world of work, they crash for reacting wrongly in real situations that have been encountered for the first time. The effective resolution of conflicts, the improvement of self-concept, the development of self-awareness, the improvement of self-control or self-motivation are elements that can improve learning.

**Keywords:** Emotions; Improvement; Emotional intelligence; Development; Subjects.

## Introducción

Los problemas asociados a la gestión de nuestras emociones, como la ansiedad, la presión, el estrés o el conocido miedo escénico, han dificultado o finalmente truncado carreras profesionales a lo largo de la historia. Pongamos como ejemplo al famoso violinista Jacob Dont (1815-1888) quien, a pesar de su gran éxito como concertista, abandonó su carrera en los escenarios y decidió dedicarse de manera completa a realizar un gran trabajo pedagógico en el Conservatorio de Viena.

Hemos encontrado evidencias sobre la influencia positiva de aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional, como la motivación de logro o la Inteligencia Emocional percibida, en la posible mejora del rendimiento académico en los estudiantes del Grado en Turismo.

Bajo el título “Formando a los líderes de empresas turísticas en la Universidad” Martínez (2012) afirma que “de nada serviría invertir en nuevas tecnologías, mejorar las técnicas de gestión o renovar las instalaciones, entre otras muchas cosas, si no se cuenta con un personal competente, especializado y motivado capaz de prestar el servicio adecuado a través de las expectativas de los clientes” (p. 5). Por otra parte, Lillo (2009) expone que el factor humano se vuelve un elemento básico y diferenciador, con la capacidad de aportar ventajas competitivas al sector. Esto se debe a que, los elementos que van a determinar el nivel de satisfacción del viajero están directamente relacionados con la labor y el componente humano que desempeñan los profesionales.

## Método

La investigación que ocupa el siguiente trabajo contempla la realización de una investigación de naturaleza descriptiva. Llevamos a cabo un relevamiento bibliográfico para identificar los elementos y los trabajos referidos a las áreas de Inteligencia Emocional.

## Contexto

Desde la aparición del *best-seller* de Goleman (1996), autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), y el mismo Goleman (1999), han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de las emociones y la Inteligencia Emocional en nuestras vidas. Cooper y Sawaf (1997) apoyaban la hipótesis de que un adecuado control de las emociones podría suponer una mejora dentro del ámbito laboral o bien podría generar efectos beneficios en el contexto educativo. Lamentablemente todas estas afirmaciones carecían de una contrastación sistemática y rigurosa que permitiese demostrar la validez de sus teorías.

Es por ello que, desde finales de la década pasada y comienzos de la actual, la comunidad científica, y más concretamente aún, las investigaciones educativas, resaltan la creciente necesidad de obtener datos empíricos que demuestren que las competencias y destrezas que describe la teoría de la Inteligencia Emocional, tiene repercusiones reales en la vida personal y escolar de los estudiantes.

## Evidencias empíricas

Áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, la manifestación de conductas disruptivas, el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

### *Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.*

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de manejar, comprender y percibir mejor sus propias emociones, a la par que pueden extrapolar sus habilidades de comprensión y percepción de los demás con mayor facilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al., 2005).

### *Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.*

Los estudiantes con más baja Inteligencia Emocional presentan mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau et al., 2003).



*Inteligencia emocional y bienestar psicológico.*

Los alumnos universitarios con mayor Inteligencia Emocional presentan menor ansiedad social y depresión, menor número de síntomas físicos, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y mayor satisfacción interpersonal. (Salovey et al., 2002).

*Inteligencia emocional y rendimiento académico.*

Otras investigaciones relacionaron el rendimiento académico con la influencia que ejerce la motivación en las aulas, ya que ésta se encuentra estrechamente vinculada con las habilidades de la Inteligencia Emocional (Pelechano, 1977; Valle et al., 1999; citados en González-Torres, 2003).

## Desarrollo de la experiencia

Recientemente, el Turismo se ha visto sometido a innumerables cambios que han modificado el panorama del mercado turístico mundial, como consecuencia del actual entorno dinámico y competitivo en el que se desarrolla esta actividad. Ello obliga a que todos los agentes que, de alguna manera, se encuentran vinculados a este sector tengan que enfrentarse a los nuevos retos y oportunidades acontecidos (Lillo, Ramón y Sevilla, 2007). Ante este hecho, surge la necesidad de analizar qué nuevos factores garantizan la competitividad de las empresas del sector.

## Conclusiones

Cada vez más los servicios demandan de personal capacitado con habilidades para lidiar con las emociones y los sentimientos propios y de los consumidores (Hochschild, 2003). Tanto es así que cuando el trabajo emocional interviene no observa diferencias entre los cargos que ocupan los empleados, sino en sus capacidades para enfrentar este tipo de situaciones.

Estamos ante un tiempo de nuevos retos en un mercado cada vez más competitivo. Formemos a nuestros jóvenes en el arte de entender las emociones, en el aprendizaje de ser emocionalmente inteligentes para después actuar de la misma manera como nosotros quisiéramos que nos trataran cuando nos disponemos, por ejemplo, a pasar unos días de disfrute vacacional.

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York, NY: Grosset Putnam.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Torres, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83.
- Hochschild, A. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Los Ángeles, CA: University of California Press.

- Liau, A. K., Liau, A. y Teoh, G. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lillo, A., Ramón, A. y Sevilla, M. (2007). El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico. *Cuadernos de Turismo*, 8, 47-69.
- Lillo, A. (2009). El papel del capital humano en el sector turístico: Algunas reflexiones y propuestas. *Cuadernos de Turismo*, 5, 53-64.
- Lopes, P., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Martínez, J. (2012). Formando a los líderes de empresas turísticas en la universidad. *TURyDES*, 5(12).
- Pelechano, V. (1997). *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en B.U.P.* La Laguna: Mimeo.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait metamood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.

# Estrategia para Aumentar y Mejorar la Categorización de los Grupos de Investigación a Partir de su Producción y Capacidades Científicas

## Strategy to Increase and Improve the Categorization of Research Groups based on their Production and Scientific Capabilities

Jhinna Paola Ramos Diaz  
Jonathan Stiven Sarmiento Acosta  
Nevis Balanta Castilla

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

El resumen a saber, presenta la experiencia de mejora, implementada desde el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico hacia los grupos de investigación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la Facultad Tecnológica, la cual, consistió en implementar un grupo de apoyo, orientado al acompañamiento académico, práctico y metodológico en temas de investigación, basados en el modelo métrico del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias. Los resultados alcanzados, permitieron aumentar y mejorar el número de grupos e investigadores categorizados, la generación de un repositorio de los productos resultados de investigación y la creación de las bases para la conformación de un observatorio de investigación que permita identificar y potenciar cómo se genera la transferencia y divulgación de conocimiento en la institución educativa.

**Descriptor:** Investigación; Metodología; Estrategias en la investigación; Medición; Proyecto de investigación.

The summary, namely, presents the improvement experience, implemented from the Research and Scientific Development Center to the research groups of the Francisco José de Caldas District University, in the Technological Faculty, which consisted of implementing a support group, oriented to academic, practical and methodological support in research topics, based on the metric model of the Administrative Department of Science, Technology and Innovation - Colciencias. The results achieved, allowed to increase and improve the number of groups and researchers categorized, the generation of a repository of the results of research and the creation of the bases for the creation of a research observatory that allows identifying and enhancing how the transfer and dissemination of knowledge in the educational institution.

**Keywords:** Research; Methodology; Research strategies; Measurement; Research projects.

## Introducción

La medición y categorización de investigadores y grupos de investigación, por la Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Colciencias, son conceptos que ponen en juego una serie de tensiones entre las actividades de investigación, los discursos y las tendencias al abordarla. En este contexto, se hace necesario generar e implementar estrategias para la comunidad investigadora, que les permita alcanzar los resultados esperados. Ante esta circunstancia, el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - CIDC, desde el año 2015 decidió conformar un grupo de apoyo para el asesoramiento en procesos de medición y categorización de investigadores y grupos de investigación, basados en el modelo de métrico de Colciencias. Con el objetivo de aumentar y mejorar la actual clasificación y categorización de los investigadores y grupos de investigación de la Universidad Distrital, en la Facultad

Tecnológica, al igual que sistematizar toda la producción de los investigadores, para establecer las capacidades científicas y tecnológicas, de la Facultad.

## Contexto

Los grupos y semilleros de investigación, foco de atención del sistema de investigaciones, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, están adscritos a las diferentes facultades teniendo en cuenta su campo de acción y su área de saber (ver figura 1); en nuestro caso el objeto de estudio en esta experiencia de mejora en educación universitaria es en la Facultad Tecnológica. La Facultad Tecnológica, a febrero de 2018, según el sistema de información del centro de investigaciones de la universidad, cuenta con 26 semilleros y 39 grupos de investigación.

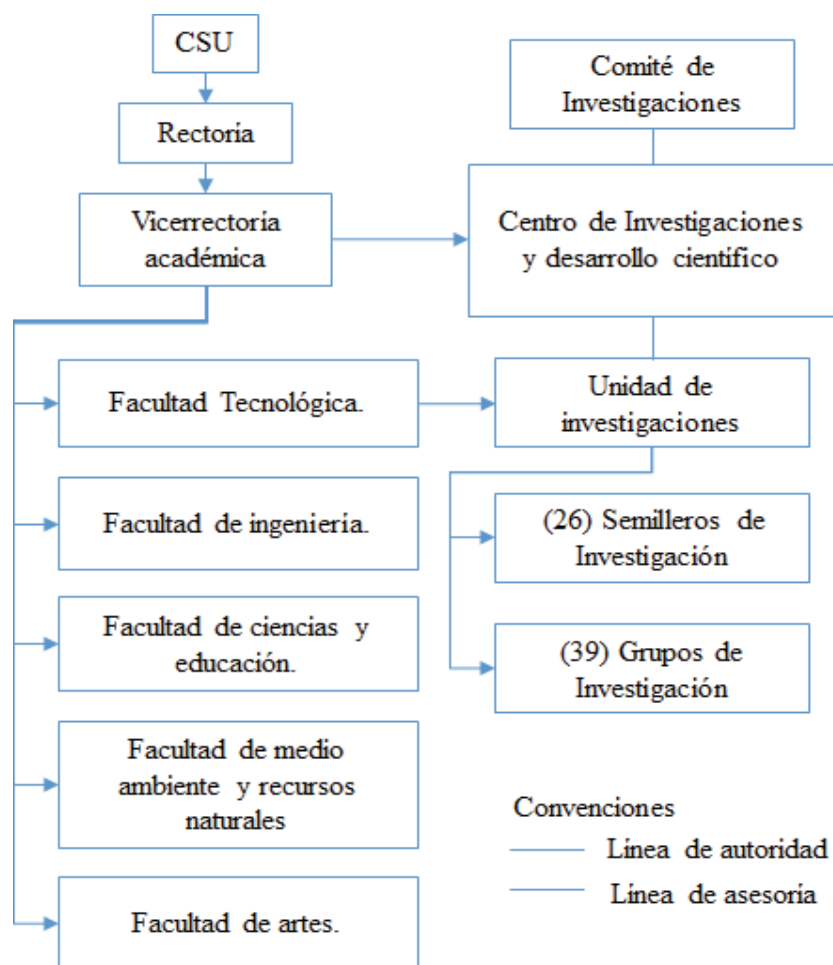


Figura 1. Organigrama del sistema de investigaciones

Fuente: Elaboración propia.

El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico-CIDC, ha realizado una inversión de \$1.148'500.000 / €326.433,19 en los últimos 5 años para la realización de proyectos. Esta inversión se ha visto sustentada en producción que encaja en distintas tipologías de resultados y divulgación de la investigación, contando con una producción de 1289 productos de grupos de investigación, avalados por Colciencias, éste, es el departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación que depende de la presidencia de la república y lidera el sistema nacional

de ciencia, tecnología e innovación, enfocando su atención a la educación para la investigación. Así mismo, se encarga de medir y clasificar (A1, A, B, C, D) los grupos de investigación mediante convocatoria.

Colciencias, publica la convocatoria nacional de medición y categorización cada dos años, con el objetivo de contar con información actualizada sobre los Grupos de Investigación e investigadores del país, sus actividades y los resultados logrados para generar conocimiento.

El modelo de medición de la convocatoria presenta una estructura conceptual y con un nivel alto de rigurosidad sistemática que invalida la producción, si no es correctamente diligenciada, éste panorama genera diversos cuestionamientos al interior de los grupos de investigación, lo que conlleva a fenómenos, tales como: la decisión de no participar en la medición por no entender el modelo, la interpretación errada del modelo de medición, las exigencias acuciosas del diligenciamiento de la producción científica en la plataformas de información de Colciencias, la no valoración de producción y el desconocimiento de las ventajas dentro y fuera de la universidad, para el grupo de investigación y sus integrantes con la participación en la medición nacional.

Así las cosas, el CIDC, implementó la estrategia de conformar e implementar grupos de apoyo, éste, es un colectivo humano, orientado al acompañamiento académico, práctico y metodológico en temas de investigación y especialmente en la convocatoria de medición de Colciencias, con el fin de que investigadores y grupos de investigación fortalezcan sus competencias en los requisitos y el lenguaje de las métricas de investigación en Colombia y puedan aplicarlo con miras al mejoramiento institucional en la categorización de grupos e investigadores. Por lo que, los investigadores, contaron con un grupo de asesores- expertos en el modelo de medición y con experiencia en investigación, que brindaron su conocimiento, apoyo y las herramientas para que a partir de un diagnóstico de sus propios grupos pudieran ser bien clasificados y así mejorar su desempeño.

Ejes de Trabajo:

- Comunicación: ser más efectivos y a través de una comunicación cálida y directa atender las inquietudes de los investigadores. Usar los medios de comunicación tecnológicos e institucionales con el fin de facilitar el trabajo.
- Proceso: avanzar en gestión documental con miras a dejar una memoria que le sirva a la universidad para futuros procesos.
- Estrategias didácticas: Eventos en Colciencias, talleres, Conferencias, Instructivo, tutorías individuales y colectivas, institucionalización del grupo de apoyo.

## Desarrollo de la experiencia

De acuerdo a los lineamientos del CIDC y de la Unidad de Investigaciones, el equipo de apoyo estableció una metodología personalizada con sus grupos asignados con el fin de cumplir los requerimientos del modelo de medición de Colciencias. El proceso de acompañamiento consistía en diversas fases, dentro de las cuales se encontraban:

- Realizar una revisión de la producción científica registrada en la plataforma Gruplac y validar si ésta cumplía los requerimientos de existencia y calidad, así como su correcto diligenciamiento.

- Construir una base de datos que permitiera a los investigadores visualizar la producción registrada en el Gruplac, los productos que cumplieran con los requerimientos de existencia y de calidad, y aquellos que no, indicándoles los ítems que debían completar o corregir.
- Socializar los hallazgos encontrados de forma personalizada con cada grupo de investigación y brindar herramientas tales como: Folletos, instructivos, capacitaciones etc., con el objetivo de suplir las falencias encontradas.
- Generación de estrategias para la categorización: Hacer una minuciosa revisión de los índices de producción, identificando cuales de estos se deben subir para obtener una mayor categoría. Después de tener identificado los índices, se le explicó a los grupos de investigación, cuales son los productos del modelo medición que permiten subir los mismos, y en colaboración con éstos, se hace una búsqueda virtual y/o física de dichos productos, dado que, se hace evidente que algunos investigadores olvidan diligenciar sus productos resultados de investigación y/o de transferencia en el tiempo que desarrollan la producción y otros desconocen que muchas de las actividades académicas que realizan están contempladas en el modelo y aumentan los índices de producción, tanto del grupo de investigación, como de sus currículos.
- Con cada grupo de investigación, se estableció un cronograma de capacitación y revisión de la información registrada en la plataforma GrupLAC.

## Conclusión

A lo largo de esta experiencia se tuvieron aciertos y desaciertos, de los cuales se fueron aprendiendo y corrigiendo, hasta el punto de crear toda una dinámica que logró crear sinergia con todas las partes interesadas. La dinámica estuvo presente en las últimas dos (2) convocatorias de Colciencias (787 del año 2015 y 781 del 2017). Sin embargo, para efectos de contraste de resultados usamos los datos de la convocatoria 263 del año 2012. Podemos denotar que (figura 1) para el año 2012, “las categorizaciones estaban distribuidas hacia las más bajas (C y D) con más del 80% de los grupos en este rango”, a medida que pasó la ejecución de la estrategia se logró disminuir este porcentaje, teniendo en cuenta el peso significativo de cada categoría.

Para términos de calificar cuantitativamente el progreso total de la gestión y avance entre convocatorias se realizó un cálculo ponderado a la cantidad de grupos categorizados (figura 2), demostrando que el porcentaje de mejora total de la gestión fue del 201% dado al aumento de grupos categorizados en A1, A y B, del año 2012 al 2015 se obtuvo un progreso del 62%, del año 2015 al año 2017 la cifra fue del 86%.

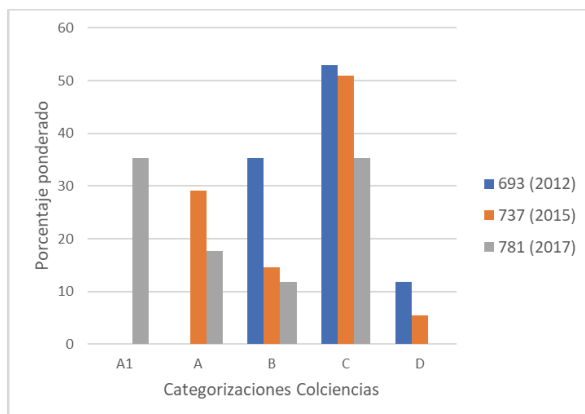


Figura 1. Valoración ponderada por categoría  
Fuente: Elaboración propia.

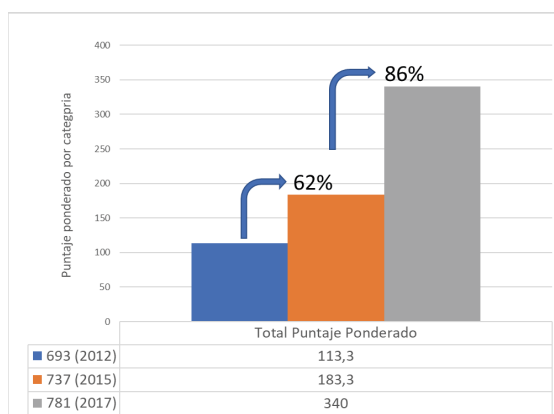


Figura 2. Valoración ponderada por convocatoria  
Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de esta estrategia de mejora, no solo ha dejado buenos resultados, además de ellos se valoran los aprendizajes subyacentes, debido a que nos hace reflexionar sobre el tratamiento que se le da a la investigación al interior de universidad, incitando a sumar esfuerzos y apuntar hacia la transferencia de conocimiento como herramienta de visibilización de resultados.

## Referencias

Óscar Boude, M. R. (2008). Las TIC: propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en  
Alba, T. (18 de Febrero de 2016). *Diseño Creativo*. Obtenido de Diseño Creativo:  
<https://diseñocreativo.com>

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Océano.

ColombiaAprende. (2005). *Primer Concurso de nacional de objetos de aprendizaje 2005*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Comunicacion. (2016). *¿Que es un pixel y cual es su funcion en fotografía Digital?* Recuperado de <http://www.cocoschool.com>

- Del Prado, L. (2012). El desafío del aprendizaje. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, 5(23), 38-62.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 13, 78-84.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, N° 24, 35 - 56.
- Maria Velandia, F. (2007). Material educativo computarizado para la enseñanza de la instrumentación básica en electrónica. *Udistrital*, 3, 115-118.
- Mesa, K. (2012). *Mind meister*. Recuperado de <https://www.mindmeister.com>
- Miller, D., Fern, M. y Cardinal, L. (2007). The use of knowledge for technological innovation within diversified firms. *The Academy of Management Journal*, 50(2), 308-326.
- Palomares, V. (2008). Material educativo computacional para el desarrollo de competencias científicas. *Dialnet*, 4, 1-5.



# Liderazgo Virtual del Docente en Educación Superior: Nueva Propuesta Educativa

## Virtual Leadership of the Teacher in Higher Education: New Educational Proposal

Carlos Martínez Bonilla <sup>1</sup>  
Inmaculada Tello <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Ambato, Ecuador  
<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

Las actividades virtuales en las instituciones de educación superior se han convertido en metodologías frecuentes en el desarrollo de las clases presenciales, así como virtuales. Para que se dé un uso adecuado de dichas herramientas, es importante fomentar el adecuado liderazgo que debe tener el docente para guiar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en la virtualidad; de hecho, este liderazgo permite motivar al estudiante en las actividades académicas, coordinando, organizando y planificando las acciones elaboradas por los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje, como por ejemplo, Moodle. En este sentido, se ha realizado un estudio por medio de un análisis cuantitativo y cualitativo para determinar las características del líder virtual, analizando el uso de los dispositivos digitales en las aulas y las actividades desarrolladas con apoyo de los entornos virtuales de aprendizaje. Se observa que el líder virtual debe desarrollar características importantes para influir adecuadamente en la formación de los estudiantes, generando autonomía en su trabajo y motivando al desarrollo de los objetivos planteados en las clases, de hecho, a este proceso se le puede conocer como liderazgo virtual.

**Descriptor:** Liderazgo; Virtualidad; Educación superior; Lider virtual; Metodología.

Virtual activities in higher education institutions have become frequent tools in the development of classroom as well as virtual classes; it is important the leadership that the teacher must have to lead teaching processes supported by virtuality; in fact, this leadership allows motivating students in academic activities, coordinating, organizing and planning the actions developed by students in virtual learning environments, especially Moodle; On the other hand, the study carried out through a quantitative and qualitative analysis determined characteristics of the virtual leader, analyzing the use of digital devices in classrooms, activities developed with the support of virtual learning environments; thanks to this the virtual leader takes important characteristics for the formation of students generating autonomy in their work and motivating the development of the objectives set in the classes, in fact this process can be known as a virtual leadership without forgetting the relationship between the educational actors in person.

**Keywords:** Leadership; Virtuality; Higher education; Virtual leadership; Methodology.

## Introducción

El liderazgo virtual en el contexto educativo toma importancia más aún en las Instituciones de Educación Superior (IES); de hecho, en actividades virtuales se construye una identidad personal, digital y profesional del docente apoyado en la tecnología, medios masivos, sociales y virtuales de comunicación. En este sentido, los líderes no son solo las personas extraordinarias sino también aquellas que influyen a otras y aportan en el proceso educativo centrándose en la ética en la educación (Argos y Ezquerro, 2014). Además, el liderazgo es considerado como la solución para los problemas de las instituciones (Lorenzo, 1997); donde no solo participan los directivos sino también inciden docentes compartiendo responsabilidades. De esta forma el liderazgo escolar desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados educativos,

siendo indispensable para la eficiencia y equidad de la educación, ya que permite crear condiciones necesarias para mejorar las prácticas educativas (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Entre los tipos de liderazgos, Ético, E-liderazgo, Emocional, Creativo, Estratégico, Motivador, etc.; nos basaremos en el E-Liderazgo por el ámbito en el que nos ubicamos, mencionado por Quinn Mills (1992), y referido a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales. Este tipo de liderazgo se relaciona con una persona que tiene conocimiento y capacidad para desempeñar una tarea virtual (Quinn Mills, 1992; 2013); de hecho, la comunicación virtual la utilizan líderes para optimizar el tiempo y comunicarse con los miembros educativos, para la toma de decisiones de forma eficiente y eficaz. Por tanto, con la incorporación de la tecnología en la educación superior surge un líder virtual docente, quien debe tener en cuenta varios aspectos como las metas u objetivos planteados, tareas y actividades virtuales propuestas para que el estudiante pueda interactuar sin dificultad, etc.; a su vez, en el liderazgo virtual el contacto humano se complementa con el entorno virtual; todos los líderes tienen en común tener seguidores y sus acciones modifican el comportamiento (Vroom y Jaago, 2007).

Se plantea por tanto el liderazgo como un área interdisciplinaria de estudio; a la vez que se refiere a la forma y estudio del comportamiento y fenómenos psíquicos para tomar una decisión (Hollander, Vroom y Yetton, 1973). En este sentido, Kurt Lewin plantea tres tipos de liderazgo los cuales forman un complemento al liderazgo virtual, se refiere al liderazgo autoritario concentrador de poder; el liderazgo unidireccional basado en obedecer directrices; y el liderazgo democrático colaborativo y participativo de los miembros de las instituciones (Lewin, Lippitt y White, 1939). En palabras de Murillo (2006) para conseguir un liderazgo eficaz, se definen conductas fomentando relaciones positivas, consiguiendo validar a los integrantes y la lealtad de grupo, adquiriendo un rendimiento alto y transmitiendo los conocimientos técnicos coordinando y planificando las actividades. En base a ello, en ciertos ámbitos puede resultar difícil encontrar el estilo de un buen líder, en especial en el ámbito virtual de la educación; sin embargo, el trabajo del líder depende del contexto en el cual se desenvuelve.

Por otro lado, Sergiovanni (1984) propone cinco estilos de liderazgo en función del aspecto que, a su vez, también aportan diversas características al líder virtual: el líder técnico, humano, educativo, simbólico, cultura. Todos ellos tienen características a tener en cuenta para contar con un buen líder virtual. En este sentido, es importante buscar el cambio de actitudes de la comunidad educativa creando compromisos y libertad de los miembros motivando y desarrollando potenciales humanos e institucionales; aspectos que se pueden conseguir gracias a los líderes virtuales, que afectan al ambiente y al entorno, y que además deben tomar un papel más activo en el liderazgo educativo (OCDE, 2009).

El liderazgo en educación no solo trata en centrarse en la figura del director, sino que más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros a través de un liderazgo compartido (Bolívar, 2011); asimismo el liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural del centro educativo (Lorenzo, 1997; Pareja et al., 2012); de hecho el liderazgo es hablar de aprendizaje mutuo de construcción del significado (Coronel, 2007).

## Método

Para determinar las características del liderazgo del docente virtual se ha desarrollado un estudio bibliográfico sobre el liderazgo, aplicado al uso de la plataforma Moodle y basado en metodologías de aprendizaje virtual. El estudio se realiza en la Facultad de Jurisprudencia y

Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato Ecuador, ya que se utilizan herramientas tecnológicas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha utilizado además un método de investigación mixto, de forma que los aspectos cualitativos permitieron investigar al docente en su forma de liderar los procesos virtuales en la IES; y mediante el estudio cuantitativo se determinaron las características del líder virtual docente. El uso de instrumentos de recogida de información variados como entrevistas, encuestas, fichas de observación... sirvieron como técnicas y herramientas para determinar los resultados desde diversas ópticas.

## Resultados

Para la recogida de datos se han podido obtener las respuestas de 56 docentes investigados, determinando aspectos que permiten caracterizar el liderazgo virtual en las actividades en el aula y fuera de ella. En base a los resultados obtenidos, se ha podido determinar que el 89.3% de los docentes encuestados utilizan los dispositivos digitales para sus clases, en especial con conexión a Internet. A su vez, un 46.3% de los docentes de la muestra utilizan los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA) para sus actividades de enseñanza, destacando que hace falta un tipo de liderazgo por parte del docente al desarrollar las actividades virtuales, para que estas sean de calidad.

Entre los resultados obtenidos se puede destacar que el trabajo del líder virtual docente ha que, mito que un 75% de los estudiantes trabajen de forma autónoma; un 78,6% de los estudiantes sean más competentes en el desarrollo de las actividades planteadas; el 64.3 % mejore sus capacidades de trabajo colaborativo; y un 60,6% mejore el desarrollo de las clases en relación a la motivación ante las misma. Gracias a todo ello, ha mejorado la comunicación y organización de las actividades, por lo tanto, el liderazgo virtual docente está relacionado e incide en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Conclusiones

El liderazgo virtual incide de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se trata de una cuestión de cultura, donde se puede influenciar a los estudiantes basándose en el paso de un liderazgo individual a un liderazgo distribuido, proceso en el cual se identifica que es importante organizar, dirigir y entablar relaciones con la comunidad virtual.

El liderazgo virtual docente se basa en las actividades que deben tomar características como influencia, motivación, afectividad, animar comportamientos, direccionar conflictos, capacidad de escuchar, personalidad, etc.; de hecho, hay determinados aspectos a tener en cuenta como la organización, responsabilidad, originalidad, orden, claridad y resolución de problemas, los cuales permiten determinar un líder virtual; además de cuestiones de gran importancia como la confianza en sí mismo y el sentido de la identidad personal y digital.

Aspectos todos ellos importantes a la hora de conformar el perfil de un adecuado líder virtual que trabaja por y para mejorar la calidad educativa del proceso de enseñanza y aprendizaje con apoyo de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## Referencias

Argos, J. y Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y educación*. Santander: Ed. Universidad de Cantabria.

- Barahona, H., Cabrera, D. y Torres, U. (2011). Los líderes en el siglo XXI. *Entramado*, 7, 86-97.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 472, 253-275. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.4047.3126>
- Coronel, M. (2007). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: Temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 471-491.
- Hollander, E. P., Vroom, V. H. y Yetton, P. W. (1973). Leadership and decision-making. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 556. <http://doi.org/10.2307/2392210>
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-279.
- Lorenzo, M. (1997). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 367-388. <http://doi.org/10.1177/004057368303900411>
- Murillo, J. (2006). Una Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-23.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar herramientas de trabajo*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>
- Pareja, J. A., López, J. A., Homrani, M. y Lorenzo, R. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: Una fructífera línea de investigación. *Educar*, 48(1), 91-119.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar de el liderazgo escolar. Política y práctica*. París: OCDE.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Biblioteca Innovación educativa.
- Quinn Mills, D. (1992). *Hacia una nueva corporación*. Barcelona: Ediciones Díaz de Santos.
- Quinn Mills, D. (2013). *E-Liderazgo*. Deusto: Ed. Universidad de Deusto.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Vroom, V. H. y Jaago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>

# La Inclusión de la Diversidad Afectivo-Sexual en los Estudios de Trabajo Social

## The Inclusion of Sexual-Affected Diversity in Social Work Studies

Gloria Álvarez Bernardo <sup>1</sup>

Alfonso Marquina Márquez <sup>1</sup>

Julio Piedra Cristóbal <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Jaén, España

<sup>2</sup> Universidad de Huelva, España

La atención a la diversidad afectivo sexual constituye una laguna en la formación de los y las trabajadoras sociales. Este déficit puede acabar incidiendo en la práctica profesional a través de la reproducción de prejuicios y estereotipos. Diferentes organismos internacionales y nacionales han recomendado la necesidad de abordar esta temática. En este trabajo se explica la experiencia desarrollada por docentes del grado de trabajo social en distintas universidades andaluzas. Esta experiencia pedagógica consiste en la inclusión de contenidos específicos sobre diversidad afectivo sexual distintas asignaturas de la titulación universitaria. Junto con las acciones específicas, también se desarrollaron otras de carácter transversal que contribuyen a visibilizar a este colectivo y, de ese modo, trabajar una imagen más positiva del mismo. Se recomienda que los planes de estudio incorporen contenido específico sobre esta materia.

**Descriptor:** Trabajo social; Minorías sexuales; Formación; Conocimiento; Prejuicio; Educación superior.

Attention to sexual affective diversity constitutes a gap in the training of social workers. This deficit may end up affecting professional practice through the reproduction of prejudices and stereotypes. Different international and national organizations have recommended the need to address this issue. This paper explains the experience developed by teachers of the degree of social work in different Andalusian universities. This pedagogical experience consists of the inclusion of specific contents on sexual affective diversity, different subjects of the university degree. Along with the specific actions, other transversal actions were also developed that contribute to make this group visible and, in this way, work a more positive image of it. It is recommended that the curricula incorporate content on this subject.

**Keywords:** Social work; Gender minorities; Training; Knowledge; Prejudice; Higher education.

## Introducción

La inclusión de la diversidad afectivo-sexual continúa siendo un reto para el trabajo social, tanto en la formación inicial como en la permanente de las y los profesionales en activo. Esta laguna formativa puede traducirse en la reproducción de mitos y prejuicios que existen sobre este colectivo lo que entorpece o dificulta el ejercicio profesional (Messinger, 2013). Esta escasa atención a la diversidad afectivo-sexual contrasta con el interés que distintos organismos nacionales e internacionales han mostrado sobre esta materia. El Código Ético de la Federación Internacional de Trabajo Social establece que los y las trabajadoras sociales deben promover la justicia sexual, y han de desafiar la discriminación negativa que se puede producir hacia las personas por su opción sexual. Entidades como la Asociación Norteamericana de Trabajo Social han mostrado un fuerte posicionamiento en contra de aquellas actuaciones que provocan un ataque a los derechos del colectivo LGBTI (e.g. las terapias de “conversión”). En el contexto

español, el Consejo General del Trabajo Social se ha posicionado en este sentido, editando material específico para abordar esta temática.

## Contexto

Son escasas las acciones formativas que tienen como objetivo abordar esta temática con las y los trabajadores sociales, a pesar del posicionamiento institucional favorable. En el ámbito universitario, se señala que las competencias educativas que recibe el alumnado de trabajo social son insuficientes (e.g. Messinger, 2013). En algunas circunstancias, se ha llegado a cuestionar la pertinencia de este tipo de contenidos dentro de los programas universitarios (Fredriksen-Goldsen et al., 2011). En el caso concreto de España, no se han encontrado investigaciones que analicen este fenómeno. No obstante, una revisión de los planes de estudio de la titulación en las distintas universidades españolas revela que no tiende a haber asignaturas específicas en este ámbito. Esa falta de formación específica puede repercutir en escasas habilidades y conocimientos para afrontar situaciones que forman parte de su ejercicio profesional, entre otras: la adopción o acogimiento homoparental (Montero, 2014), el apoyo y asesoramiento a personas mayores LGBTI (Sullivan, 2014) o las necesidades particulares del colectivo trans\* (Martin et al., 2009).

En algunas universidades se ha decidido ir integrando contenidos relativos a la diversidad afectivo-sexual. Siguiendo la propuesta de Austin, Craig y McInroy (2016), algunas de las estrategias para abordar esta materia pueden ser: video-fórum sobre películas y documentales LGBTI, role-playing, comentario y debate de normativas y lecturas relevantes en esta temática. Este equipo investigador señala que los y las docentes tienen oportunidades para incorporar este contenido a partir del debate sobre justicia social, privilegio u opresión. Según Saltzburg (2008), los currículums que incluyen políticas referidas a este colectivo favorecen un mejor ejercicio de los valores específicos de esta disciplina. La puesta en práctica de estos contenidos ha desvelado unos resultados positivos, además de potenciar en el aula un espacio seguro para aquel alumnado que pertenece al colectivo LGBTI (Rowntree, 2013). Los y las estudiantes que se benefician de estas acciones formativas muestran un mayor nivel de concienciación sobre las problemáticas y discriminaciones específicas que debe afrontar este colectivo, así como una actitud más crítica hacia aquellas políticas y medidas que vulneran sus derechos (Galambos, 2009).

## Desarrollo de la experiencia

La introducción del contenido relacionado con la diversidad afectivo-sexual se ha producido de forma transversal durante los últimos cuatro cursos académicos (2014-2018) en distintas asignaturas del Grado de Trabajo Social y en diferentes universidades andaluzas (Granada, Huelva y Jaén). Con esta estrategia se ha pretendido relacionar y adaptar contenidos genéricos a la realidad LGTBI. Algunas iniciativas han consistido en la proyección de documentales como *Homo baby boom* o *Mis padres son gays*. Esta actividad se enmarcó en la asignatura "Antropología", y se aprovechó la rama de la antropología del parentesco para reflexionar sobre la diversidad familiar y, en particular, la homoparentalidad. Tras la proyección, se inició un debate con el alumnado para conocer su opinión acerca de este modelo familiar, y aclarar dudas sobre las opciones legales de estas familias (e.g. derecho de adopción, cobertura de técnicas de reproducción).

Otra actividad consistió en la lectura crítica de noticias relacionadas con la vulnerabilidad que puede llegar a afrontar este colectivo (p. ej. Tiene 8 años, ha sufrido acoso escolar y rechazo de médicos: "Soy una niña, pero nadie me cree", publicada en El Mundo, 2016). Se optó por la

asignatura “Trabajo social y mediación en situaciones de conflicto” para que el alumnado explicase qué opciones se deben ofrecer en la escuela para prevenir y actuar ante el acoso basado en la identidad de género. Junto con las iniciativas anteriores, también se ofertó al alumnado la posibilidad de crear una asociación LGBTI dentro de la asignatura “Animación sociocultural”. Las prácticas de la asignatura establecían que el alumnado debía adquirir las competencias necesarias para constituir una asociación, conforme a lo establecido en la legislación estatal y autonómica. Con esta opción, se visibilizaron las necesidades y demandas de este colectivo que se pueden canalizar a través de la acción colectiva. Una última actuación consistió en la oferta de líneas específicas en la asignatura “Trabajo Fin de Grado”. El alumnado tuvo la posibilidad de profundizar en aquellas cuestiones relativas a la diversidad afectivo sexual que afectan a la práctica profesional. Durante los años que ha durado esta experiencia, se han ido planteando diversos trabajos teóricos y proyectos de intervención relacionados con la discriminación y acoso en el ámbito educativo, la atención a las personas trans\* o la intervención con familias homoparentales recompuestas.

Junto con las actuaciones específicas, se desarrollaron otras de carácter general. Se propició el uso de un lenguaje inclusivo, respetuoso con la diversidad, así como ejemplos y supuestos prácticos para visibilizar a este colectivo, entre ellos: abordar la respuesta profesional ante una familia homoparental en un servicio de adopción y acogimiento, o de una persona trans\* en el ámbito sanitario.

## Conclusiones

La formación específica en diversidad afectivo sexual en el ámbito del trabajo social ha resultado muy fructífera. Los principales logros apuntan a combatir y reducir los prejuicios y estereotipos que las y los profesionales puedan tener a este respecto. Con esta experiencia, se ha pretendido visibilizar la importancia que tiene la inclusión de estos contenidos en la formación inicial de trabajadoras y trabajadores sociales. Se recomienda una incorporación progresiva y sistemática de esta temática en los planes de estudio.

## Referencias

- Austin, A., Craig, S. y McInroy, L. (2016). Toward transgender affirmative social work education. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 297-310.
- Galambos, C. (2009). Political tolerance, social work values, and social work education. *Journal of social work education*, 45(3), 343-347.
- Martin, J. L., Messinger, L., Kull, R., Holmes, J, Bermúdez, F. y Sommer, S. (2009). *Sexual orientation and gender expression in social work education: Results from a national survey*. Alexandria: Council on Social Work Education.
- Messinger, L. (2013). Reflections on LGBT students in social work field education. *The Field Educator*, 3(1), 1-16.
- Rowntree, M. R. (2013). Making sexuality visible in Australian social work education. *Social Work Education*, 33(3), 353-364.
- Saltzburg, S. (2008). Mentoring beyond homophobia: authoring for cultural competence. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 13(2), 35-53.

# El Marco de la Responsabilidad Social Universitaria en los Estudios de Trabajo Social de la Universidad de Jaén

## Framework for University Social Responsibility in the Social Work Studies at University of Jaén

Alfonso Marquina Márquez  
Gloria Álvarez Bernardo  
Universidad de Jaén, España

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha sido definida como las responsabilidades que tienen las universidades sobre las repercusiones que puedan tener sus decisiones y actividades sobre la sociedad y el medio ambiente mediante el uso de estrategias transparentes y éticas. Sin embargo, aunque en la actualidad, la mayoría de las universidades españolas están concienciadas de la importancia de su dimensión social, la RSU está siendo desarrollada solo a nivel de política de gestión universitaria. En este trabajo se presenta la experiencia en RSU desarrollada por docentes del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén. Un conjunto de estrategias ha sido utilizado en distintas asignaturas para la promoción e incorporación de la formación en materia de RSU como contenido específico y transversal. Se recomienda que las áreas de conocimiento y departamentos se comprometan en materia de RSU en su gestión departamental.

**Descriptores:** Trabajo social; Responsabilidad social; Universidad; Enseñanza socialmente responsable; Jaén.

University Social Responsibility has been defined as the responsibilities of universities for the impact of their decisions and activities on society and the environment through transparent and ethical strategies as the responsibilities of universities for the impacts of their decisions and activities on society and the environment through transparent and ethical strategies. Even though, currently, most Spanish universities seem sensitive to and aware of the importance of their social dimension, USR is only an object of concern for university management and policy. This work presents the experiences in USR implemented by academic staff of the Social Work Area at the Department of Psychology in the University of Jaen. Different strategies and activities has been used in different courses in order to promote and integrate USR as a transversal issue. We recommend that university departments are able to fully integrate USR activities and actions as an organizational responsibility placed in the centre of department management.

**Keywords:** Social work; Social responsibility; University; Socially responsible teaching; Jaen.

## Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha sido definida como las responsabilidades que tienen las universidades sobre las repercusiones que puedan tener sus decisiones y actividades sobre la sociedad y el medio ambiente mediante el uso de estrategias transparentes y éticas (Dima et al., 2015). Cada vez más se reconoce la influencia que las instituciones de Educación Superior ejercen en el desarrollo de la sociedad, implementando acciones que afecten el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, más allá de la promoción del conocimiento y la investigación (Lo et al. 2017; Dima et al., 2015; Vallaey, 2014; Vasilescu et al. 2010). En Europa, la Declaración de Responsabilidad de Educación Superior para una cultura democrática –Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad– del Consejo de Europa en 2006 y la



Estrategia renovada de la UE 2011-14 sobre la responsabilidad social corporativa son ejemplos en esa dirección. Sin embargo, aunque en la actualidad, la mayoría de las universidades españolas están concienciadas de la importancia de su dimensión social y están impulsando acciones, la RSU está siendo desarrollada solo a nivel de política de gestión universitaria (Gaete, 2011; González et al., 2016; Larrán et al., 2011; Vallaes et al., 2009).

## Contexto

Las recientes Conclusiones del Consejo Europeo sobre la Dimensión Social de la Educación Superior (junio, 2013: 2013/C168/02) hacen especial hincapié en el papel central del proceso de Bolonia en el marco de la dimensión social. Sin embargo, la implantación de la RSU como acción formativa transversal en el currículo sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de las áreas de conocimiento y carreras universitarias. En una revisión documental llevada a cabo en el proyecto "Estudio comparado sobre la Responsabilidad Social de las Universidades en Europa", se identificó solo tres universidades europeas incorporando en sus planes de estudios cursos sobre RSU (Dima et al., 2015). En este proyecto, también se llevaron a cabo entrevistas a personal académico, señalando los participantes la necesidad de considerar la RSU como materia transversal en la comunidad universitaria tanto en los distintos programas de estudios como en el marco de la investigación. Este contexto de desarrollo normativo de la RSU ha planteado un nuevo paradigma que supone para el Trabajo social la oportunidad de aumentar su protagonismo académico puesto que ha sido una disciplina vinculada a la importancia de la promoción de la equidad, la cohesión e inclusión social, la participación ciudadana y la realización personal (Llamazares y Alonso, 2009).

## Desarrollo de la experiencia

Durante el curso 2017-2018 en distintas asignaturas se ha incorporado contenido desde la perspectiva del marco de la responsabilidad social. Por ejemplo, en la Asignatura "Trabajo social, Mediación y Resolución de los conflictos" se ha desarrollado equipos de trabajo para desarrollar proyectos de intervención en mediación desde la perspectiva de la responsabilidad social, trabajando sobre problemáticas sociales que tratan cuestiones de discriminación, exclusión, estigma, etc. Lecturas críticas de noticias de prensa sirvieron como estudios de caso para abordarlos desde marcos de referencia como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Pacto Mundial de Naciones Unidas.

Por otro lado, en la asignatura de "Investigación, Diagnóstico y Evaluación en Trabajo social" se han mostrado ejemplos de estudios que estén informados por investigación socialmente responsable, incorporando la reflexividad como principio ético y la toma de decisiones basada en la evidencia. Un ejemplo de estudio utilizado en clase ha sido los resultados de investigación publicados en el VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España y los materiales pedagógicos elaborados por la Fundación Foessa. Por otro lado, para promover la ciudadanía activa en investigación se expusieron metodologías basadas en el enfoque ABCD (*Asset Based Community Development*). Esta metodología explora, mediante varios instrumentos de movilización (grupos de discusión, compartir historias-storytelling, tertulias de café, etc.), las fortalezas de una comunidad y promueve proyectos colectivos de cambio.

El tercer ejemplo que se propone fue desarrollado en la asignatura de "Envejecimiento, Dependencia y Discapacidad", donde se trabajó con la guía de responsabilidad social empresarial y discapacidad elaborada por la Fundación ONCE. La guía abarca las diversas áreas de una

empresa en las que se puede actuar en materia de RSE y discapacidad. Por otro lado, se trabajó el cuestionario de autodiagnóstico para valorar el grado de compromiso de la empresa para la inclusión del colectivo de personas con discapacidad.

Por último, el compromiso e implicación del Área de Trabajo social y Servicios sociales en la Universidad de Jaén por integrar la responsabilidad social en su plan de estudios, ha llevado a contar con la formación específica en RSU a través de la asignatura "Trabajo social, responsabilidad social y salud en el entorno empresarial".

## Conclusiones

La formación específica en responsabilidad social requiere que la comunidad universitaria esté convencida de que no es suficiente con la gestión interna en responsabilidad social dentro de sus respectivos órganos colegiados, sino que debe de introducirse en los planes de estudio como materia transversal. Las áreas de conocimiento y los departamentos deben ser socialmente responsables y comprometerse en dichas acciones. Con la experiencia desarrollada en este trabajo, se ha pretendido mostrar la importancia que tiene la inclusión de la responsabilidad social, tanto específica como transversal, en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales, así como en el desarrollo de valores que deberían también ser centrales en la universidad: la inclusión de personas con necesidades especiales, la cooperación al desarrollo, la igualdad de género, el desarrollo comunitario, la cohesión y convivencia y la ciudadanía crítica y participativa.

## Referencias

- Comisión Europea. (2013). *European council conclusions on the social dimension of higher education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 1-24.
- González, O. Fontaneda, I., Camino, M. y Revilla A. (2016). *Responsabilidad social en las universidades: Del conocimiento a la acción*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Larrán, M., López, A. y Márquez, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: Un estudio de opinión*. Sevilla: Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Lo C., Pang R., Egri C., Li P. (2017) University social responsibility: Conceptualization and an assessment framework. En D. Shek y R. Hollister (Eds.), *University social responsibility and quality of life. Quality of life in Asia* (pp. 235-257.). Singapur: Springer.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 1-23.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M. y Baicu C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1-25.

# Universidad, Identidades Sexuales y de Género: Curso de Formación para Estudiantes de la Universidad de Granada

## University, Gender and Sexual Identities: Training Course for Students of the University of Granada

Stef Barozzi

Universidad de Granada, España

Existen datos fehacientes que resaltan la necesidad de acciones formativas en relación con el acoso lgbtiq+fóbico y la inequidad hacia las personas de género no normativo (lgbtiq+: lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer, etc.)<sup>8</sup> en los entornos escolares españoles<sup>9</sup>. En el presente texto, se expone la experiencia de un curso de formación de treinta horas lectivas que se ofreció gratuitamente al estudiantado universitario a través de la Unidad de Igualdad y Conciliación de la Universidad de Granada. Fue impartido por ocho docentes/facilitadores y fue eminentemente práctico donde se presentaron fundamentos teóricos basados en la teoría queer y en la pedagogía trans\*formadora (Bedford, 2009) y, sobre todo, cómo tratar situaciones de acoso lgbtiq+fóbico en la universidad y en la vida cotidiana. En este trabajo se analizan los contenidos y los resultados principales del curso, así como la evaluación del estudiantado participante.

**Descriptor:** Acoso; Formación; Heteronormatividad; lgbtiq+, Universidad.

There are studies undertaken in Spain that demonstrate a latent lgbtiq+phobia and inequity towards gender non-conforming people (lgbtiq+) in the Spanish education system, which underline the necessity to offer professional training. In this text, I will analyse the experience of a thirty-hour training course offered to university students through the *Unidad de Igualdad y Conciliación* of the University of Granada, in Spain. The course was facilitated by eight teachers and was predominantly practical. The participants learnt theoretical aspects related to queer theory and trans\*formative pedagogy (Bedford, 2009) and especially how to deal with lgbtiq+phobic situations at university and in their everyday life. In this work, I will present the contents and main results of the course, as well as the participants' course evaluation.

**Keywords:** Bullying; Heteronormativity; lgbtiq+; Training; University.

## Introducción

La legislación española, en particular la andaluza, es una de las más progresistas del mundo en relación con los derechos de las personas lgbti, también a nivel educativo<sup>10</sup>. Sin embargo, no se tratan habitualmente temas relacionados con las identidades sexuales y de género en la universidad. Por este motivo, la formación sobre cómo tratar estas temáticas sigue siendo un reto pendiente en el sistema educativo español, tanto para estudiantes como para docentes. Después de ofrecer y coordinar cuatro cursos de pago (el primero en inglés) para estudiantado universitario, profesorado de Primaria, Secundaria y universitario a través de la Escuela Internacional de Posgrado de la UGR y la Fundación General UGR-Empresa, junto a otras

<sup>8</sup> Prefiero escribir lgbtiq+ en minúscula para que no resalte demasiado en el texto y se pueda leer como cualquier otra palabra.

<sup>9</sup> Acoso escolar y riesgo de suicidio por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo: <http://www.felgtb.org/rs/2157/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/671/filename/informedefensor-17m13.pdf>

<sup>10</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-8608>

[http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/BOJA16-041-00023-3564-01\\_00086188.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/BOJA16-041-00023-3564-01_00086188.pdf)

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/10/1>

personas profesionales en el sector y con la colaboración de la Academia de Identidades de Género de Granada, coordiné y ofrecí este primer curso gratuito en noviembre de 2017.

## Contexto

El curso se ofreció a través de la Unidad de Igualdad y Conciliación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Granada. Más de doscientos estudiantes solicitaron participar en el curso, aunque el número límite era sesenta. Los objetivos principales eran concienciar al grupo participante sobre las consecuencias devastadoras de la lgbtiq+fobia en la educación y aprender a tomar acciones para contrarrestar el acoso relacionado con las identidades sexuales y de género.

El diseño del curso se pensó a través de ocho personas competentes en las temáticas de distintos sectores, dentro y fuera del mundo universitario, dado que no existen asignaturas específicas que aborden estas temáticas en la Universidad de Granada. En este curso se ofrecieron diez sesiones. La primera fue propuesta por el director de la Unidad de Igualdad y Conciliación, Miguel Lorente Acosta (2014) que trató de machismo y desigualdad. Me encargué de presentar la segunda sesión centrada en conceptos y definiciones claves relacionados con las identidades sexuales y de género (Barozzi, 2016; Barozzi y Pérez Fernández-Fígares, 2016). En la tercera, que fue propuesta por una chica trans (ex estudiante de la Universidad de Granada) y por un psicólogo especializado en educación sexual y de género, se trataron los diferentes tipos de acoso. Ofrecí la cuarta sesión junto con una profesora de secundaria, en ella presentamos actuaciones a favor de las personas lgbtiq+ en un instituto de educación secundaria de Granada. La quinta sesión fue ofrecida por una profesora de la facultad de Enfermería de la Universidad de Granada que es especialista en personas trans y por un psicólogo especializado en educación sexual y de género, en ella trataron de trayectorias y vivencias lgbtiq+. La sexta sesión fue propuesta por un profesor de derecho (García López, 2016) que abordó la realidad de las personas intersex y el papel del derecho ante la violencia lgbtiq+fóbica. En la séptima sesión presenté la teoría queer y la pedagogía trans\*formadora. La octava fue propuesta por un activista por los derechos de las personas trans (Suess Schwend, 2017) que trató la despatologización trans. Ofrecí la penúltima sesión dedicada a dos talleres prácticos sobre poder y privilegio e identidades múltiples. Finalmente, en la décima y última sesión, se organizó una evaluación oral del curso con una charla muy constructiva entre el profesorado del curso y el estudiantado participante. Dependiendo de cada sesión, se analizaron textos escritos para leer y debatir en el aula, se sugirió el visionado del documental *It's Elementary. Talking about Gay Issues in School* (Chesnoff y Cohen, 1996) y de otros cortos y películas.

## Desarrollo de la experiencia

Las personas participantes (en su gran mayoría 'mujeres', aunque algunas personas no se consideraban 'mujeres' u 'hombres') dijeron sentirse totalmente satisfechas con el curso, resaltando el aprendizaje del lenguaje no binario e inclusivo y de los derechos de las personas lgbtiq+. Asimismo, valoraron la metodología seguida en el curso, en concreto: las dinámicas de grupo porque permiten conocerse, el ambiente seguro creado en el aula, la diversidad del profesorado (y su implicación) y de las temáticas tratadas, la actualidad de los contenidos analizados y los debates críticos generados, ausentes en casi todas las asignaturas universitarias. Igualmente, aprendieron a escuchar y compartir las vivencias y opiniones del resto de la clase, a empatizar, a usar herramientas contra el acoso lgbtiq+fóbico, a abrirse la mente y a enfrentarse

a un proceso de introspección personal. Admitieron también haber adquirido suficiente empoderamiento para hacer frente a casos de lgbtiq+fobia en la universidad y en su vida cotidiana.

El grupo participante pidió que, en futuras ediciones, las sesiones se dilatasen más en el tiempo y se incentivara la participación de todas las personas. Así mismo, solicitaron tener más tiempo para conocerse entre sí, saliendo fuera del contexto académico, lo que en esta edición no fue posible debido al horario intensivo.

## Conclusiones

La demanda para participar en el curso fue tan alta y los resultados tan sorprendentes y satisfactorios que ya se está organizando una segunda edición para el mes de abril de este año. Se repetirá la misma experiencia con otro alumnado, mientras que para el próximo año académico se tiene previsto ofrecer una continuación del curso profundizando algunos aspectos de las temáticas tratadas. El curso ha demostrado la necesidad y la importancia de formar al estudiantado universitario en cómo contrarrestar la lgbtiq+fobia, el binarismo de género, la heteronormatividad y el cisexismo en la educación. Además de la importancia de ofrecer cursos parecidos en la Universidad de Granada y en otras universidades del territorio español, a través de esta experiencia se ha visibilizado que lo ideal sería incluir estas temáticas en el programa universitario a través de asignaturas específicas o de forma transversal en cada asignatura, aunque para poder realizarlo sería necesario fomentar la formación del profesorado en activo.

## Referencias

- Barozzi, S. (2016). *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context* (Tesis doctoral), Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/25961913.pdf>.
- Barozzi, S. y Pérez Fernández-Fígares, K. (2016). El lenguaje queer y difuso como instrumento pedagógico en la formación docente sobre identidades sexuales y de género. En C. Pérez Valverde (Ed.), *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narrativa* (pp. 183-192). Madrid: Visor.
- Bedford, T. (2009). *Promoting educational equity through teacher empowerment. Web-assisted transformative action research as a counter-heteronormativity praxis*. Oulu: Oulu University Press.
- García López, D. J. (2016). *Rara Avis. Una teoría queer impolítica*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina.
- Lorente Acosta, M. (2014). *Tú haz la comida, que yo cuelgo los cuadros: trampas y tramposos en la cultura de la desigualdad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Suess Schwend, A. (2017). Despatologización. En L.R. Platero Méndez, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Editorial Crítica.

# La Lectura de Hipertextos, su Uso y su Incidencia em la Práctica Comunicativa y Lingüística en Jóvenes Universitarios

## The Reading of Hypertexts, their Use and their Incidence in Communicative and Linguistic Practice in University Students

Nevis Balanta Castilla  
Jhinna Paola Ramos Diaz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

La investigación se relaciona con la denominada sociedad de la información y la delimita al campo de la lectura de hipertextos y al uso, la apropiación y la reconfiguración de los nuevos lenguajes que encierran. En ese sentido, el estudio adelantado ofrece una explicación del lenguaje que se ha creado en Internet y de las nuevas prácticas comunicativas y lingüísticas (NPCL) que este ha generado entre los jóvenes universitarios. El estudio del hipertexto implica la necesidad de revisar el currículo y las prácticas de enseñanza en los cursos universitarios de producción y comprensión de textos, centrados hoy en la lengua castellana. También se considera importante establecer una regulación o unas normas mínimas a través de textos instructivos que les den un marco a los modos de lectura de hipertextos que se han abierto paso en la sociedad de la información. Este sería un reto para asumir, en especial por parte de las universidades y el Estado, pues es evidente la incidencia de la lectura de hipertextos en las nuevas prácticas lingüísticas y comunicativas de los jóvenes universitarios.

**Descriptor:** Sociedad de la información; Tecnologías de la información; Lectura; Sociedad de la información; Internet.

The research is related to the so-called information society and delimits it to the field of reading hypertexts and to the use, appropriation and reconfiguration of the new languages that they contain. In this sense, the advance study offers an explanation of the language that has been created on the Internet and of the new communicative and linguistic practices (NPCL) that this has generated among university students. The study of hypertext implies the need to review the curriculum and teaching practices in the university courses of production and comprehension of texts, centered today in the Spanish language. It is also considered important to establish a regulation or minimum standards through instructive texts that give a framework to the reading modes of hypertexts that have made their way into the information society. This would be a challenge to take on, especially on the part of the universities and the State, since the incidence of reading hypertexts in the new linguistic and communicative practices of university students is evident.

**Keywords:** Information society; Information technologies; Reading; Information society; Internet.

## Introducción

El estudio de la lectura de hipertextos en los jóvenes universitarios ha resultado un campo de estudio sugerente y de gran interés actual. Cuando asumimos la investigación, percibíamos que el uso de las TIC concita en ellos una gran pasión, pues se inclinan en gran medida por ellas y tienen gran familiaridad con su uso. Para ello, nos propusimos establecer una perspectiva teórica que nos permitiera determinar cómo se produce la relación de los jóvenes con la lectura de hipertextos y el uso que hacen de estos. En ese sentido, la experiencia se apoya en la teoría y los

conceptos que han forjado algunos autores sobre la sociedad de la información y el universo que encierran las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

## **Contexto**

Manuel Castells, ha descrito en su obra más destacada, a partir de una perspectiva sociológica, la evolución, los paradigmas y las diferencias que las TIC de hoy tienen con respecto a las del pasado reciente y remoto (1999, pp. 79-92 y 359-408). De acuerdo con el autor, nos encontramos en una sociedad informacional producto de las revoluciones tecnológicas que han impactado en las maneras que tienen los sujetos de vivir, comunicarse, hablar y escribir (2001, p. 75).

En ese mismo orden de ideas, el peruano Eduardo Villanueva Mansilla, en su texto *Comunicación interpersonal en la era digital*, prefiere llamar la época en que vivimos era digital (2005, p. 11), y no de la información y/o la comunicación, puesto que según él hay múltiples maneras que utilizan las personas para informarse o comunicarse. Cuando se habla de era digital, añade Villanueva, esta expresión remite a las comunicaciones mediadas por computador.

## **Desarrollo de la experiencia**

El trabajo se concibió esencialmente como cualitativo, aunque se presentan algunas cifras derivadas de las encuestas para mayor precisión de las interpretaciones que se hacen de los datos. Para ello, se utilizaron registros que contienen fichas de observación con la descripción de lo que se observó y las inquietudes generadas al respecto, las cuales, a modo de ilustración, anexamos al presente informe.

También se diseñaron dos encuestas dirigidas a estudiantes con preguntas cerradas y abiertas para indagar sobre la frecuencia de uso de hipertextos, así como entrevistas a docentes y jóvenes de diferentes áreas para explorar lo relativo a su aprendizaje. En las encuestas escogimos además una obra literaria que nos hiciera posible determinar si los jóvenes establecen diferencias entre la lectura de textos impresos y la que les permite el hipertexto que tiene un soporte electrónico. La novela elegida fue *Técnicas de masturbación entre Batman y Robin*, del joven escritor colombiano Efraim Medina Reyes. La selección se debió a que vemos en esta obra rasgos similares que comparte con los hipertextos, desde luego no por la forma en que se asume en la actualidad el hipertexto de soporte electrónico, sino en virtud de que aquella está emparentada.

Las preguntas que pretendimos responder fueron las siguientes: ¿cómo están incidiendo la lectura y el uso de hipertextos en la práctica comunicativa y lingüística de los jóvenes universitarios? ¿De qué manera se están asumiendo en la enseñanza esos nuevos modos de leer y textualizar? ¿Qué está pasando con la lengua materna para los jóvenes en el Internet? ¿Cuáles son las estrategias y modos de lectura actuales? Nos guió en la metodología, por último, un estudio de caso con estudiantes de la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital.

## **Resultados**

El 95% de los estudiantes aprecian que la novela contiene varias historias o relatos que los obligaba a relacionar o asociar a medida que avanzaban en su lectura. Este dato es importante, en tanto que ven que los textos impresos pueden proponerles trayectorias de lectura más exigentes; y, aunque no lo dicen expresamente, encuentran similitudes con los modelos de lectura que manejan en Internet.

Se colige de la información referenciada que los estudiantes no tienen clara la diferencia entre un texto hipertextual y uno de estructura lineal. En algunos casos se observa una relación simple entre los textos que contienen varios relatos y el hipertexto, pero esta asociación parece provenir más de la relación que se establece entre algunos textos literarios y la estructura del lenguaje del cine, pues la existencia de varias historias y relatos no es lo que define a un hipertexto, sino el modo como su estructura puede ser recorrida y conectada con otros fragmentos sin perder el origen del texto. Un dato curioso es que se asocia el hipertexto con lo urbano. Según los estudiantes, porque las historias se cruzan en cada capítulo. Pero es claro que la explicación no es consecuente con esa característica a la que asocian el hipertexto. Dicen los estudiantes, además, que creen percibir que en la novela se combinan registros del habla escrita con registros del habla oral. En este caso, el lenguaje de la novela remite al modelo de uno de los géneros comunicativos de Internet, que es el chat.

## Conclusiones

En primer lugar, resulta evidente que la inmensa mayoría de los jóvenes universitarios tienen hoy en Internet el lugar por excelencia para la lectura de hipertextos. Si bien unos son más utilizados que otros, el correo electrónico, el chat, los buscadores, y otros más, son los géneros hipertextuales con los que más se vinculan y se sienten a gusto.

En segundo lugar, los jóvenes universitarios no encuentran una relación clara entre los hipertextos que manipulan y trabajan en Internet y los libros que constituyen los referentes pioneros de este tipo de escritura en el mundo moderno. Los ejemplos que se relacionan en las encuestas prácticas dan cuenta clara de este fenómeno. Asumen que muchos de los textos que han leído no contienen rasgos hipertextuales por el hecho de tener un soporte físico y no electrónico. En tercer lugar, es evidente que no hay unas instrucciones mínimas que favorezcan el uso óptimo y adecuado de los hipertextos. Es claro que tal uso se da bajo el supuesto de que los usuarios tienen la destreza y la competencia tecnológica suficiente para tal fin. Sin embargo, nuestro estudio indica que es necesario que la educación y la academia ofrezcan y enseñen un mínimo de instrucciones para que la información y la lectura de los hipertextos no queden en el vacío y en el anonimato, como actualmente ocurre en el caso de los jóvenes universitarios.

El contacto, pues, que los jóvenes tienen con los hipertextos ubica el ejercicio de la lectura y la escritura en un escenario más complejo para su motivación, realización y aprovechamiento. Ese escenario está atravesado por las carencias conceptuales sobre su sentido y configuración, pero ofrece una oportunidad para incorporar la lectura como un hábito y una práctica cotidiana vital, no solo para la formación profesional, sino también para los proyectos de vida; para interpretar y moverse mejor en el mundo globalizado y la sociedad informacional que se ha impuesto, y se prevé más compleja hacia el futuro.

## Referencias

- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de internet*. Barcelona: Octaedro.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- De Pablos, J. Ml. (2001). *La red es nuestra*. Barcelona: Paidós.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.



López García, G. (2005). *Modelos de comunicación en internet*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

# Experiencia Docente de Introducción de Prácticas Informatizadas en la Asignatura "Evaluación Psicológica I" del Grado en Psicología: Efectos sobre el Aprendizaje del Alumnado

## Teaching Experience of Introduction of Computerized Practices in the Subject "Psychological Evaluation I" of the Degree in Psychology: Effects on Student Learning

Rocío Rodríguez-Rey<sup>1</sup>  
Helena Garrido-Hernansaiz<sup>2</sup>  
María Cantero-García<sup>1</sup>  
Jesús Alonso-Tapia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Europea de Madrid, España  
<sup>2</sup> Universidad de Alcalá de Henares, España

Este trabajo estudia los efectos de la inclusión de una metodología docente, las prácticas informatizadas (PI), en la asignatura Evaluación Psicológica I del Grado en Psicología. Las PI son una forma estructurada de trabajo práctico en la que el alumno es guiado en su proceso de aprendizaje. Este trabajo explora cómo el rendimiento de los alumnos en las diferentes actividades de la asignatura, junto al número de PI realizadas predicen el grado de aprendizaje adquirido, evaluado mediante el examen. Además, pretendemos conocer el uso que hacen los alumnos de las PI y su satisfacción. La muestra fueron 74 alumnos de la asignatura Evaluación Psicológica I del Grado en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados muestran que el 51,5% de los alumnos utilizaron las PI. Su satisfacción fue elevada. El número de PI realizadas no contribuye a predecir el aprendizaje del alumno en la asignatura. Sin embargo, el rendimiento del alumno en el conjunto de metodologías docentes correlaciona significativamente con la nota del examen.

**Descriptor:** Innovación educativa; Tecnología educacional; Enseñanza de la psicología.

The present study explores the effects of the inclusion of a teaching methodology, the online practical activities (OP), in the subject Psychological Assessment I, in the Degree in Psychology. The OP are activities, with a clear structure in which the student is guided step-by-step in their learning process. This study explores how the performance of the student in the different activities, along with the number of OP completed predict the degree of learning achieved by the student, assessed by the mark at the exam. Additionally, we intend to explore the utilization of the OP by the students and their level of satisfaction. The sample were 74 students of the subject Psychological Assessment I, in the Degree of Psychology at Universidad Autónoma de Madrid. Results showed that 51.5% of the students used the OP. Their satisfaction was high. The number of OP completed did not contribute to predict the level of learning acquired by the student. However, the performance of the student in the methodologies used, all taken together, is significantly correlated with the marks achieved in the exam.

**Keywords:** Educational innovation; Educational technology; Psychology education.

## Introducción

Este trabajo estudia los efectos de la inclusión de una metodología docente *online* de apoyo al proceso de aprendizaje, las prácticas informatizadas (PI), en la asignatura Evaluación Psicológica I (Grado en Psicología).

Los alumnos pueden acceder a PI sobre 6 áreas del temario. En cada área hay 5 casos tras los que se plantean 10 ejercicios. Tras cada ejercicio, se ofrece una respuesta correcta, que el estudiante debe comparar con la suya, y responder si es similar. En caso de responder “Sí”, recibe una felicitación, y en caso de responder “No” se le pide que anote las diferencias entre su respuesta y la correcta, y se le señala en qué debe fijarse. Tras cada caso se evalúa su satisfacción mediante 8 preguntas en una escala Likert de 5 puntos.

Una importante controversia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje es cuánta guía requieren los alumnos. Desde la defensa de un aprendizaje con poca guía, se argumenta que el aprendizaje por auto descubrimiento tiene beneficios cognitivos y motivacionales (Reiser, Copen, Ranney, Hamid y Kimberg, 1994).

Por otro lado, algunos estudios han mostrado la superioridad de la instrucción directa, existiendo evidencia a favor del aprendizaje basado en ejemplos en que al alumno se le plantea un problema y se le van proporcionando soluciones paso a paso (Atkinson, Derry, Renkl y Wortham, 2000). Finalmente, algunos autores defienden que el nivel de guía depende de la experiencia previa, necesitando los aprendices con niveles bajos niveles más elevados de guía (Kalyuga, 2007).

Las PI se basan en un proceso de enseñanza guiado estructurado en pasos en los que el aprendizaje es moldeado en función de las respuestas proporcionadas. Otro elemento fundamental es el uso de la retroalimentación explicativa, que ha demostrado promover los aprendizajes significativos (Moreno, 2004).

## Objetivos

Conocer cómo el rendimiento de los alumnos en las actividades realizadas (incluyendo las PI) predicen el grado de aprendizaje adquirido, evaluado mediante el examen. Además, evaluaremos el uso que hacen los alumnos de las PI y su satisfacción.

## Método

La muestra está compuesta por los 74 alumnos que se presentaron al examen de la asignatura (curso 2014-2015). El 75,7% son mujeres. La media de edad es de 21 años. Todos los materiales se refieren a la parte de la asignatura relativa a la interpretación de perfiles del cuestionario de evaluación de personalidad 16PF5. Son:

- Práctica del portafolio del 16PF5: Las puntuaciones serán otorgadas empleando una rúbrica de evaluación (0-10).
- Reflexión del portafolio: Lo puntuamos con una escala de 0 a 3, que transformaremos en puntuaciones de 0 a 10.
- Trabajo: Consiste en simular un proceso de selección de personal que incluye el uso del 16PF5. Esta es la parte que se puntuará de cara a este estudio, empleando una rúbrica (0-10).
- PI: Se evaluará si el alumno las ha realizado, cuántos ejercicios, y si, en caso de cometer errores, se corrigen a sí mismos o no.
- Ocho preguntas del 16PF5 del examen.

Este estudio estaba integrado en la dinámica de la asignatura. Para valorar en qué medida las PI, el portafolio, la reflexión y el trabajo contribuyen al aprendizaje, estas puntuaciones se relacionarán entre sí, y se utilizarán como predictores de la nota del examen.

## Resultados

### *Análisis descriptivos*

El cuadro 1 muestra el número de alumnos que realizaron cada una de las actividades, así como la media y DT.

Cuadro 1. Actividades realizadas

	Nº ALUMNOS QUE LO REALIZAN	MEDIA (DT)
Portafolio	70	4,45 (2,51)
Reflexión	64	7,16 (3,56)
Trabajo	69	5,27 (2,25).
PI	38	N.A.
Examen	74	5,90 (2,08).

Fuente: Elaboración propia.

El 51,5% realiza al menos una PI. De ellos, el 52,6% se corrige cuando tiene errores. Con respecto número total de PI, el 90% realizan 10 ejercicios o menos.

### *Satisfacción con las PI*

Las medias de satisfacción (rango 1 a 5) se recogen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Satisfacción

	MEDIA	DT
Ha sido útil	4,41	,709
Ha sido fácil	3,34	1,108
Ha mejorado mi competencia	4,17	,894
Ha mejorado mi comprensión	4,23	,882
Me gustaría disponer de apoyos así	4,52	,694
Creo que va a contribuir a buena nota	4,14	,961
Creo que va a contribuir a desempeño profesional	4,20	,786
Aconsejaría su realización	4,45	,789

Fuente: Elaboración propia.

### *Análisis correlacionales*

La puntuación del examen correlaciona solo con la práctica del portafolio y la reflexión (cuadro 3). La correlación entre el número de PI realizadas con el examen no alcanza el nivel de significación de 0,05, encontrándose próximo ( $p.= 0,072$ ).

Cuadro 3. Actividades realizadas

	TRABAJO	PORTAFOLIO	REFLEXIÓN	Nº DE PI
Examen	,177	,237*	,269*	,210
Trabajo		,385**	,353**	,065
Portafolio			,476**	,182
Reflexión				,099

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer en qué medida todos los predictores tomados conjuntamente correlacionan con la nota del examen, creamos una nueva variable sumándolos (portafolio, reflexión, trabajo y número de PI) y calculamos su correlación con el examen, siendo 0,326 ( $p=0,005$ ).

### **Análisis de regresión**

Realizamos un análisis de regresión lineal por pasos para predecir la nota del examen. El modelo excluye de la predicción las siguientes variables: portafolio, trabajo y número de PI. La variable reflexión contribuye significativamente a esta predicción ( $p=0,021$ ). El porcentaje de varianza que predice el modelo con esta única variable es del 7,2%.

## **Discusión**

Los resultados muestran que el número de PI realizadas no contribuye a la predicción de la nota en el examen. Sin embargo, cuando creamos un único predictor a partir de la suma de todas las variables, este conjunto correlaciona significativamente con la nota del examen. La satisfacción con las PI ha sido elevada, lo que contrasta con el escaso uso que han hecho de las mismas. Entre las limitaciones, destaca haber tomado la nota del examen como variable criterio del grado de aprendizaje. Otra limitación constituye el hecho de que para realizar el estudio nos hayamos centrado en una única parte dentro de una asignatura.

## **Referencias**

- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A. y Wortham, D. W. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70, 181-214.
- Kalyuga, S. (2007). Expertise reversal effect and its implications for learner-tailored instruction. *Educational Psychology Review*, 19, 509-539.
- Moreno, R. (2004) Decreasing Cognitive Load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113.

# Iniciativa docente para el fomento del emprendimiento en el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

## Teaching initiative for the promotion of entrepreneurship in the Master's Degree in General Health Psychology

Rocío Rodríguez Rey  
Marta Santacreu Ivars  
José Luis Martínez Rubio

Universidad Europea de Madrid, España

Este trabajo describe el desarrollo y resultados preliminares de la iniciativa docente desarrollada en el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (MUPGS) de la Universidad Europea de Madrid con el objetivo de promover el emprendimiento. La iniciativa consiste en el desarrollo de un Trabajo de Fin de Máster (TFM) en grupo cuyo objetivo es desarrollar un plan de empresa en el ámbito de la Psicología General Sanitaria. Para el desarrollo de la acción se establecieron tres fases: puesta en marcha de formación en planes de empresa, desarrollo de un plan de empresa original en el área de psicología de la salud y defensa del plan de empresa ante un tribunal de expertos. Hasta el momento, 214 estudiantes del MUPGS han desarrollado su proyecto. Los resultados disponibles muestran que esta iniciativa incrementa la intención de los estudiantes de emprender en el ámbito (del 26% al 44%). Además, los datos disponibles de egresados muestran que tras la finalización del MUPGS un elevado porcentaje de alumnos decide crear su propia empresa.

**Descriptor:** Psicología clínica; Psicología de la salud; Estudiantes; Emprendimiento.

The present work describes the process of development of a teaching methodology introduced in the Master of General Health Psychology at the European University of Madrid. This methodology pretends to promote the entrepreneurship. The methodology consists of the development of a master thesis aimed at developing a business plan in the field of clinical and health psychology. The process consisted of three phases: the implementation of specific training in business planning, the development (in groups of students) of an original business plan in the field of health/clinical psychology and the public defence of the business plan. So far, 214 students have developed and presented their business plan. Results show that the present initiative increases the entrepreneurial initiative of the students (from 26% to 44%). Additionally, the available data show that after finishing the Master a high percentage of students decide to create their own business.

**Keywords:** Clinical psychology; Health psychology; Students; Entrepreneurship.

## Introducción

Este trabajo describe la iniciativa docente desarrollada en el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (MUPGS) de la Universidad Europea de Madrid (UEM) con el objetivo de promover el emprendimiento en el ámbito de la Psicología General Sanitaria. La iniciativa consiste en el desarrollo de un Trabajo de Fin de Máster (TFM) en grupo orientado a desarrollar un plan de empresa.

La empleabilidad se define como las oportunidades de empleo que tiene una persona atendiendo a sus características personales y al contexto laboral (Hernández-Fernaud, Ramos-Sapena, Negrín, Ruiz-de la Rosa y Hernández, 2011) y es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de los títulos universitarios. En el área de la psicología, entre el 40 y el 50% de los egresados pretende ejercer su profesión en psicología clínica y de la salud (ANECA, 2005;

Ortega-Ruiz y Zych, 2013). En este ámbito, su principal salida es trabajar en una consulta de psicología privada por cuenta ajena o decidirse por el autoempleo abriendo su propia consulta.

En los estudios de postgrado en psicología no se suelen abordar los aspectos relacionados con la inserción laboral. Esta situación es especialmente relevante en el MUPGS al ser un máster habilitante (Carrobbles, 2015).

## Contexto

La habilitación de la profesión de Psicólogo General Sanitario (PGS) está regulada según la Ley 33/2011 de 4 de octubre General de Salud Pública (Carrobbles, 2015). El MUPGS habilita para el ejercicio de la profesión titulada y regulada de PGS en España. Disponer de este título (o del título de Especialista en Psicología Clínica) es condición indispensable para poder ejercer en el ámbito clínico. Así pues, al ser un título habilitante, el objetivo principal de los estudiantes al cursarlo es desarrollar su profesión en este ámbito. Por este motivo, en la UEM se planificó un TFM en el que el estudiante lograra obtener las competencias necesarias para trabajar a través del autoempleo. Además, cabe señalar que, en el proceso de acreditación de los títulos universitarios de Grado y Postgrado gestionados en la Comunidad Autónoma de Madrid por la Fundación Madri+d en su Criterio 7 de evaluación (Indicadores de rendimiento y satisfacción) se atiende especialmente a la inserción laboral. Además, los estudiantes de psicología refieren que los estudios están escasamente orientados al mercado laboral (Ortega-Ruiz y Zych, 2013). Esta iniciativa pretende facilitar la inserción de los egresados, así como su adecuación al contexto socioeconómico y profesional del título.

## Desarrollo de la experiencia

Objetivo principal:

Qué los estudiantes del MUPGS tomen conciencia de la importancia del autoempleo como fuente para su futura inserción laboral.

Objetivos secundarios:

- Incluir en el plan de estudios formación sobre el emprendimiento en Psicología de la salud
- Desarrollar un plan de empresa en el área de Psicología de la Salud
- Defender el plan de empresa, valorando las sugerencias de un comité de expertos ante la posibilidad de llevarlo a la práctica.

## Desarrollo

Se establecieron tres fases: formación en la definición de Planes de empresa, desarrollo de un plan de empresa y defensa del plan de empresa ante un grupo de expertos.

### *Acción formativa*

Se incluyeron 25 horas de formación presencial al inicio del segundo curso orientadas a la definición de un plan de empresa. Esta formación es impartida por profesores del área de empresa (Licenciados/Graduados en Económicas, administración y Dirección de Empresas, Marketing,

etc.). La formación se orienta en la definición de Planes Estratégicos, de Marketing, de Operaciones, de Recursos Humanos y Financiero.

#### *Plan de Empresa*

Una vez que los estudiantes han realizado la formación, deben definir su TFM de plan de empresa, que debe incluir los siguientes puntos: Resumen ejecutivo, Descripción de la actividad, Plan Estratégico, Plan de Marketing, Plan de Operaciones, Plan de Recursos Humanos, Plan Financiero, Valoración de riesgos y conclusiones.

Durante los meses que los estudiantes tienen para desarrollarlo (septiembre-marzo) un tutor experto realizará un seguimiento personalizado de cada grupo.

#### *Defensa del Proyecto*

La defensa es en grupo. Los tribunales están compuestos por tres miembros expertos en gestión empresarial y en emprendimiento en psicología de la salud. Cada grupo debe exponer su TFM (máximo 30 minutos), teniendo que exponer cada miembro 5 minutos como mínimo. Tras la exposición, los miembros del tribunal aclararán las dudas surgidas e indicarán aquellos aspectos que deberían tener en cuenta si el proyecto fuese a llevarse a la práctica. A continuación, evalúan cada uno de los proyectos a través de una rúbrica en la que se tiene en cuenta: Calidad y estilo en el proyecto escrito, Desarrollo de cada uno de los bloques temáticos en el proyecto escrito y Defensa pública del proyecto.

## **Resultados**

Hasta el momento, 214 estudiantes han desarrollado su proyecto. En total se definieron 52 grupos (media de 4,11 estudiantes/ grupo). Los proyectos desarrollados abordan diferentes temáticas, son originales y con posibilidades de poder llevarse a la práctica. El porcentaje de estudiantes que valoraban la creación de su propio negocio antes y después de realizar el proyecto de empresa se incrementa del 26% al 44%. Estos datos se obtuvieron a través de una encuesta telefónica (muestra de 50 egresados). En esta misma encuesta se evaluó la satisfacción con el proyecto de empresa, siendo valorado positivamente por el 76% de los encuestados. Además, el 70% valoran positivamente esta formación para su inserción laboral.

La encuesta de inserción laboral que proporciona el departamento de calidad de la UEM muestra que el 40% de los egresados en la promoción 2014/2015 estaba creando su propia empresa (muestra 10 egresados). En la promoción 2015/2016, este dato es del 7% (muestra 14 egresados). Estos resultados no son comparables con los de otras universidades ya que esta práctica solo se ha llevado a cabo en la UEM. En resumen, esta práctica parece favorecer el emprendimiento, siendo valorada positivamente por los estudiantes. Además, es especialmente original en titulaciones del área de psicología de la salud orientadas tradicionalmente a la impartición de contenidos técnicos obviando la formación en habilidades y competencias que faciliten la incorporación al mercado laboral.

## **Referencias**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro blanco del título de grado en psicología*. Recuperado de [www.aneca.es/media/150356/libroblanco\\_psicologia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf)
- Carrobbles, J. A. (2015). Presente y futuro de la psicología clínica y sanitaria en España: Una visión alternativa. *Papeles del Psicólogo*, 36(1), 19-32.



- Hernández Fernaud, E., Ramos Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz De La Rosa, C. I. y Hernández Ruiz, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 27(2), 131-142.
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2013). Profesionales de la psicología y formación universitaria: Buscando referencias para el título de grado en psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 83-96.

# Compartiendo Experiencias para la Mejora Educativa desde el Liderazgo

## Sharing Experiences for Educational Improvement from Leadership

Edurne Chocarro de Luis

Universidad de la Rioja, España

En esta comunicación se presenta una experiencia llevada a cabo en la asignatura titulada Prevención del Fracaso Escolar en la Universidad de la Rioja en colaboración la Fundación Pioneros. En concreto, los chicos y chicas de la Escuela de Liderazgo, uno de sus programas, realizaron un taller con el objetivo de reflexionar sobre la trayectoria escolar y así hacer explícitos las características definitorias de una educación de calidad. Como resultado, estos jóvenes pusieron en práctica las cualidades de un buen líder como son el entusiasmo, la escucha y empatía que, por otra parte, son también cualidades de un buen docente, como concluyeron los y los estudiantes del máster.

**Descriptores:** Fracaso escolar; Liderazgo; Educación no-formal; Educación de calidad; Cualidades de líder.

This paper presents an experience carried out in the subject entitled Prevention of School Failure at the University of Rioja in collaboration with the Pioneros Foundation. Specifically, the boys and girls of the School of Leadership, one of its programs, conducted a workshop with the objective of reflecting on the school trajectory and thus make explicit the defining characteristics of a quality education. As a result, these young people put into practice the qualities of a good leader such as enthusiasm, listening and empathy, which, on the other hand, are also qualities of a good teacher, as concluded the students of the master.

**Keywords:** Academic failure; Leadership; Nonformal education; Quality education; Qualities of leader.

## Introducción

La mejora de la escuela debe entenderse no como un objetivo en sí mismo. Es un medio para llegar a un cambio en la sociedad y crear una sociedad más justa a partir de la escuela (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La investigación sobre las emociones favorece un cambio del énfasis de lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gordillo, 2015).

Todos los días surgen dificultades que no favorecen el aprendizaje. El cumplimiento de normas, pautas y gestiones, tiempos, recursos limitados y los propios problemas personales no ayuda a que la situación inicial mejore (Hernández, 2017). Las investigaciones sobre competencia emocional y bienestar destacan su efecto mediador en la satisfacción con la vida y en la forma de afrontar los acontecimientos estresantes (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Ardilla-Herrero, 2012) y dan fundamentación a programas para intervenir (Bisquerra y Hernández 2017).

El objetivo de este trabajo es evaluar la competencia emocional, bienestar personal y el estilo educativo.

## Método

La muestra son 230 participantes (85,8%, mujeres). Edad media, 40 años, y experiencia docente media de 14,3 años. Son maestros (78,8%), profesores de secundaria (18,4%) y el 2,8% profesores de universidad. Trabajan en centros públicos (79,2%), centros concertados (15%) y centros privados (5,8%).

Los cuestionarios utilizados son:

- PEC (Profile of Emotional Competence. (Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016). Evalúa competencias emocionales.
- Bienestar Psicológico (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006). Evalúa auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.
- Perfil Estilo Educativo (Magaz, A. y García-Pérez, E. M., 2011), sobre actitudes hacia la educación.

Se utilizaron redes sociales y el correo electrónico para recabar los datos y el SPSS para su análisis.

## Resultados

Cuadro 1. Media moda, desviación estándar, varianza, mínimo y máximo de los factores

	CE	Auto.	R. Ps.	Aut.	D. E.	P. V.	Cc.Per.	Sobr.	Aser.	Ir
Media	198,68	19,70	24,72	25,98	24,17	25,25	20,80	3,54	11,15	4
Moda	188	20	30	30	25	30	24	4	12	
Desviaci	24,98	3,43	4,85	5,86	3,96	3,97	2,90	1,39	1,01	1
Varianza	624,18	11,76	23,50	34,34	15,65	15,80	8,43	1,94	1,02	2
Mínimo	123	5	10	10	11	10	10	0	4	
Máximo	270	24	30	36	30	30	24	11	12	

CE.: Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

Cuadro 2. Perfil docente del PEE

	Frecuencia	Porcentaje
Sobreprotector	1	,4
Punitivo	2	,9
Asertivo	153	66,5
Falso asertivo	51	22,2
No definido	2	,9
Inhibicionista	2	,9
Total	211	91,7

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Correlaciones entre los factores del perfil competencial emocional, escala de bienestar psicológico y perfil de estilo educativo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. CE											
2. Auto.	,56**										
3. Rel. Pos.	,43**	,45**									
4. Aut.	,37**	,47**	,38**								
5. D. Ent.	,54**	,70**	,52**	,56**							
6. Pro. Vid.	,53**	,80**	,48**	,43**	,73**						
7. Cre. Per.	,54**	,51**	,42**	,38**	,59**	,52**					
8. Sobre.	-,11	-,02	,02	-,20**	-,14*	,01	-,08				
9. Aser.	,07	-,01	,06	,02	,02	,03	,03	,09			
10. Inhi.	-,14*	-,06	,01	-,09	-,11	-,09	-,08	,26**	,09		
11. Puni.	-,07	-,09	-,10	,08	-,06	-,12	-,13	,02	,38**	,18*	

CE.Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel. Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid.: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per.: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2018.

## Conclusiones

La puntuación en competencia emocional es alta (198) y los estilos educativos mayoritarios son, en primer lugar, el asertivo (66,5%), estos docentes se sienten tranquilos mientras comprueban los progresos, satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y cuando expresan sus gustos y deseos fijando su atención en los progresos, en los esfuerzos y logros. Tienen “paciencia activa”, esto quiere decir que confían en el progreso hacia los objetivos conductuales deseables. Mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos, aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos (Magaz, y García-Pérez, 2011) y, en segundo lugar, el falso asertivo (22,2%).

Mayor competencia emocional conlleva más auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Pérez-Escoda y Alegre (2018) y Extremera y Rey (2016) mostraron la relación entre las competencias emocionales y bienestar. Asimismo, a mayor competencia emocional menos inhibición, entendida como conductas como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje (Magaz, y García-Pérez, 2011). Interpretar mejor las emociones (altas puntuaciones en competencia emocional) supone poseer más recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno y una menor insatisfacción de las experiencias negativas disfrutando más de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018). El profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación (Bisquerra, 2009) y se subraya el papel de las competencias emocionales (Ros et al., 2017) sobre el clima de aula, rendimiento académico y la autoestima.

Se confirma la hipótesis que, a mayor competencia emocional, mayor bienestar. Una alta competencia emocional influirá directamente en el bienestar del docente, proporcionando en éste

una mayor implicación, un mayor entusiasmo en su labor docente y un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso, lo cual posibilitará, indudablemente, una mejora de nuestro sistema escolar (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017).

## Referencias

- Bisquerra, R. y Hernández, N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2009). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid: Ramón Areces
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero, M. J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20(1), 183-196
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-53
- Ros, A., Filella, G., Riber, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18

# La Percepción del Desarrollo de Competencias Directivas en Directores de Centros Educativos en Formación

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

Gisela Cebrián

Universidad Camilo José Cela, España

Los estudios realizados en los últimos años señalan la influencia que la dirección escolar ejerce sobre la calidad educativa y el rendimiento del alumnado. Varios autores han desarrollado marcos competenciales para la dirección y liderazgo educativos que incluyen cómo competencias clave la comunicación, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la gestión emocional. Este estudio presenta los resultados obtenidos en una rúbrica de autoevaluación del desarrollo de competencias directivas, distribuida a un grupo de 40 estudiantes del máster en dirección de centros educativos. Los resultados muestran cómo los futuros directores se sitúan en un nivel avanzado en gestión pedagógica y atención a la diversidad, mientras que consideran tener un nivel básico/insatisfactorio en organización de la organización escolar y gestión administrativa. La profesionalización de la función directiva y la formación en competencias de gestión estratégica, administrativa y organizativa es necesaria para la mejora de la dirección y organización escolar.

**Descriptor:** Competencias directivas; Liderazgo educativo; Universidad; Percepción; Autoevaluación.

Studies carried out in recent years point out the influence that school management and leadership have on the quality of education and students' performance. To date several authors have developed competencies' frameworks for educational leadership, which include communication, teamwork, interpersonal skills and emotional intelligence as key competencies. This paper presents the results obtained through the distribution of a self-assessment rubric of educational leadership competencies amongst a group of 40 master students in education management and leadership. The results show how future school principals are situated in an advanced level in pedagogical and intercultural – diversity management, while they consider themselves with a basic / unsatisfactory level in organization of the school and administrative management. The professionalisation of the managerial function and receiving specific training in strategic planning and management, administrative and organizational development is necessary for the improvement of school management and leadership.

**Keywords:** Management competencies; Educational leadership; University; Perception; Self-assessment.

## Introducción

Los estudios realizados en los últimos años sobre liderazgo educativo muestran la influencia e impacto que la dirección escolar ejerce sobre la calidad de la educación y el rendimiento académico del alumnado (Egido, 2013; Sun y Leithwood, 2012). Los líderes educativos contribuyen al aprendizaje de los alumnos de manera indirecta, a través de la influencia que ejercen sobre los docentes, y sobre la cultura y la organización del centro educativo. Existe un consenso sobre la importancia del liderazgo pedagógico, en el que la dirección tiene como meta el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2011). Por otro lado, es necesario que los centros dispongan de autonomía para llevar a cabo proyectos propios, generar dinámicas de cambio e innovaciones curriculares. Para este fin es clave un liderazgo distribuido (Cayulef, 2007), en el que se empodere y compartan tareas y funciones con el profesorado.



Cuadro 1. Rúbrica de evaluación de competencias directivas en centros educativos

Criterio	Indicadores de los niveles de desempeño				
	Avanzado 5	Intermedio 4	Básico 3	Insatisfactorio 2	Muy insatisfactorio 1
Gestiona recursos pedagógicos y didácticos	Gestiona materiales visuales (libros, revistas, pc...), auditivos (radio, palabra hablada, cine) y audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat).	Gestiona integralmente materiales visuales (libros, revistas, pc...), y auditivos (radio, palabra hablada, cine), pero los audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat), sólo los gestiona parcialmente.	Gestiona integralmente materiales visuales (libros, revistas, pc...), pero los auditivos (radio, palabra hablada, cine), y los audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat), sólo los gestiona parcialmente.	Gestiona parcialmente los materiales visuales (libros, revistas, pc...), y auditivos (radio, palabra hablada, cine), audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat).	Gestiona parcialmente los materiales visuales (libros, revistas, pc...), y auditivos (radio, palabra hablada, cine).
Atiende las necesidades de los estudiantes	Gestiona integralmente el desarrollo de las tutorías, y de la orientación educativa, así como la atención de los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes.	Gestiona cabalmente el desarrollo de las tutorías, y de la orientación educativa, pero los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes sólo los gestiona parcialmente.	Gestiona completamente el desarrollo de las tutorías, pero la orientación educativa, y los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes sólo los gestiona parcialmente.	Gestiona parcialmente el desarrollo de las tutorías, así como de la orientación educativa, y los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes.	Gestiona parcialmente el desarrollo de las tutorías, así como de la orientación educativa.
Gestiona estrategias didácticas	Colabora con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida) y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas).	Colabora cabalmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida), pero las estrategias centradas en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas), sólo les colabora parcialmente.	Colabora integralmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión), pero las estrategias centradas en el docente (clase magistral, lectura dirigida) y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas), sólo les colabora parcialmente.	Colabora parcialmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida) y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas).	Colabora parcialmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida).
Gestiona la organización de la organización escolar	Gestiona la organización de los docentes, estudiantes, los padres de familia y los trabajadores administrativos y de apoyo.	Gestiona integralmente la organización de los docentes, los estudiantes, y los padres de familia, pero a los trabajadores administrativos y de apoyo no gestiona su organización.	Gestiona integralmente la organización de los docentes, y los estudiantes, pero a los padres de familia, y a los trabajadores administrativos y de apoyo no gestiona su organización.	Gestiona parcialmente la organización de los docentes, los estudiantes, los padres de familia, y los trabajadores administrativos y de apoyo.	Gestiona parcialmente la organización de los docentes, los estudiantes, y los padres de familia.
Gestiona el trabajo administrativo	Gestiona los recursos humanos, económicos y además, rinde cuentas permanentemente a la comunidad de la unidad educativa.	Gestiona los recursos humanos, económicos y esporádicamente, rinde cuentas a la comunidad de la unidad educativa.	Gestiona los recursos humanos, económicos, pero no rinde cuentas a la comunidad de la unidad educativa.	Gestiona parcialmente los recursos humanos, económicos, pero además, no rinde cuenta a la comunidad de la unidad educativa.	No gestiona los recursos humanos y económicos de la unidad educativa.
Gestiona la vinculación de la organización escolar con la comunidad	Gestiona relaciones con la mayoría de las organizaciones de la comunidad, para desarrollar proyectos que partan principalmente de la misma, pero además, que coadyuven a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de los estudiantes.	Gestiona relaciones exclusivamente con los padres de familia y con las autoridades educativas superiores, para desarrollar proyectos escolares que coadyuven a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de los estudiantes.	Gestiona relaciones permanentes con los padres de familia, pero parciales con las autoridades educativas superiores, para desarrollar proyectos escolares que coadyuven a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de los estudiantes.	Gestiona relaciones con grupos pequeños de padres de familia, para desarrollar proyectos escolares que coadyuven a fortalecer la formación de los estudiantes, así como la vinculación con la comunidad.	Gestiona esporádicamente relaciones con grupos pequeños de padres de familia, para desarrollar proyectos escolares que coadyuven a mejorar la formación de los estudiantes, así como la vinculación con la comunidad.
Lidera a la organización escolar	Gestiona los procesos educativos a partir del diálogo, la comunicación, la tolerancia y la aplicación de la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.	Gestiona los procesos educativos a partir del diálogo, la comunicación, la tolerancia y la aplicación parcial de la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.	Gestiona los procesos educativos a partir del ejercicio del poder que le otorga la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.	Gestiona los procesos educativos a partir del ejercicio del poder de forma discrecional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.	Gestiona los procesos educativos a partir de las orientaciones de los grupos de presión de la unidad educativa, para resolver conflictos y potenciar el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

Fuente: Extraído de Mejía Cazapa (2015, p. 6).

Existen numerosas investigaciones que han contrastado los modelos de dirección escolar vigentes en diferentes sistemas educativos y su influencia en los resultados educativos (Egido, 2013). El trabajo de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea se remonta a 1980, aunque en los últimos años ha tomado mayor relevancia debido a la publicación de resultados de evaluaciones internacionales como PISA y TALIS (OCDE, 2017).

En 2008 la OCDE llevó a cabo un proyecto sobre la Mejora del Liderazgo Escolar en el que participaron 22 países y se estudió el rol ejercido por los líderes escolares (OCDE, 2009). A partir de este proyecto se establece un marco de actuación para la mejora del liderazgo y resultados escolares que incluye redefinir responsabilidades, promover el liderazgo distribuido y el desarrollo de competencias para el liderazgo escolar eficaz. En el contexto español, en la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MECD, 2013) se establecieron como prioridades la

asignación de mayor autonomía a los centros educativos, y la profesionalización y formación para el ejercicio de la función directiva. El objetivo es que los futuros directores dispongan de un conjunto de competencias en liderazgo como son la capacidad de gestión administrativa y económica, comunicación, y gestión de equipos educativos entre otros.

Dada la novedad del campo de la evaluación de directores y el debate existente sobre los criterios para “medir” la eficacia del director/a y su desarrollo competencial, es fundamental establecer un marco de evaluación claro. En esta experiencia se presenta un estudio sobre la autoevaluación y percepción del desarrollo de competencias directivas mediante el uso de una rúbrica elaborada por Mejía Capaza (2015) (cuadro 1), aplicada a un grupo de 40 estudiantes del Máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos de la Universidad Camilo José Cela (UCJC).

## Desarrollo de la experiencia

La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso 2016-17 en el marco de la asignatura Competencias y habilidades para el liderazgo del Máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos. Han participado un total de 40 alumnos.

Esta experiencia forma parte de la actividad 1 de la asignatura que consistió en:

- Completar la rúbrica de autoevaluación de competencias directivas <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeCtdmkU-sq4E3hfh4ULGEYdKB-S8H-O0i2lfYVMBiI-uLI1Q/viewform?c=0&w=1>
- Reflexionar sobre el propio desarrollo competencial percibido, las competencias y el grado o nivel de desempeño.
- Identificar los retos y las necesidades formativas
- Desarrollar un plan de desarrollo personal para la mejora de dichas competencias. El plan debía incluir al menos 2 acciones por competencia, los medios y recursos necesarios, y los beneficios y cambios que se espera obtener.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la autoevaluación y percepción de cada una de las competencias directivas según los 5 niveles establecidos en la rúbrica, de Nivel 5 Avanzado a Nivel 1 Muy insatisfactorio (Mejía Cazapa, 2015).

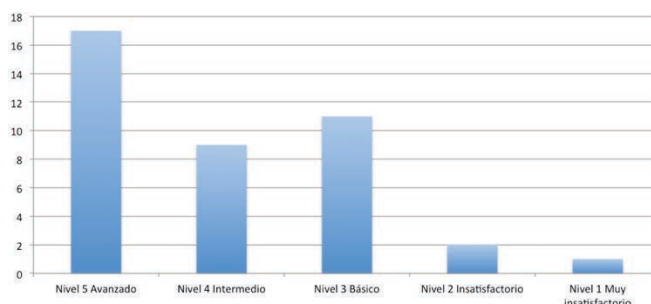


Figura 1. Gestiona recursos pedagógicos y didácticos

Fuente: Elaboración propia.



Los resultados muestran que para la competencia ‘*Gestiona recursos pedagógicos y didácticos*’, 17 estudiantes se sitúan en Nivel 5 Avanzado y 9 en Nivel 4 Intermedio. Hay 11 estudiantes que se posicionan en el Nivel 3 Básico, y solamente 3 consideran tener un nivel por debajo del básico.

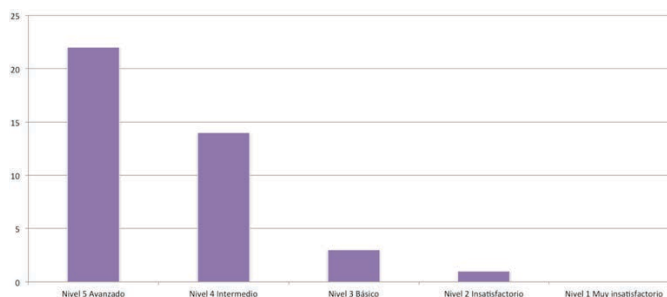


Figura 2. Atiende las necesidades de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Para la competencia ‘*Atiende las necesidades de los estudiantes*’, la mayoría de estudiantes del máster en dirección se sitúan en el Nivel 5 Avanzado (22) y Nivel 4 Intermedio (14). Solamente 3 se posicionan en Nivel 3 Básico y 1 en el Nivel 2 Insatisfactorio.

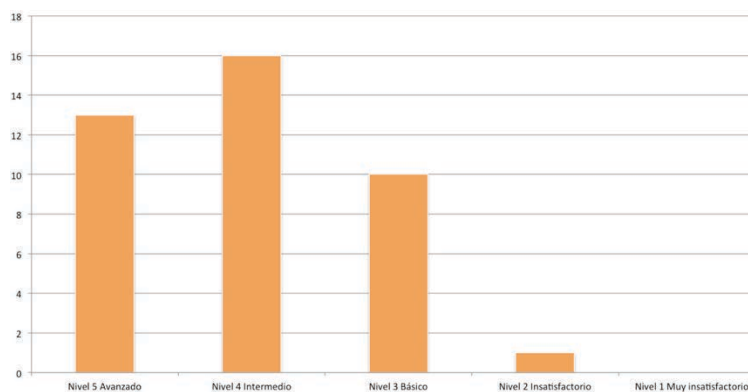


Figura 3. Gestiona estrategias didácticas

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la competencia ‘*Gestiona estrategias didácticas*’, 13 estudiantes consideran encontrarse en el nivel 5 Avanzado y 16 en el nivel 4 Intermedio. Del resto de estudiantes, 10 consideran tener un nivel 3 básico y 1 un nivel 2 insatisfactorio. Cabe destacar que ninguno de ellos, se sitúa en el Nivel 1 Muy insatisfactorio.

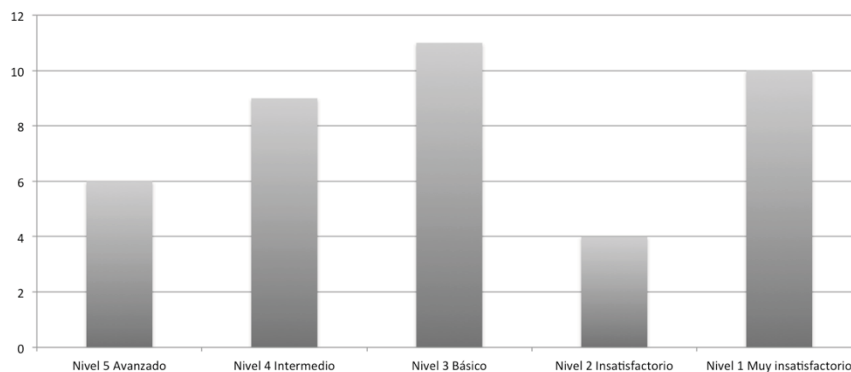


Figura 4. Gestiona la organización de la organización escolar

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la competencia '*Gestiona la organización de la organización escolar*' existe una distribución de los estudiantes en los diferentes niveles. 6 de ellos consideran encontrarse en un Nivel 5 Avanzado, 9 en el Nivel 4 intermedio, 11 en el Nivel 3 Básico, 4 en el Nivel 2 Insatisfactorio y 10 en el Nivel 1 Muy insatisfactorio.

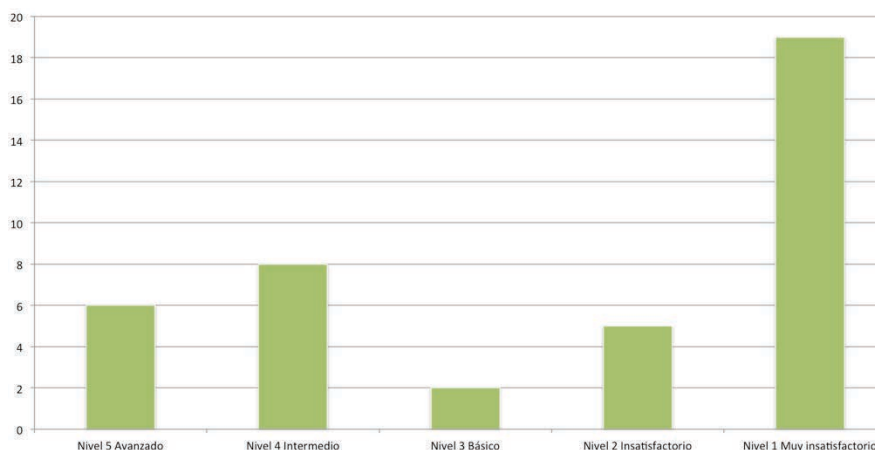


Figura 5. Gestiona el trabajo administrativo

Fuente: Elaboración propia.

Para la competencia '*Gestiona el trabajo administrativo*' se observa como más de la mitad de los estudiantes se sitúa en un Nivel 1 Muy insatisfactorio (19) y Nivel 2 Insatisfactorio (5). Solamente 8 estudiantes consideran tener un Nivel 4 Intermedio y 6 un nivel 5 Avanzado.

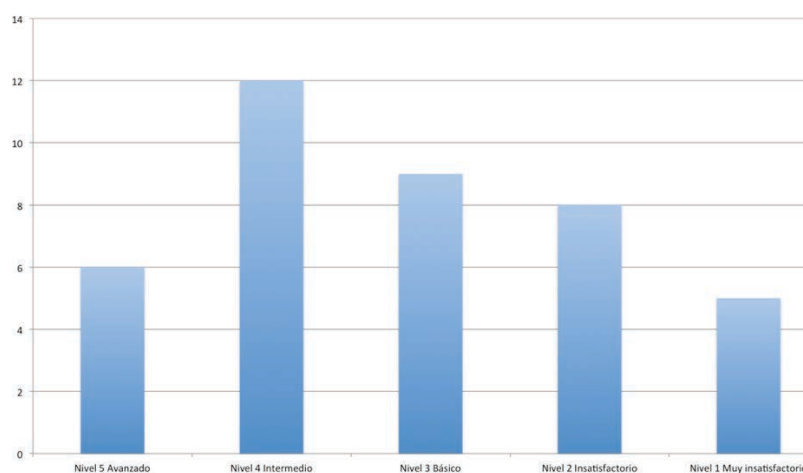


Figura 6. Gestiona la vinculación de la organización escolar con la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la competencia '*Gestiona la vinculación de la organización escolar con la comunidad*', 6 estudiantes consideran tener un Nivel 5 Avanzado, 12 un Nivel 4 Intermedio y 9 un Nivel 3 Básico. Por otro lado, 8 consideran disponer de un Nivel 2 Insatisfactorio y 5 Nivel 1 Muy insatisfactorio.

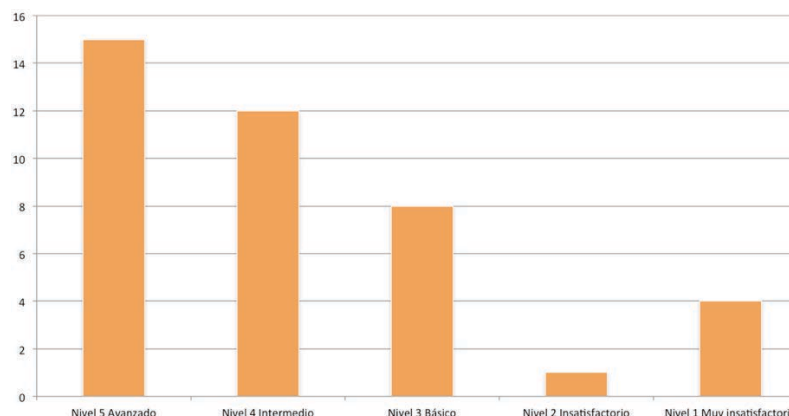


Figura 7. Lidera a la organización escolar

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en referencia a la competencia '*Lidera a la organización escolar*', la mayor parte de los estudiantes se sitúa en Nivel 5 Avanzado (15) y Nivel 4 Intermedio (12). Hay 8 estudiantes que consideran tener un Nivel 3 Básico, 1 un Nivel 2 Insatisfactorio y 4 Nivel Muy insatisfactorio. La mayoría de estudiantes consideran tener un nivel avanzado o nivel intermedio en las competencias de gestión de recursos pedagógicos, atención a las necesidades de los estudiantes, gestión de estrategias didácticas y liderazgo de la organización escolar. Los participantes valoran en su mayoría disponer de un nivel avanzado e intermedio en estas competencias debido a que todos disponen de estudios universitarios y experiencia profesional previa como maestros/as y profesionales en el ámbito educativo. Por otro lado, hay dos competencias en las que los estudiantes se sitúan mayoritariamente en un nivel básico/insatisfactorio. Éstas son las relacionadas con la organización de la organización escolar y la gestión administrativa y económica. Estos resultados ponen en evidencia la falta de formación inicial del profesorado en estas competencias, y la necesidad de incorporar la gestión estratégica, organizativa y administrativa de centros educativos a la formación inicial y continua de los profesionales del mundo de la educación, especialmente aquellos que ejercen funciones o cargos directivos o de coordinación docente.

## Referencias

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148.
- Egido Gálvez, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: Tendencias internacionales. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2(2), 21-28.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. París: OCDE.
- OCDE. (2017). *Global competency for an inclusive world*. París: OCDE.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.

## Programa de Educación Física para Jóvenes Universitarios con Discapacidad Intelectual desde la Metodología de Aprendizaje-Servicio

### Physical Education Program for University Students with Intellectual Disabilities from Service-Learning Methodology

M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor  
 Laura Cañadas  
 L. Fernando Martínez Muñoz  
 M<sup>a</sup> Teresa Calle Molina  
 Ignacio Garoz Puerta  
 Ismael Sanz Arribas  
 M<sup>a</sup> José Álvarez Barrio  
 Andrés Ponce Garzarán

Universidad Autónoma de Madrid, España

La experiencia de aprendizaje-servicio que se presenta a continuación se ha desarrollado con el alumnado del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (9 materias) y el Grado de Magisterio en Educación Primaria con Mención en Educación Física (1 asignatura) de la Universidad Autónoma de Madrid<sup>11</sup>. La finalidad principal que se persigue es desarrollar las competencias profesionales a través del aprendizaje experiencial, ofreciendo un servicio comprometido y responsable al alumnado universitario con discapacidad intelectual que participa en el Programa Promotor. En concreto, el servicio prestado persigue desarrollar los aprendizajes motrices del alumnado, así como una actitud positiva para la ocupación activa del ocio y la adquisición de hábitos de práctica saludable. Esta metodología requiere llevar a cabo unos protocolos para orientar los procesos de intervención del alumnado del Grado, a través de una serie de acciones formativas sistematizadas y supervisadas por el profesorado universitario (asambleas, diseño e implementación de sesiones, etc.). La evaluación de la experiencia desarrollada se realiza a partir de la información recopilada de los diferentes agentes implicados en el proceso (profesorado y alumnado de Grado y de Promotor).

**Descriptor:** Aprendizaje-servicio; Actividad física; Formación inicial; Discapacidad intelectual; Educación superior.

A service-learning experience has been developed with the students of Sport Sciences and Physical Activity Degree (9 subjects) and Primary Education with Physical Education Specialty Degree (1 subject) at Autonomous University of Madrid. The main aim followed is to develop their professional competences through experiential learning offering a committed and responsible service to university students with intellectual disabilities who participate in the Promotor Program. Specifically, the service provided aims to develop student motor skills, as well as a positive attitude for the active occupation of leisure and the acquisition of healthy practice habits. This methodology requires carried out some protocols to guide the interventions of Degree students, through some systematized and supervised formative actions by university teachers (conferences, design and implementation of sessions, etc). The experience assessment is carried out with the information gathered from the different agents involved in the process (teachers and Degree and Promotor students).

**Keywords:** Service-learning; Physical activity; Initial training; Intellectual disability; Higher education.

<sup>11</sup> Proyecto aprobado en la convocatoria de Innovación Docente-UAM 2017

## Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que persigue la aplicación de las competencias curriculares de manera experiencial en contextos de práctica reales a la vez que se busca un beneficio social en el contexto en el que se interviene (Jerome, 2012). El servicio y el aprendizaje se unen de forma que se enriquecen mutuamente, asegurando que se cubran las necesidades de la realidad donde se realiza la intervención mientras el alumnado aprende participando activamente y reflexionando sobre su práctica.

La utilización del ApS en el contexto universitario ha mostrado fomentar actitudes positivas del alumnado hacia esta metodología, mejorar su auto-estima, auto-eficacia, las relaciones con los otros, aumentar el conocimiento sobre el servicio y la atención a la diversidad, así como asumir una mayor responsabilidad con la enseñanza (Anderson, Swick y Iff, 2001). Estas evidencias también han sido apoyadas cuando estas experiencias han tenido lugar en el contexto de la formación de profesionales de la actividad física y el deporte (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2014, 2015), convirtiéndose en una metodología propicia para desarrollar estos aprendizajes a la par que se desarrollan actitudes cívicas y de compromiso con la comunidad.

## Contexto

En el curso 2016/2017 se desarrolló una experiencia de ApS entre el alumnado de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) y el alumnado universitario con discapacidad intelectual del Programa Promotor. Parte del alumnado que cursaba la asignatura impartía los contenidos curriculares del Programa Promotor relacionados con las actividades en el medio natural (Santos-Pastor, Blanco-García & Martínez-Muñoz, 2017). Tras la buena acogida de esta experiencia, surgió la posibilidad de ampliarla a más materias, así como al resto de contenidos relacionados con la actividad física y el deporte del Programa Promotor.

De esta manera, este nuevo proyecto busca llevar a cabo la asignatura “Desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo” del Programa Promotor a través de la implementación de la metodología de ApS con el alumnado que cursa titulaciones relacionadas con la actividad física y el deporte.

## Desarrollo de la experiencia

### *Objetivos*

Los objetivos de aprendizaje se orientan a desarrollar las competencias de los profesionales de la actividad física y el deporte desde la responsabilidad social y cívica; y los objetivos del servicio se centran en fomentar la participación del alumnado con discapacidad intelectual en actividades físico-deportivas de carácter lúdico; y desarrollar competencias relacionadas con la ocupación activa del ocio y la adquisición de hábitos de práctica saludables.

### *Protagonistas*

En la experiencia de ApS desarrollada durante el curso 2017/2018 en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), participan 9 asignaturas del Grado de CCAFYD, una del Grado de Educación Primaria (Mención Educación Física) y el Programa Promotor (Programa de formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual -Cátedra UAM-Prodis-). Esto supone

la implicación de 14 docentes que imparten su docencia en dichas titulaciones, y la coordinación por parte de dos de estas docentes de las materias del Grado y del Programa Promentor.

#### *Acciones a desarrollar*

Acciones iniciales: Se presentará al alumnado de Grado el proyecto de ApS y se realizará una asamblea informativa y de sensibilización entre el alumnado de Grado y el de Promentor.

Acciones para el desarrollo del proyecto:

- Análisis de la realidad por parte del alumnado de Grado. Deberán detectar las necesidades del grupo en base al contenido desde el que van a intervenir. El alumnado se organizará en grupos de trabajo (5 personas) para llevar a cabo las intervenciones.
- Diseño de una sesión para su implementación en Promentor, sobre un contenido de EF y que garantice el desarrollo de los aprendizajes básicos relacionados con el programa de Educación Física.
- Intervención para llevar a cabo el proyecto diseñado. Los miembros del grupo se encargarán de una tarea en función del rol asignado (docente, observador, ayudante, entre otros). La sesión deberá respetar una estructura de presentación, acción y reflexión final.
- La evaluación de la puesta en práctica de la sesión se realizará a través de un informe final, analizando puntos fuertes y débiles y proponiendo mejoras.
- Por último, el alumnado que ha hecho el servicio realizará una exposición a través de un video con los aspectos más relevantes de la intervención.

#### *Evaluación de la experiencia*

Para poder evaluar el desarrollo de la experiencia, se tendrá en cuenta la valoración del alumnado a través de un cuestionario, de las entrevistas grupales y el informe de aprendizajes incluido en el portafolio. Se contrastará con la información proporcionada por el profesorado que está a cargo de las asignaturas participantes, que supervisa las intervenciones y recopila la información recogida en los diarios del alumnado de Promentor.

## **Conclusiones**

El ApS puede ser una metodología con un gran valor en la formación de profesionales del ámbito de Ciencias de la Actividad Física y el deporte, permitiéndoles desarrollar de una manera experiencial las competencias profesionales; además de favorecer la inclusión del alumnado de Promentor, participando activamente en las actividades físicas propuestas.

## **Referencias**

- Anderson, J. B., Swick, K. J. y Yff, J. (2001). *Service-learning in teacher education. Enhancing the growth of new teachers, their students and communities*. Nueva York, NY: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service-learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.

Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70.

# Revisión de las Habilidades y Estrategias de Enseñanza en Función de los Estilos de Aprendizaje que Presentan los Alumnos de Magisterio

## Review of Skills and Teaching Strategies in Function of Learning Styles Presented by Teaching Students

Francisca Angélica Monroy García  
 Universidad de Extremadura, España

A lo largo de los años, dentro del ámbito educativo los docentes han presentado cierto interés por conocer los estilos de aprendizaje que presentan sus alumnos, así como la repercusión que ello tiene en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su formación. En estos momentos, nos encontramos ante nuevos planes de estudios marcados por el Plan Bolonia, donde esto ha tenido su influencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ha tenido algunas modificaciones. El objetivo de nuestro estudio, es conocer el estilo de aprendizaje que presentan los alumnos de Magisterio de la Universidad de Extremadura, observando las modificaciones que se producen a lo largo de su formación. La muestra que compone el estudio está formada por 401 estudiantes de dicha titulación, el instrumento que empleamos para la recogida de datos es el cuestionario CHAEA (Alonso, 1992), para su posterior análisis. Los resultados obtenidos indica que el perfil de aprendizaje de estos alumnos es el estilo Reflexivo, no presentando diferencias significativas en los cuatro estilos analizados.

**Descriptor:** Estilos de aprendizaje; Educación superior; Estrategias; Habilidades; Formación inicial.

Over the years, within the educational field, teachers have shown some interest in learning the learning styles presented by their students, as well as the repercussion that this has on the development of teaching-learning processes throughout their life. training. In these moments, we are faced with new study plans marked by the Bologna Plan, where this has had its influence on the development of teaching-learning processes that have had some modifications. The aim of our study is to know the learning style presented by the students of Teaching at the University of Extremadura, observing the changes that occur throughout their training. The sample that composes the study is formed by 401 students of this degree, the instrument that we use for the data collection is the CHAEA questionnaire (Alonso, 1992), for its later analysis. The results obtained indicate that the learning profile of these students is the Reflective style, not presenting significant differences in the four styles analyzed.

**Keywords:** Learning styles; Higher education; Strategies; Abilities; Initial training.

## Introducción

El presente trabajo centra su interés en conocer el perfil de aprendizaje que presentan los alumnos, debido a que su conocimiento nos permite ajustar las metodologías adecuadas para alcanzar el éxito académico de los alumnos. De ahí, que consideremos que es recomendable que la comunidad docente tenga conocimiento de estos trabajos y sean considerados en su proceso de enseñanza, así como en las propias aulas, porque en función del estilo de aprendizaje del grupo debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, para alcanzar los objetivos marcados.

Consideramos que es importante que los profesionales del ámbito educativo alcancen una serie de competencias, estrategias y habilidades en su proceso formativo, tal como se recoge en los



actuales planes de estudios universitarios y tras la implantación del Plan de Bolonia. Estos nuevos cambios del sistema de enseñanza, hace necesario unas nuevas estrategias didácticas donde los docentes consideren los estilos de aprendizaje de sus alumnos, de manera que esta información les permita orientar y guiar a sus discentes, adecuadamente, en su proceso de aprendizaje, además de potenciar las habilidades cognitivas con las que cuentan alcanzando con ello un aprendizaje significativo y útil en su futuro profesional. En relación a los estilos de aprendizaje se han aportado diversas definiciones, según Alonso, Gallego y Honey (1994) los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Como se observa todo ellos son necesarios considerar para conseguir profesionales que sean competentes.

La clasificación que toman como referente Alonso, Gallego y Honey (1994) para su trabajo y una de las que más se ha utilizado es la diseñada por Honey y Mumford (1986), estableciendo cuatro estilos de aprendizaje son los siguientes:

- **Estilo Activo:** lo que caracteriza a estas personas es la forma de implicarse con la experiencia, ejecutando las actividades.
- **Estilo Reflexivo:** suelen ser personas prudentes y con capacidad de reflexión profunda cuando deben tomar alguna decisión y actuar.
- **Estilo Teórico:** su característica es la búsqueda de la coherencia, lógica y las relaciones del conocimiento.
- **Estilo Pragmático:** su característica principal es que le atraen llevar a la práctica sus ideas, la teoría y la técnica para conocer su funcionamiento.

El objetivo principal de este estudio es conocer el estilo de aprendizaje preferente de los alumnos de Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Además, de comprobar si se producen cambios en los estilos de los alumnos durante su periodo formativo, así como, observar las diferencias que se presentan en relación al curso y especialidad.

## **Método**

La metodología empleada en este trabajo es principalmente de carácter descriptivo, para de esta forma conseguir los objetivos marcados.

La muestra esta compuesta por estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Concretamente, son alumnos de primero y tercero que pertenecen a la especialidad de Educación Primaria e Infantil, esta formado por grupos heterogéneos cuyas edades se encuentran entorno a los 18-23 años.

Para la recogida de información se empleo el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), diseñado por Alonso (1992).

## **Resultados**

Los resultados obtenidos en este estudio tienen como finalidad conocer el perfil de aprendizaje de los estudiantes. En relación a la distribución de la muestra, tal como se presenta en el cuadro 1 se encuentra compuesta por alumnos de primero y tercero de las especialidades indicadas.

Cuadro 1. Distribución de la muestra

		<i>f</i>	%
Educación Primaria	Primero	233	58,10
	Tercero	24	5,99
Educación Infantil	Primero	104	25,93
	Tercero	40	9,98
<i>N</i>		401	100

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en el cuadro de resultados, se puede comprobar que la mayor participación corresponde a la especialidad de Educación Primaria, concretamente del curso de primero con un 58,10% de participación, que considerando el curso de tercero de esta misma especialidad se puede indicar que existe una diferencia significativa entre ellos. Con respecto a Educación Infantil, los resultados obtenidos son similares, esto es, existen diferencias significativas en la participación entre el curso de primero y tercero.

Para llegar a dar respuesta a nuestros objetivos, realizamos el análisis factorial de las respuestas dadas para cada uno de los ítems de manera que nos permita conocer el perfil de estilo de aprendizaje dominante en los estudiantes de la muestra.

Cuadro 2. Medias de estilos de aprendizaje por curso

		<b>ACTIVO</b>	<b>REFLEXIVO</b>	<b>TEÓRICO</b>	<b>PRAGMÁTICO</b>
Educación Primaria	Primero	11,82	14,66	12,90	12,93
	Tercero	12,33	14,42	12,67	12,46
Educación Infantil	Primero	11,84	14,83	12,64	12,09
	Tercero	12,18	15,23	12,35	12,13
<i>N</i>		12,04	14,79	12,64	12,40

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en el cuadro 2, se puede decir que todos los cursos de ambas especialidades presentan una mayor tendencia hacia el estilo Reflexivo, siendo la media ligeramente superior en Educación Infantil en el curso de tercero con una puntuación de 15,23, mientras que el resto de resultados son muy similares no presentado diferencias significativas entre los grupos.

Con respecto a los tres estilos de aprendizaje restante, indicar que el estilo teórico obtiene la mayor puntuación lo que indica que es el segundo estilo más utilizado por los estudiantes con una media total de 12,64.

Seguidamente, se representan de forma gráfica los perfiles de estilos de aprendizaje de cada uno de los cursos y especialidades, teniendo en cuenta los valores presentando en el cuadro 2 para su representación, esto es, las medias del perfil.

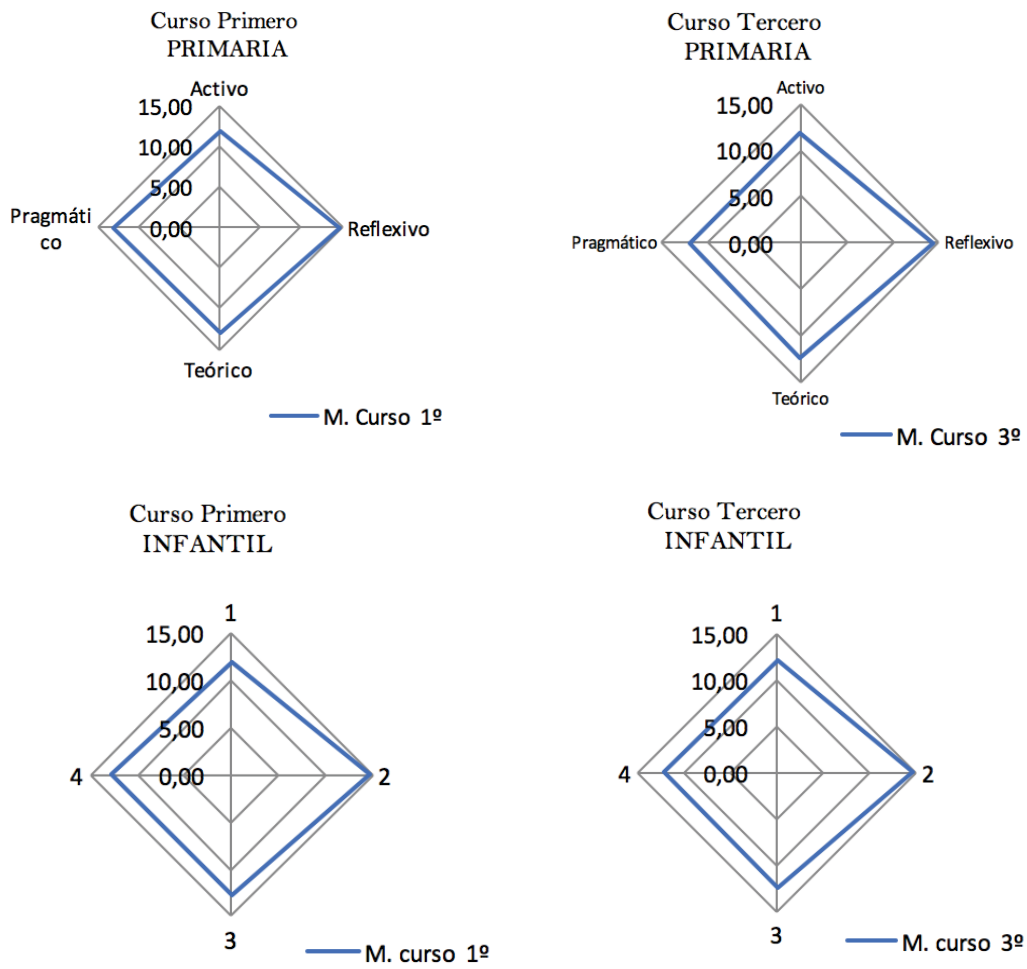


Figura 1. Perfiles de estilo de aprendizaje por cursos  
Fuente: Elaboración propia.

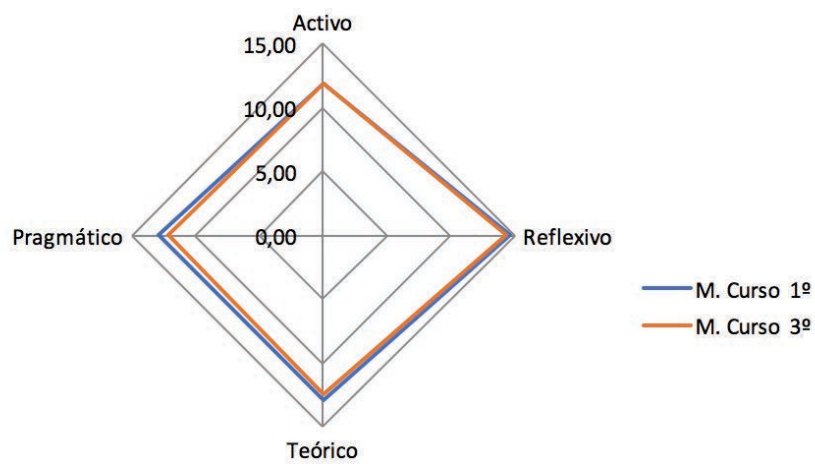


Figura 2. Perfiles de aprendizaje en ambos cursos  
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 hemos representado ambas especialidades donde podemos observar las pequeñas diferencias entre ambas, siendo no significativas en todos los casos, excepto una pequeña diferencia en el estilo Pragmático. Como se muestra los estudiantes no presentan diferencias significativas en sus estilos de aprendizaje a lo largo de su trayectoria académica, mantienen el estilo de aprendizaje.

## Conclusiones

Para finalizar, presentamos las conclusiones a las que llegamos dando con ello respuesta a nuestros objetivos. En primer lugar, indicar que la mayor representación muestral pertenece, concretamente, al curso de primero de Educación Primaria con un 58,10%, siendo significativamente superior al resto de los cursos participantes, y especialmente con respecto a los alumnos del tercer curso.

El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes es el estilo Reflexivo, aunque no se muestran diferencias significativas entre las medias obtenidas entre ambos grupos, pero estos resultados indican que los alumnos hacen uso de los cuatro estilos de aprendizaje en las tareas académicas, por lo tanto, cuentan con estrategias de aprendizaje diversas para afrontar sus trabajos.

Además, no hemos encontrado modificación del estilo a lo largo de su formación inicial en ninguno de los grupos, se mantienen las puntuaciones obtenidas a lo largo de su trayectoria académicas con pequeñas modificaciones en las puntuaciones, tal como hemos presentado en los resultados.

Destacar que los resultados obtenidos en este estudio son muy similares a los presentados por Alonso (1992), donde el estilo predominante de los alumnos de esta área de conocimiento resulta ser el reflexivo, siendo el utilizado con mayor frecuencia.

## Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Santillana
- Cuadrado, I., Monroy, A. y Montaña, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *INFAD*, 1(3), 217-226.
- Cuadrado, I., Fernández, I., Monroy, F. A. y Montaña, A. (2015). Análisis de los estilos de aprendizaje, su relación en el uso de las TIC y facilitación para aprender colaborativamente. *Revista de Educación a Distancia*, 35, art. 1.
- Honey, P. y Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Berkshire: Peter Honey.
- Monroy, F. A. (2017). Descripción de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de psicopedagogía de la Universidad de Extremadura. *Journal of Learning Styles*, 10(20), 1-24.

## Educando para la Ciudadanía a través de Proyectos

### Citizenship education through projects

Vanesa Seguro Gómez  
Tatiana García-Vélez

Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo básico de esta experiencia es contribuir a que el alumnado universitario se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje poniendo en práctica no sólo lo aprendido en la asignatura sino diversas capacidades, reflexiones y aptitudes relacionadas con nuestro papel como ciudadanas y ciudadanos de un mundo global. Para ello, cada pequeño grupo formado al efecto, y bajo el paraguas de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), han desarrollado y puesto en práctica un proyecto de sensibilización o difusión en torno a un derecho concreto recogido en la legislación mencionada.

**Descriptores:** Derechos del niño; Ciudadanía; Proyecto del alumno; Aprendizaje activo.

The aim of this study is to help university students become the real protagonist of their learning. They must put into practice diverse capacities like reflections and aptitudes related to our role as citizens of a global world. Beyond theoretical learning. To do this, each small group formed for that purpose and under the umbrella of the Convention on the Rights of the Child (1989), have developed and put into practice a project of awareness or dissemination around a specific right contained in the aforementioned legislation.

**Keywords:** Rights of the child; Citizenship; Student projects; Activity learning.

### Introducción

La presente experiencia de trabajo por proyectos se ha desarrollado durante el curso 2017/18 como proyecto de innovación universitaria, si bien las profesoras implicadas en el mismo venían utilizando esta metodología en sus asignaturas desde hace más de 5 años. En concreto, para este curso, se ha puesto en práctica con dos grupos de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Uno de ellos del grado de Educación Infantil, que contaba con 69 alumnas y alumnos, en el marco de la asignatura “Educación en valores: igualdad y ciudadanía” y el otro de ellos del grado de Educación Primaria compuesto por 71 alumnos y alumnas, en la asignatura “Educación para la igualdad y la ciudadanía democrática”. Finalmente se formaron 23 grupos de trabajo de en torno a 6 – 8 personas cada uno, donde cada grupo elegía un derecho de la Convención sobre los derechos del niño, y cuyo objetivo era construir un marco teórico sólido sobre el mismo, que les permitiera desarrollar un proyecto de intervención social con la finalidad de sensibilizar o reivindicar a la sociedad en general sobre dicho derecho de la infancia.

### Contexto

Dentro de los programas de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, las asignaturas cuyo contenido está relacionado con la Educación para la Ciudadanía, son obligatorias tanto para el grado de infantil, como el de primaria, así como el doble de grado de Infantil y primaria.

Respecto a las Competencias del Grado de Magisterio en Educación Infantil, según Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, podemos destacar su relación con la competencia de: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al

respeto a los derechos humanos”. En cuanto a las Competencias del Grado de Magisterio en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid, destacamos el desarrollo de la competencia de “Crear entornos de aprendizaje que favorezcan la empatía, la conducta social, la autonomía y la convivencia multicultural observando sistemáticamente el entorno social, familiar y escolar”.

En cuanto al grado de Educación Primaria, respecto a las Competencias Generales del Título a las que contribuye esta materia. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, podemos destacar su relación con las competencias de “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” y “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa”. Y en cuanto a las Competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid a las que contribuye esta materia destacamos su relación con la competencia de “Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural” y de “Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación”.

En este marco, consideramos que el trabajo mediante proyectos puede generar de la manera más adecuada posible el desarrollo de las competencias mencionadas. Además, creemos firmemente que el aprendizaje sobre los derechos humanos no puede hacerse únicamente desde un punto de vista teórico, sino que los Derechos Humanos (así como las convenciones u otros tratados internacionales) deben aprehenderse si realmente queremos construir una ciudadanía democrática, crítica y cosmopolita, o dicho de otro modo, una ciudadanía que avance hacia la justicia social (Westheimer y Kahne, 2004). Partimos también de la idea de que las chicas y chicos que se están formando como docentes, deben además de estas, desarrollar otras competencias “sociales” que harán que su formación ya no solo docente, sino personal, sea aún más completas. Nos estamos refiriendo a todas aquellas competencias que permiten a las personas participar directamente en sus entornos, modificando aquellas cuestiones con las que no están de acuerdo, rompiendo así la inercia de creer que la sociedad “nos viene dada” y situando al alumnado como agente de cambio social.

## Desarrollo de la experiencia

En el primer semestre del curso 2017/18, en cada grupo aula con los que vamos a trabajar se plantea el trabajo por proyectos como metodología tanto de trabajo como de evaluación de la asignatura. A principio de curso, se conforman los grupos eligiendo cada grupo un derecho de la infancia incluido en el CDN. A partir de ese derecho, cada grupo debe desarrollar, partiendo de un esquema prefijado por las docentes, tanto un marco teórico como un proyecto, dejando claro desde el principio que el proyecto hay que ponerlo en práctica (no es únicamente el proyecto escrito).

Así, mediante clases con contenidos más teóricos sobre Derechos Humanos, ciudadanía, Derechos y Necesidades infantiles, entre otros, junto con tutorías individuales con cada grupo, el alumnado va desarrollando sus trabajos con el acompañamiento constante de las profesoras, dividiendo los grupos de tal manera que cada profesora tutorice de manera más personalizada determinados grupos. Los derechos elegidos por el alumnado, así como las acciones finales que decidieron desarrollar pueden verse en los siguientes cuadros.

Cuadro 1. Grupo de infantil, N=161

DERECHO	ACCIÓN
Igualdad	Cuento en un centro de ocio infantil de Rivas
Identidad	Actividad sobre el derecho en un CEIP
Salud	Charla sobre enfermedades raras, en colaboración con la fundación 5p. UAM. Día 13 de diciembre. 15.30 horas. Aula II-106
Participación	Actividad sobre el derecho en un CEIP
Protección en caso de guerra	Sin acción final
Protección contra los abusos	Actividad sobre el derecho en un CEIP. Actividades a través de cuentos con niñas y niños de infantil.
Protección contra el trabajo	Campaña de concienciación con entrevistas en la calle, sensibilización en un centro de salud de Colmenar Viejo, distribuyendo panfletos y dando información.
Protección a los menores con discapacidad	Materiales Teach (TEA). UAM. Entrada salón de actos. Días 11 y 12 de diciembre (12h-14h) y 13 de diciembre (15h-17h)
Protección menor refugiado	Vídeo sensibilización
Exclusión social	Acción de voluntariado en CEIP algunos martes, colaborando en la ejecución de actividades extraescolares con niñas y niños en riesgo de exclusión social.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Grupo de primaria, N=112

DERECHO	ACCIÓN
Protección en caso de guerra	Exposición con fotos. UAM. Hall entrada salón de actos. Del 11 al 20 de diciembre. Dinamización día 13 de 12h a 14h
Protección en caso de discapacidad (motora)	Juegos adaptados para diversidad en un centro de escolarización preferente para alumnado con diversidad funcional motora
Familia	Gymkhana o exposición con fotos
Salud	Actividad sobre el derecho en un CEIP
Protección ante los abusos	Sensibilización maltrato mediante teatro
Protección en caso de discapacidad (auditiva)	Actividad sobre el derecho en un CEIP. Juegos "sin hablar" en un centro con escolarización preferente para alumnado con diversidad funcional auditiva
Educación	Jornada benéfica en colaboración con Manos Unidas. Algete (Auditorio Joan Manuel Serrat). 13 de enero a las 19h
Trabajo infantil	Exposición con fotos. UAM. Hall de entrada salón de actos. Del 11 al 20 de diciembre. Dinamización día 13 de 12h a 14h
Nivel de vida adecuado	Recogida de alimentos en CC Alcobendas y CEIP de Leganés
Familia (adopción)	Sin trabajo
Refugio	video sensibilización
Igualdad	Partido de baloncesto con equipos mixtos

Fuente: Elaboración propia.

En los últimos días de clase, cada grupo exponía al resto su proyecto, haciéndoles partícipes en el mismo mediante una "feria de proyectos", donde al mismo tiempo se montaban 5 o 6 "Stands" con la idea de hacer llegar al resto del alumnado la importancia de su proyecto, así como el impacto alcanzado

## Conclusiones

Algunos datos relevantes tras las acciones:

- En torno a 3000 personas como destinatarias directas de las diferentes acciones
- Colaboraciones del alumnado con diferentes entidades: centros educativos, entidades del tercer sector, ayuntamientos, familias, universidad, etc.
- 20 acciones puestas en marcha en torno a los derechos de la infancia de 23 grupos formados.

En la mayoría de los grupos el alumnado señalaba el impacto que este trabajo había tenido en su formación. Señalaban por ejemplo lo impactante de algunas cifras, el desconocimiento global sobre los derechos humanos y la satisfacción personal alcanzada al constatar que pueden ser agentes de cambio.

En cuanto al formato “feria de proyectos” para exponer sus trabajos, todos coincidían en señalar que suponía “controlar” todo el trabajo, no sólo una parte; que resultaba mucho más enriquecedor y ameno y realmente aprendías lo que otros compañeros y compañeras habían realizado. Un aspecto a mejorar para futuros cursos sería conseguir financiación para los proyectos, ya que todos los gastos han sido asumidos por los grupos, lo que también limita el tipo de gasto / proyecto a realizar. Sería bueno también concentrar la ejecución de los proyectos, de tal manera que tuviera un mayor impacto, especialmente aquellas acciones que se desarrollen en la Universidad. Como docentes responsables de estas asignaturas resaltamos la alta implicación que estos trabajos consiguen del alumnado, despertando una gran motivación e interés y fomentando como pocas metodologías la autonomía y formación para la ciudadanía del alumnado participante.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Libris.
- Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1997). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Research Journal*, 41(2), 237-269.



# Estrategias Didácticas en Creatividad basadas en Aprendizaje Experiencial

## Didactic Strategies in Creativity based on Experiential Learning

Claudio León de la Barra Soto

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

En esta experiencia educativa se utiliza el aprendizaje experiencial como estrategia didáctica relacionada con los conceptos de provocación, foco e idea propuestos en Pensamiento Lateral (De Bono, 1994); de igual modo en lo referido a la técnica SCAMPER. Se plantean los roles pertinentes al profesor y los estudiantes, como también los contenidos y contextos requeridos (Medina y Salvador, 2002). Los resultados obtenidos indican que se facilita la enseñanza y el aprendizaje; en términos de auto – construcción de contenidos creativos, ejemplos relacionados con la experiencia personal de cada estudiante, identificación de la necesidad de otros conceptos y observación de las propias capacidades creativas. También se posibilita una mejor transferencia a otros dominios administrativos donde se requiera creatividad. Las aplicaciones fueron realizadas con estudiantes universitarios de administración de empresas, específicamente en el tema de desarrollo de ideas creativas de nuevos productos.

**Descriptor:** Creatividad; Método de enseñanza; Aprendizaje; Administración; Didáctica.

On this educational experience, it is used experiential learning as a didactic strategy related with the provocation, focus and ideas concepts proposed in Lateral Thinking (De Bono, 1994); so as referred in the SCAMPER technique. Suggesting roles related to both teacher and student, so as the contents and contexts required (Medina and Salvador, 2002). The results obtained indicate that teaching and learning can be done easier; in terms of self-construction of creative content, examples related to the student's personal perspective, identification of the need of other concepts and inspection of the own creative capacities. It also allows a better transfer to the other management dominion where the creativity is required. The applications were done with college students from business management, specifically on the subject of development of creative ideas for new products.

**Keywords:** Creativity; Teaching Methods; Learning; Administration; Didactic.

## Introducción

La creatividad supone conceptos complejos por lo que resultan esenciales las estrategias didácticas para su enseñanza y aprendizaje. En diversos programas de formación profesional, relacionados con el desarrollo de ideas de nuevos productos, se ha apreciado la dificultad de enseñar dichos conceptos deductivamente. Por su parte, las modalidades inductivas han resultado efectivas en el proceso de aprendizaje, en particular utilizando el proceso de aprendizaje experiencial basado en Kolb (2015), Brauer (2013) y Beard y Wilson (2006), lo que se corresponde con Paños (2017) para la formación de emprendedores.

## Contexto

### *Pensamiento Lateral*

Según De Bono (1994), la provocación propicia un pensamiento ilógico que resulta determinante en la originalidad de la ideación creativa; por su parte, el movimiento permite la elaboración de la idea y generar un nuevo marco lógico.

### *Proceso de Aprendizaje Experiencial*

Los estudiantes participan en una “experiencia concreta” que luego “observan reflexivamente” con el fin de “conceptualizar” lo relevante. Este proceso es recursivo, volviéndose a realizar en un nivel superior de aprendizaje. Finalmente, se realiza la “transferencia” en la que los estudiantes determinan otros contextos en que puede ser útil lo aprendido.

## **Desarrollo de la experiencia**

Los elementos didácticos relevantes –insertos en el syllabus del curso– se relacionan principalmente con el profesor y el estudiante, aunque también con el contenido y el contexto (Medina y Salvador, 2002).

### Etapa de experiencia concreta

La actividad no requiere conocimientos previos en creatividad o administración.

- Estrategias didácticas referidas al profesor
  - ✓ Los estudiantes conforman grupos al azar (5 a 7 personas) para desarrollar una actividad de “resolución de problemas” en un ambiente de “trabajo colaborativo” (lúdico y participativo).
  - ✓ El profesor entrega un producto y comunica que el objetivo es simplemente modificarlo, privilegiándose la cantidad de modificaciones por sobre su calidad.
- Estrategias didácticas referidas al alumno
  - ✓ El “problema a resolver”, al ser sumamente abierto, permite soluciones de variada naturaleza y alcance.
  - ✓ Los grupos deciden cómo actuarán y se comunicarán (asignación de roles y auto – instrucción).

### Etapa de observación reflexiva

Los grupos reflexionan sobre lo acontecido, examinando su conducta en términos cognitivos y emocionales e identificando aspectos que favorecieron y dificultaron la actividad (Beard y Wilson, 2006).

- Estrategias didácticas referidas al profesor
  - ✓ El profesor indica que se realizará una reflexión en cada grupo y, luego, en forma colectiva.
  - ✓ Esto contemplará dos instancias: una referida a las modificaciones realizadas al producto y, a continuación, relativo a lo cognitivo y emocional. Como recursos se utilizan imágenes gráficas que representan el ver, el escuchar y el sentir.
  - ✓ El profesor actúa de facilitador, apoyando a los estudiantes y asegurando el objetivo pretendido.
  - ✓ En la fase colectiva, el profesor solicita a cada grupo que exponga lo observado, registrándose lo pertinente en pizarra.
- Estrategias didácticas referidas al alumno

- ✓ Cada grupo organiza sus resultados y testimonios, identificando similitudes individuales que permitan sintetizar la experiencia (uso de “redes de palabras”).
- ✓ Habitualmente a nivel cognitivo se comenta la dificultad o facilidad de pensar modificaciones al producto, la complejidad de organizar el trabajo grupal y el “apego” al producto apreciable en algunos estudiantes.
- ✓ En lo emocional, se observa el grado de participación y comodidad personal dado un marco de acción “tan abierto” y en un grupo recién constituido.

#### Etapa de conceptualización

A través de reflexiones adicionales se pretende que los estudiantes establezcan algunos principios deseables sobre cómo “modificar” un producto y organizar el trabajo grupal (Beard y Wilson, 2006).

#### *Estrategias didácticas referidas al profesor y al alumno.*

- Relacionadas con el producto:
  - ✓ El profesor realiza una enseñanza explícita y estructurada en pasos graduales.
  - ✓ Inicialmente identifica la naturaleza de las modificaciones planteadas, que habitualmente son “combinaciones” (el producto más algo) y “nuevos usos” (el producto tiene otra utilidad).
  - ✓ Posteriormente, estimula a los estudiantes a encontrar otras posibilidades, surgiendo modificaciones del tipo “sustituir”, “amplificar”, “minimizar”, “eliminar” y “reacomodar”.
  - ✓ Finalmente, el profesor invita a los estudiantes a ejemplificar las modificaciones existentes y a comunicarlas al curso completo. Es la instancia para reforzar lo descubierto (evaluación formativa).
  - ✓ A partir de lo anterior, los propios estudiantes formalizan y sintetizan los aspectos principales permitiendo que el profesor defina distintos conceptos. Entre otros:
    - Los siete tipos de modificaciones posibles, definiéndose el concepto de Provocación y la técnica SCAMPER, que incluye sustituir, combinar, amplificar, minimizar, pasar a otro uso y reacomodar (Sheu y Lee, 2011).
    - La existencia de algunas provocaciones ilógicas para algunos estudiantes, planteándose la distinción entre provocación e idea de nuevo producto. La provocación es una idea preliminar que requiere mayor elaboración para constituir una idea de nuevo producto (construcción de un nuevo marco lógico).
    - Las modificaciones sucesivas surgidas y requeridas en algunos ejemplos, siendo la ocasión para definir el concepto de movimiento (elaboración).
    - Lo lógico dependerá de la experiencia y conocimiento previos de cada estudiante, enfatizándose la relevancia del contexto en la ideación creativa y su originalidad.
  - ✓ Los estudiantes hacen uso de formularios estandarizados para la clasificación de las provocaciones e ideas según corresponda.
- Relacionadas con la organización grupal:

Los comentarios realizados por los estudiantes en la etapa de observación permiten acordar las siguientes necesidades didácticas futuras:

- ✓ Formalizar un proceso creativo que permita organizar mejor el trabajo de ideación.
- ✓ Distinguir los pensamientos divergente y convergente, relacionados con un menor o mayor “apego” al producto, respectivamente.
- ✓ Tener presente diversas características personales de naturaleza cognitiva y emocional que influyen en las actividades de ideación creativa, conformando grupos ad-hoc.

### *Transferencia*

Las tres etapas mencionadas se repiten reiteradamente con mayor dinamismo y riqueza en cada ciclo experiencial. Finalmente, los estudiantes abordan una pregunta fundamental: ¿de qué me sirve lo aprendido en mi formación actual y trabajo futuro? (transferencia). Entre los resultados obtenidos destaca especialmente el reconocer que el “punto de inicio” ya no sea un producto, sino un servicio, un modelo de negocio o cualquier “situación” administrativa, reconociéndose las características análogas existentes.

## **Conclusiones**

La perspectiva inductiva del Aprendizaje Experiencial es útil para la enseñanza de los conceptos creativos ya que permite al profesor experimentar con un ejemplo real y reconocer progresivamente las eventuales diferencias de los estudiantes, den términos cognitivos y emocionales. Las etapas de experimentación, observación y conceptualización posibilitan al estudiante construir su propio aprendizaje sobre conceptos creativos complejos, evaluando su propia disposición al trabajo individual y grupal. Finalmente, se aprecia que la transferencia a otros contextos administrativos se facilita ampliamente, propiciándose el pensamiento analógico.

## **Referencias**

- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Madrid: Paidós.
- Beard, C. y Wilson, J. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Londres: Kogan Page.
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos, destrezas y métodos pedagógicos*. Barcelona: Pirámide.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Boston, MA: Pearson Education.
- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Sheu, D. y Lee, H. (2011). A proposed process for systematic innovation. *International Journal of Production Research*, 49(3), 847-868.

# Formar a los Futuros Maestros sobre Liderazgo en la Universidad

## Training Future Teachers on Leadership at the University

Pilar Iranzo-García  
Charo Barrios-Arós  
Marta Camarero-Figuerola  
Juana-María Tierno-García

Universitat Rovira i Virgili, España

La formación inicial de maestros debe contemplar las competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red con la comunidad para dotarlos de la capacidad de comprender y participar en las organizaciones escolares. Estamos investigando a partir de cuestionarios ad hoc, la construcción de estas competencias por parte de los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la URV. Los resultados apuntan a que, en el conjunto de las funciones docentes, los estudiantes consideran que todas las competencias de liderazgo son altamente importantes pero que tienen un amplio margen de mejora en los centros educativos. En todo caso, priorizan la coordinación, seguida del liderazgo y de la colaboración con el entorno. Los resultados muestran, además, que, de las competencias de liderazgo, el trabajo en equipo es la más valorada y en la que los estudiantes se autoperceben más competentes. Por el contrario, no valoran como relevantes ni se consideran competentes en las capacidades de participación en la cultura organizativa. La formación inicial en dichas competencias, según ellos, no afecta demasiado al ejercicio docente, aunque consideran que la formación continua sí puede incidir en mayor medida.

**Descriptores:** Liderazgo; Maestros; Competencias profesionales; Formación inicial de maestros; Universidad.

Initial teacher training should include the skills of coordination, shared leadership and networking with the community to give them the capacity to understand and participate in school organizations. We are investigating, on the basis of ad hoc questionnaires, how students of the Degree in Early Childhood Education of the URV are building these competences. The results indicate that, in all teaching functions, students consider that all leadership skills are highly important but that there is wide scope for improvement in schools. In any case, they prioritize coordination, followed by leadership and collaboration with the local/social organisations. The results also show that of the leadership competences, teamwork is the most valued and the one in which the students perceive themselves to be the most competent. On the contrary, they do not consider themselves to be relevant or competent in terms of their ability to participate in the organizational culture. Initial training in these skills, according to them, does not affect the teaching profession too much, although they consider that continuous training can have a greater impact.

**Keywords:** Leadership; Teachers; Professional competences; Teacher education; University.

*Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto "Competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red con la comunidad para el desarrollo de la profesión docente y la mejora escolar." Convocatoria ARMIF-AGAUR (REF. 2015 ARMIF 00041).*

## Introducción

Para que la formación inicial de los maestros pueda impactar en la construcción de una identidad docente amplia y sistémica que atienda a funciones didácticas (en el escenario "aula") y a funciones vinculadas con los escenarios "centro" y "comunidad", se requiere un acompañamiento de calidad en interacciones profesionalizadoras por parte del profesorado universitario y de los

maestros y tutores de los centros escolares (Biesta, Priestley y Robinson, 2015; Negrillo y Iranzo, 2009). En este sentido, interesa indagar en cómo se construyen las competencias referidas a la coordinación interna, el coliderazgo y el trabajo en red con la comunidad a lo largo de la formación inicial.

Que el desarrollo de competencias docentes complejas como las que implican participar en las culturas organizativas de los centros es un encargo de difícil consecución en la formación inicial, está aceptado comúnmente y, entre otros factores, se debería tanto a la naturaleza de tales competencias como por los límites formativos de los programas universitarios (Cano, 2011; Monereo y Pozo, 2005; Marcelo et al., 2014; Tierno, Iranzo y Barrios, 2013). Cada vez más, los colectivos implicados en la Educación Superior (profesores, egresados, coordinadores académicos y empleadores) destacan la importancia de las competencias transversales como el trabajo en equipo, la competencia comunicativa, la resolución de problemas o de situaciones complejas, y el aprendizaje autónomo (Cano, 2013; AQU Catalunya, 2015a; AQU Catalunya, 2015b; Perrenoud, 2007).

La formación para el liderazgo, así, debería integrarse como uno de los focos de la formación inicial para que los contextos educativos sean percibidos desde los primeros estadios de inserción laboral en el mundo docente como escenarios de coliderazgo, innovación educativa y compromiso social.

En ese marco, el proyecto de investigación que desarrollamos tiene por objetivos:

- Investigar la relevancia concedida a las competencias de Coordinación, Liderazgo y Colaboración con el entorno, claves para la mejora educativa.
- Analizar cómo se construyen esas competencias a lo largo de la formación inicial de los maestros.

## Método

Para ello se han analizado las guías docentes de las asignaturas y diseñado acciones formativas dirigidas especialmente a estudiantes, pero también a profesores universitarios y maestros en ejercicio que acogen estudiantes en prácticas. Asimismo, se ha aplicado a los tres colectivos un cuestionario *ad hoc*, elaborado a partir de un análisis bibliográfico y distribuido a través de la plataforma on-line “Lime Survey”. Los datos se han analizado con el programa SPSS (v.22.0) y con análisis de contenido de las preguntas abiertas.

En esta comunicación nos centramos en el análisis de datos obtenidos en el cuestionario dirigido a los estudiantes, cuyo nivel de participación fue de un 69,3% y que responden a las características que aparecen en el cuadro 1.

## Resultados

Presentamos resultados organizados en los cinco siguientes bloques:

*Qué competencias consideran más importantes para el ejercicio docente.*

De 16 competencias planteadas, destacan como prioritarias las competencias de trabajar en equipo, relacionarse con la familia, gestionar conflictos y gestionar el aula. En el polo opuesto, conceden escasa importancia a participar de la cultura organizativa del centro, analizar conjuntamente situaciones complejas, liderar proyectos y relacionarse con entidades del entorno.

Cuadro 1. Características de la muestra de estudiantes participantes en el estudio.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE DE LA MUESTRA
Género	Mujeres	97,3%
	Hombres	2,7%
Edad	22 años o menos	57,7%
	De 23 a 26 años	34,2%
	27 años o más	8,1%
Experiencia laboral en contextos educativos	NO	27%
	SI	73%
Ocupación actual	Solo estudia	44%
	Estudia y trabaja	56%
Acceso al Grado de Educación Infantil	Bachillerato	40,5%
	Ciclo formativo	54,1%
	Otros	5,4%
Realización del Practicum	Practicum I (3r curso)	17,1%
	Practicum II (4º curso)	22,5%
	No	60,4%

Fuente: Elaboración propia.

*Cómo se sienten de competentes sobre las mismas a la hora de su futuro ejercicio docente.*

En este caso, se autoperciben con un buen nivel competencial. Destacan con valoraciones más altas (entre 8,3 y 8,8 sobre 10), responsabilidad en el trabajo, trabajo en equipo e interacción con los alumnos. Las puntuaciones más bajas (entre 7,1 y 7,2 sobre 10) recaen en las competencias de relacionarse con entidades del entorno, analizar conjuntamente situaciones complejas y participar de la cultura organizativa del centro, competencias que coinciden con las consideradas menos importantes para el ejercicio docente.

*Qué elementos consideran que inciden más directamente en el óptimo ejercicio docente.*

De 12 aspectos con incidencia en el ejercicio docente debían escoger 4. Entre un 35% y un 66,7% de los estudiantes señalaron (por orden decreciente) la formación continuada, la identificación y compromiso con la profesión docente, la identificación con los proyectos de la escuela y el apoyo y oportunidades de participación. En sentido contrario, las menos consideradas (entre un 5,4% y un 20,7%) fueron las políticas educativas, la autopercepción competencial de los maestros, el ambiente relacional de la comunidad educativa y la formación inicial.

1. *Qué entienden por coordinación, liderazgo y liderazgo compartido y colaboración con el entorno en el ámbito del ejercicio docente.*

En cuanto a la conceptualización, sus respuestas han sido categorizadas emergentemente como muestra la figura 1 (ordenadas según el número de referencias que incluyen).

*¿Cuáles de éstas tienen mayor peso en el óptimo ejercicio docente y el subsiguiente éxito escolar?*

Globalmente los estudiantes consideran con mayor impacto la coordinación, seguida del liderazgo y de la colaboración con el entorno. Sin embargo, coinciden en valorar las tres como muy importantes (entre 8 y 8,9 sobre 10) a la vez que consideran que el estado actual en los centros tiene un amplio margen de mejora (valores entre 6,6 y 6,7 sobre 10).

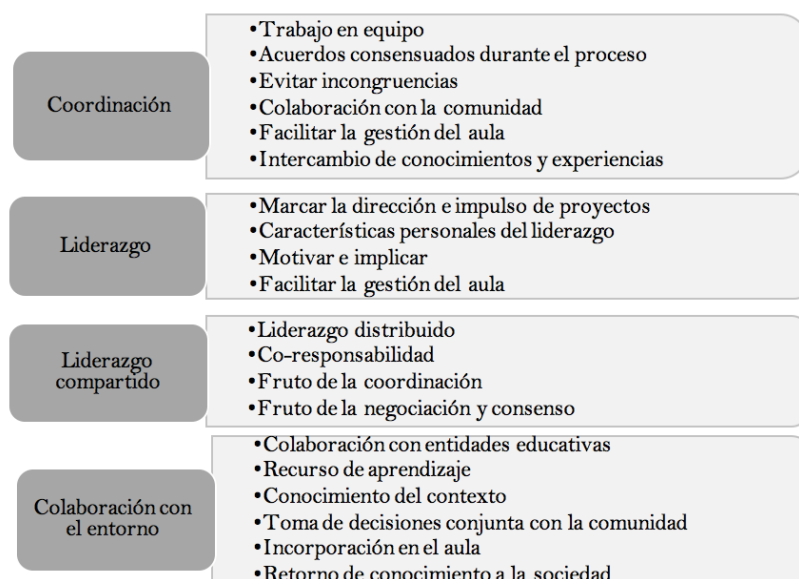


Figura 1. Categorías emergentes de las competencias de coordinación, liderazgo, liderazgo compartido y colaboración con el entorno

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

El hecho de que todos los docentes y no sólo los que conforman el equipo directivo asuman sus funciones de liderazgo pedagógico y distribuido es muy relevante en el sentido de es ese liderazgo ejercido en los centros educativos por todos los niveles, incluidos los intermedios, el que permite trabajar juntos por el éxito educativo (Day, Gu, y Sammons, 2016; Grootenboer, Edwards-Groves, y Rönnerman, 2015).

La formación inicial de maestros debe incluir competencias de liderazgo y actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que pongan en valor las funciones docentes de carácter más organizativo y cultural que superan las funciones vinculadas a las aulas. Si bien eso no es sencillo, dadas las limitaciones de la formación inicial, parece irrenunciable si hemos asumido que adaptarse al cambio ya no es suficiente y que hay que preverlo, orientarlo y dominarlo (UNESCO, 1990; Fullan, 2002). Como asumen los estudiantes, tampoco es fácil para los centros educativos redistribuir el liderazgo y codirigir juntos. Para ellos mismos, algunas competencias docentes organizativas y culturales serían poco valoradas y menos aún dominadas. Entendemos que legitimarlas desde la formación inicial puede contribuir a ello.

## Referencias

- AQU CATALUNYA. (2015a). *L'estudi d'ocupadors: Anàlisi qualitativa. L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels mestres d'infantil i primària*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU CATALUNYA. (2015b). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Recuperado de: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_53690621\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_53690621_1.pdf)
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.



- Cano, E. (Coord.). (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), art. 4.
- Marcelo, C. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona, Graó.
- Negrillo, C. y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 157-182.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: Colofón.
- Tierno, J., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para enseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 1-18.
- UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación: Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

# Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Redacción del Trabajo Fin de Máster

## Intervention Program aimed at Improving the Writing Abilities of the Master's Thesis

Silvia Collado <sup>1</sup>

Rocío Rodríguez-Rey <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Zaragoza, España

<sup>2</sup> Universidad Europea de Madrid, España

Se presentan los resultados de un proyecto de innovación docente que tiene por objetivo aumentar el rendimiento y la percepción de eficacia del alumnado en la redacción del Trabajo Fin de Máster (TFM) en la Universidad de Zaragoza. Siguiendo un diseño experimental pre-post-intervención, se ha evaluado la percepción de eficacia y el nivel de ansiedad de los alumnos ante la redacción del TFM. Además, se ha examinado el rendimiento del alumnado en un simulacro de TFM. El proyecto se ha apoyado en la plataforma Moodle, donde los alumnos tenían acceso a todo el material, así como a su evaluación y a la co-evaluación del trabajo de los compañeros. Los resultados muestran que los estudiantes se perciben como más eficaces al terminar el programa y muestran menores niveles de ansiedad. Además, se encontró una mejora considerable de la calidad del simulacro de TFM.

**Descriptorios:** Rendimiento; Tecnologías de la información; Evaluación formativa; Eficacia; Redacción.

We present the results of a teaching and innovation project aiming at increasing the performance and self-efficacy of students when writing their Master Thesis. It was conducted at Universidad de Zaragoza. Following a pre-post-intervention experimental design, self-efficacy and the level of anxiety of the students before the writing of the TFM has been evaluated. In addition, student performance has been examined in a TFM simulation. The project was supported by the Moodle platform, where students had access to the materials, as well as to their evaluation and the co-evaluation of the work. Our findings show that students perceive themselves as more effective at the end of the program and show lower levels of anxiety. In addition, a considerable improvement in the quality of the TFM simulation was found.

**Keywords:** Performance; Information technology; Formative evaluation; Effectiveness; Composition.

*Trabajo llevado a cabo gracias al apoyo del Vicerrectorado de Política Académica de UNIZAR (PIIDUZ\_17\_047).*

## Introducción

En el Máster de Profesorado de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, artísticas y deportivas de la Universidad de Zaragoza (a partir de ahora, Máster de profesorado), la realización y defensa del Trabajo Fin de Máster (TFM) es una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre consistente en la realización de una memoria, un trabajo de innovación o de investigación que será presentado y evaluado por un Tribunal. El TFM supone un desafío para el alumnado que accede al Máster de profesorado en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR), caracterizado por su diversidad. Además, la media de edad de los alumnos es superior a la de otras titulaciones, lo que en general conlleva una mayor dificultad del uso de las Tecnologías de la Información y de la

Comunicación (TIC). Todo ello da lugar a que gran parte del alumnado muestre dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas pueden resumirse en:

- Dificultad en el uso de la plataforma Moodle para el seguimiento de las distintas asignaturas.
- Dificultad en la realización de actividades para superar la defensa del TFM.

Partiendo de la base expuesta anteriormente, se presenta un trabajo exploratorio de innovación educativa con el que se pretende conseguir la mejora de las competencias requeridas para la correcta realización del TFM. Se centra en la autoeficacia del alumnado en cuanto a la realización del mismo, el nivel de ansiedad generado al enfrentarse a dicho trabajo y cómo estas dos variables pueden relacionarse con el rendimiento.

La autoeficacia ha sido definida como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones concretas (Bandura, 1986). En el ámbito educativo, existen numerosas evidencias empíricas que demuestran una relación positiva entre el nivel de autoeficacia y el rendimiento del alumno (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló y Gómez-Artiga, 2017; Galleguillos, 2017; Lane & Lane, 2001). Es decir, cuanto más eficaz se percibe un alumno, mayor es su rendimiento académico.

A su vez, la autoeficacia ha sido relacionada con distintas emociones, tanto positivas como negativas. Así, Bandura (2000) expone que una mayor autoeficacia promueve reacciones emocionales favorables. Por el contrario, se ha encontrado que una baja percepción de eficacia se relaciona positivamente con el nivel de ansiedad del sujeto (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

Partiendo de estos antecedentes, el trabajo tiene como objetivo explorar los niveles de ansiedad y de autoeficacia ante la realización del TFM del alumnado del Máster en profesorado antes y después de llevar a cabo un programa de innovación, y la posible relación de estas dos variables con el rendimiento académico.

## Método

Se contó con una muestra de 16 estudiantes del Máster. Partiendo de los criterios de evaluación del TFM que figuran en la guía docente, se diseñaron tres seminarios destinados a su correcta superación, apoyados en el uso de Moodle.

Se utilizó un diseño experimental intrasujeto pre-post, donde la variable independiente es la participación en los seminarios, y las variables dependientes son: autoeficacia, nivel de ansiedad y rendimiento. Antes de llevar a cabo los seminarios (condición pre-experimental) se realizó una evaluación de la percepción de autoeficacia y nivel de ansiedad ante el TFM. Posteriormente, se pidió a los sujetos que llevaran a cabo un “simulacro de TFM” que cumpliera con los requisitos del mismo. Seguidamente, los alumnos asistieron a tres seminarios. Tras éstos, el alumnado debía:

- Co-evaluar el Simulacro de TFM\_1 de un compañero.
- Recibir feedback del profesor.
- Corregir su propio Simulacro de TFM\_2, rehaciéndolo y entregándolo de nuevo a través de Moodle.

### Instrumentos

- Cuestionario autoeficacia: Compuesto por 5 ítems (e.j., “Puedo buscar fuentes bibliográficas con rigor científico -actualizadas, en castellano e inglés, contrastadas, etc.-). Respuesta: del 1 (no puedo) al 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo).  $\alpha$  T1= .70;  $\alpha$  T1= .70.
- Cuestionario ansiedad. Compuesto por los mismos 5 ítems, reflejando la ansiedad percibida ante 5 situaciones, desde 1 (no me produciría ninguna ansiedad) hasta 5 (me generaría mucha ansiedad). (ej., Buscar fuentes bibliográficas con rigor científico (actualizadas, en castellano e inglés, contrastadas, etc.),  $\alpha$  T1= .88;  $\alpha$  T1= .78.
- Cuestionario de evaluación de los simulacros de TFM. El rendimiento académico se midió evaluando la calidad de los simulacros de TFM (pre y post intervención) con 9 ítems. Ej., el alumno usa correctamente APA. La calificación del alumno se obtuvo haciendo el sumatorio de la calificación obtenida en todos los ítems, sobre una escala de 0 a 5.
- Cuestionario de co-evaluación del simulacro de TFM antes de la intervención: Similar al anterior pero la evaluación es llevada a cabo por los propios alumnos.

## Resultados

Dado que se cuenta con un diseño experimental pre-post, se llevó a cabo un análisis t de Student para muestras relacionadas. Se observó un aumento de la autoeficacia tras el paso de los estudiantes por la intervención, siendo la media (M) y el error estándar (ES) los siguientes:  $M = 3.25$  ( $ES = 0.13$ ) en T0 (pre-intervención) y  $M = 4.10$  ( $ES = 0.01$ ) en T1 (post-intervención),  $t_{15} = -5.82$ ,  $p < .001$ . La ansiedad ante el TFM disminuyó:  $M = 3.03$  ( $ES = 0.22$ ) en T0 y  $M = 2.07$  ( $ES = 0.13$ ) en T1,  $t_{15} = 6.026$ ,  $p < .001$ . Además, la calidad del Simulacro de TFM en T0 es peor ( $M = 2,39$ ,  $ES = 0,24$ ) que después de la misma ( $M = 3,7$ ,  $ES = 0,31$ ), ( $t_{15} = -4,41$ ,  $p < .01$ ). No se observaron diferencias entre las medias otorgadas por el profesor y las otorgadas por el alumno.

## Conclusiones

En este trabajo exploratorio se han evaluado los efectos de un proyecto de innovación docente en autoeficacia, niveles de ansiedad y rendimiento del alumnado frente a la redacción de su TFM. Los resultados muestran que después de asistir a los seminarios del proyecto de innovación el nivel de autoeficacia de los sujetos aumenta, y que estos presentan menores niveles de ansiedad ante el TFM y mejoran la calidad de su trabajo. En conclusión, la intervención de innovación educativa ha tenido los efectos deseados.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. En W. J. Perrig (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). Englewood Cliffs, NJ: Erlbaum.

- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 2, 184-194.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers of Psychology*, 8, 1193-1204.
- Galleguillos, P. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6, 156-169.
- Lane, J. y Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-694.

## En Compañía de mi Otro Yo. Experiencias de Aplicación de una Estrategia Creativa en la Formación Gerencial a Nivel de Posgrado

### In Company of my Other Self. Experiences of Applying a Creative Strategy in Managerial Training at the Postgraduate Level

Alberto Gómez Torres  
William Arellano Cartagena

Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia

Este documento presenta unas reflexiones respecto a la experiencia de implementación de una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en creatividad, en el desarrollo de procesos de formación gerencial a nivel de programas de posgrado. En total, la estrategia fue implementada en total de siete cursos correspondientes a programas de especialización y maestrías en el área gerencial. Los cursos se llevaron a cabo en tres ciudades distintas, dos en Colombia y una en El Salvador.

**Descriptor:** Experiencia; Creatividad; Posgrado; Colombia.

This document presents some reflections on the experience of implementing a didactic strategy for the development of competencies in creativity, in the development of management training processes at the level of postgraduate programs. In total, the strategy was implemented in a total of seven courses corresponding to specialization programs and master's degrees in the management area. The courses were held in three different cities, two in Colombia and one in El Salvador.

**Keywords:** Experience; Creativity; Postgraduate; Colombia.

### Contexto

La estrategia se implementó en el desarrollo de siete programas de posgrado en el área gerencial, entre agosto del 2017 y marzo de 2018 (cuadro 1). En total fueron impactados 129 estudiantes, de los cuales el 50% cursaban programas de Maestría, de dos años de duración (MBA y MDEE), y el 50% restante, programas de especialización, con un año de duración. El 55% de los estudiantes eran mujeres y 45% eran hombres. El 93% de los estudiantes estaban en rangos de edades desde los 25 años hasta los 44 años. En el cuadro 2 se presentan la distribución de los estudiantes por rango de edades. Los cursos tuvieron una intensidad de 24 horas presenciales cada uno, y se desarrollaron, por lo general, en formato “weekend”, que se repartían, de acuerdo a cada programa, entre dos a tres fines de semana. Se implementó una estrategia transversal a todos, con el propósito de desarrollar una serie de competencias para la acción gerencial efectiva, basada en el desarrollo de la creatividad.

El diseño de la estrategia tomó como base teórica los principios de las teorías socioculturales o sistémicas de la creatividad propuestas por Woodman, 1995; Csikszentmihalyi y Sawyer, 1995; Amabile, 1996; y, Sawyer, 2006; los cuales consideran a la creatividad como un fenómeno que se produce a partir de la interacción entre el ser humano y su contexto (cuadro 1 y 2).

Cuadro 1. Resumen de los cursos en donde se implementó la estrategia didáctica

PROGRAMAS	INSTITUCION	PAÍS	CIUDAD	CURSOS	N CURSOS	ESTUDIANTES
Maestría en Administración - MBA	UTB	Colombia	Cartagena	Pensamiento Creativo e Innovación	2	42
Maestría en Dirección Estratégica de Empresas	UGB	El Salvador	San Miguel	Habilidades Gerenciales	1	22
Especialización en Dirección de Instituciones Educativas	UTB	Colombia	Cartagena	Fundamentos de Gerencia	1	12
Especialización en Estrategia y Prospectiva	UTB / Unicordoba	Colombia	Cartagena / Montería	Arquitectura Organizacional	2	28
Especialización en Gerencia Empresarial	UTB	Colombia	Cartagena	Fundamentos de Administración	1	25
<i>Total</i>					7	129

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Distribución de los estudiantes por rango de edades

RANGO DE EDADES (AÑOS)	Nº ESTUDIANTES	%
25 - 34	84	65%
35 - 44	36	28%
45 - 54	9	7%

Fuente: Base de datos del profesor.

## Desarrollo de la experiencia

Lo que se buscaba con la implementación de la estrategia, era dar respuesta al interrogante ¿Cómo estimular (si eso fuera posible) los mecanismos que producen creatividad en las personas en general? Con este propósito en mente, al final de la primera sesión de cada uno de los cursos, a cada uno de los estudiantes le fue entregado un personaje representado en una mini figura Lego®.



Figura 1. Ejemplo de los personales de las mini figuras LEGO®

Fuente: Galería fotográfica del profesor.

Una vez que todos los estudiantes de un curso “adoptaban” un muñeco, se les explicaba que éste representaba su “otro yo”, por lo tanto, debían llevarlo consigo a todos los lugares que

frecuentarán, a partir de ese momento y hasta la última sesión. Esto, tenía el propósito de que, al muñeco, siendo su alter ego, debían transferirle sus conocimientos, su capacidad de imaginación, su actitud personal, sus recursos, su hábitat, así como las principales creencias colectivas, los valores y los comportamientos de la sociedad en que viven; entendiendo estos, como los principales factores que afectan la capacidad creativa. *“Innovation Engine”*, Tina Seelig (2012).

Así mismo, para darle seguimiento a la dinámica, se les pidió, que al menos dos veces al día, publicaran una foto en compañía de su personaje, a través de la red Instagram, utilizando los hashtags #miotroyo #alemgoto #nombredelcurso.



Figura 2. Ejemplos de fotos compartidas por estudiantes a través de la red Instagram  
Instagram

Fuente: Instagram @maigaravitof, compartida el 20 de marzo de 2018.

El cierre, se da con la devolución del personaje. Para esto, se les pidió que escriban una carta, en la cual, debían responder tres preguntas: la primera, ¿cómo fue su experiencia en el desarrollo de la actividad?; segundo, al entregar el personaje ¿qué están entregando con él?; por último, al entregar el personaje, ¿qué queda atrás?

## Resultados

Se acudió a la técnica del análisis documental, para lo cual se tomó de insumo las cartas entregadas por los estudiantes. Dicho análisis se desarrolló en dos etapas. La primera, consistió una descripción formal de los documentos. Los códigos que se usaron fueron:



Cuadro 3. Descripción formal de los documentos

Nº	FECHA	PROGRAMA	CURSO	INSTITUCIÓN	CIUDAD	CANT
1	ago-17	MBA	P_Crea1	UTB	Ctg	16
2	sep-17	Dir_Inst_Ed	Fun_Ger	UTB	Ctg	12
3	oct-17	MBA	P_Crea2	UTB	Ctg	26
4	oct-17	MDEE	Hab_Ger	UGB	San Miguel	22
5	nov-18	Est_Prof	Arq_Org	UTB	Ctg	13
6	feb-18	Ger_Emp	Fund_Adm	UTB	Ctg	25
7	mar-18	Est_Prof	Arq_Org	UTB	Monteria	15

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de los cursos.

La segunda parte, consistió en el análisis de contenidos. Para esto, se revisaron cada uno de los documentos organizándolos de acuerdo a la siguiente codificación:

Cuadro 4. Encabezados del análisis interno

Nº	COD	NOMBRE	GÉNERO	SALUDO	MUÑECO	EXPERIENCIA	SE LLEVA	DEJA	DESPEDIDA
----	-----	--------	--------	--------	--------	-------------	----------	------	-----------

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar, que no se encontraron diferencias significativas de contenido entre un curso y otro, salvo el manejo de algunos conceptos específicos producto de la dinámica de cada tema; ni en la diferencia de géneros.

Respecto a darle nombre al personaje en la carta, se encontró que, cerca del 70% de los casos, el personaje fue “bautizado”. Unos colocándoles nombres figurativos, otros, el nombre del muñeco que representan<sup>12</sup>, incluso algunos, colocándoles, en términos de su otro yo, su propio nombre.

Respecto a la experiencia general, algunos comentarios fueron:

*¡Juntas descubrimos muchas cosas nuevas, un nuevo trabajo, toda una semana de capacitación disfrutando de los que más me gusta, la Música! Estuvimos en 3 hoteles diferentes. Cada momento #elsa estaba conmigo desarrollando todas las actividades. Todas las noches miraba este lego (#elsa) e imaginaba tantas cosas nuevas, ideas para este nuevo proyecto de trabajo. Viajamos a Barranquilla y Santa Marta. Me acompañó a todos los lugares donde yo iba. Restaurantes, lugares de trabajo con diferentes personas que preguntaban de qué trataba la dinámica. Fue lindo tenerte conmigo #elsa, te extrañaré, mi hijo también. #Elsa es una figura representada, para mí, como fuerza, guerrera, de buen parecer, estilo, ganas de salir adelante y sobre todo. (Dir\_Inst\_EdFun\_Ger, Diana\_Jonuys, F)*

Respecto a lo que el personaje les dejó, se encuentra que:

*Antes de empezar el curso pensaba que era una persona con características innovadoras. Me gusta soñar, me gusta imaginar cómo puedo mejorar lo que me rodea. Descubrí que el Mariachi tenía su uniforme, su sombrero y su guitarra, pero no usaba adecuadamente esas herramientas para producir la música que armonice el mundo, que pueda cambiar vidas y dar propósitos a aquellos desesperanzados. (MBAP\_Crea1, Jose\_Scaff, M)*

Por último, respecto a lo que dejan atrás:

*Dejo el temor de expresar y descubrir mis ideas y pensamientos. (MBAP\_Crea1, Jose\_Scaff, M)*

## Conclusiones

El uso de métodos didácticos, en este caso particular, el uso de un artefacto dinamizador, representado en una mini figura, ayudó a los estudiantes, a aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, aterrizando conceptos y conectándoles con su propia realidad. Se

<sup>12</sup> En muchos casos, las mini figuras Lego® representan personajes de tiras cómicas, películas o series de televisión.

logró crear conciencia del entorno que los rodeaba, así como de desarrollar una actitud más abierta y dispuesta.

## Referencias

- Boude, M. R. (2008). Las TIC: Propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *AQUICHAN*, 5(1), 1-8.
- Esguerra, P. G. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Diversitas, Perspectiva en Psicología*, 2, 27-43.
- Katz. (2009). Escuela digital. Desafíos de la innovación educativa. *Telos*, 18, 1-24..
- Miller, D., Fern, M. y Cardinal, L. (2007). The use of knowledge for technological innovation within diversified firms. *The Academy of Management Journal*, 50(2), 308-326.
- Parra, G. (2014). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 196, 201-223.
- Woodman, R., Sawyer, J. y Griff, R. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Santillana.

# Formación del Profesorado Universitario para la Diversidad Afectivo Sexual

## Training University Teachers in Sexual and Emotional Diversity

Ana Belén García Berbén <sup>1</sup>

Gloria Álvarez Bernardo <sup>2</sup>

Stefano Barozzi <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Jaén, España

La formación del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual constituye un reto para el sistema educativo. En el ámbito universitario, existe una laguna formativa a este respecto a pesar de que una parte de las y los egresados serán docentes en distintos niveles educativos. La ausencia o carencia de formación puede acabar teniendo unas consecuencias nefastas para el alumnado LGTBI. En este trabajo se explica la experiencia que se llevó a cabo en dos cursos de formación con profesorado universitario en Granada. El objetivo de ambas acciones formativas consistió en sensibilizar a los y las docentes en materia de diversidad afectivo sexual. Para ello, se organizaron una serie de sesiones teórico-prácticas en que se abordaron contenidos específicos en la materia, así como estrategias y relatos vivenciales de personas y responsables de instituciones que trabajan esta diversidad en el ámbito educativo. Se concluye que este curso tiene un gran potencial al tratarse de una acción de formación de formadores.

**Descriptor:** Minorías sexuales; Discriminación; Formación; Universidad; Docente

Teacher training in sexual and emotional diversity represents a challenge for the Spanish education system. At university level, there is a lack of training in this field, although many university graduates will become teachers in different educational disciplines and levels. This absence of training could lead to disastrous consequences for LGBTI students. In this paper, we will discuss the experience of two training courses with university teachers which took place in Granada, Spain. The main objective of both courses was to raise awareness about sexual and emotional diversity amongst the participants. In order to do so, we organised a series of theoretical and practical sessions on how to address specific contents in this area. We also discussed pedagogical strategies and shared life experiences with people and members from different institutions that deal with these issues in education. This training course has great potential since it is about training for trainers.

**Keywords:** Sexual minorities; Discrimination; Teacher Training; University

## Introducción

La opción sexual y la identidad de género son fuente de estigma y discriminación, según han señalado diferentes informes nacionales e internacionales. El Eurobarómetro de 2015 sobre Discriminación en la Unión Europea señala que la opción sexual es percibida como la segunda causa de discriminación. El 58% de las y los informantes indican que la discriminación por ser gay, lesbiana o bisexual es una “práctica extendida” en sus respectivos países de origen. En el caso español, esta cifra asciende al 56%. Por otra parte, la identidad de género (ser transexual o transgénero) es, a nivel europeo, la tercera causa de discriminación con un porcentaje que ronda el 56%, mientras que en España se eleva al 66%.

## Contexto

El entorno escolar puede convertirse en un espacio de discriminación para aquellas personas cuya opción sexual e identidad sexo-genérica no se adecua a los cánones normativos. En este sentido, el informe elaborado por Save the Children (2016) señala que el 12% de las y los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria han sido víctimas de acoso homofóbico. Estas cifras se elevan al 21% cuando las y los acosadores indican que la opción sexual de su víctima fue el detonante para cometer la agresión. La investigación conducida por FELGTB y COGAM (2012) con 653 menores de 25 años que habían sido víctimas de acoso escolar concluye que un 43% había ideado el suicidio y un 17% había intentado consumarlo.

Ante la situación descrita, un clima óptimo de convivencia escolar requiere docentes con formación en las características del acoso escolar, en general (O'Moore, 2000) y de la diversidad afectivo sexual, en particular (Sánchez, 2010). En este sentido, sus actitudes hacia la diversidad afectivo sexual tienen una repercusión directa en el estilo educativo que emplean en el aula (Farr, 2000). Un profesorado concienciado muestra mayores capacidades para no reproducir expresiones homófobas, especialmente las más sutiles (Pérez-Testor et al., 2010), y para la identificación e intervención en situaciones de acoso (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2007).

Las investigaciones sobre diversidad afectivo sexual han puesto de manifiesto que la formación es un aspecto prioritario, tanto para conocer esa realidad como para prevenir e intervenir en situaciones de acoso o discriminación. Quienes reciben esta formación valoran de forma positiva la experiencia que se traduce en un cambio de actitud que pasa por autoevaluar sus creencias y actitudes (Clarck, 2010) y la generación de espacios escolares más seguros y confortables (Barón y Lacalle, 2011).

## Desarrollo de la experiencia

A partir de las necesidades detectadas, se diseñaron y ejecutaron dos cursos de formación para profesorado universitario en la Universidad de Granada, en los cursos académicos 2016-17 y 2017-18. Ambas acciones contaron con el apoyo económico e institucional de esta Universidad en el marco de las respectivas convocatorias públicas para la realización de actividades de formación docente. El objetivo general de ambas ediciones del curso fue “sensibilizar al profesorado sobre la diversidad afectivo sexual” y, de forma específica: trabajar sus conocimientos, actitudes y creencias, promover el respeto y tolerancia, así como dotar de estrategias para trabajar este tipo de diversidad con su alumnado.

En ambas ediciones, se alcanzó el máximo de plazas ofertadas que ascendían a 20. En cuanto a su perfil, el 25% aproximadamente fue profesorado con más de 15 años de experiencia docente; el resto de alumnado con menos de quince años de experiencia, destacando las y los participantes que se encontraban en período de formación como docente universitario. Predominaron las y los docentes de Ciencias de la Educación.

En lo que respecta al contenido, la primera edición del curso tuvo un enfoque más general y teórico, con un total de 20 horas (16 presenciales y 4 no presenciales). Se estructuró en seis sesiones impartidas por dos docentes que abordaron, entre otras cuestiones: una revisión de la heteronormatividad a partir del análisis de conceptos básicos en diversidad afectivo sexual; la homo/transfobia en el sistema educativo y el papel del profesorado ante esta realidad; la homoparentalidad y la integración en el aula; la pedagogía queer y transformadora a través de la confrontación con mitos y estereotipos relacionados con las personas LGTBI y, por último, la

deconstrucción de materiales didácticos mediante ejemplos pedagógicos. En la última sesión se realizó un grupo de discusión para que el alumnado debatiese las posibilidades de incorporación en sus respectivas asignaturas de los contenidos trabajados en el curso.

La segunda edición del curso tuvo una ampliación de contenidos y docentes, con un total de 25 horas (21 presenciales y 4 no presenciales). Se incorporaron dos profesores que abordaron la intersexualidad y transexualidad en el sistema educativo. Así mismo, se contó con el relato vivencial de representantes de asociaciones LGTBI para que explicaran su labor. Se invitó a una familia homoparental para que narrase su experiencia en el ámbito educativo. Las sesiones fueron más prácticas por lo que en cada una de ellas se desarrolló un taller o ejercicio para reflexionar acerca de los tópicos abordados (e.g. proyección de cortos, role-playing, árbol de problemas/objetivos, debate de textos). De nuevo, se propició un espacio para reflexionar y debatir acerca de la práctica docente y la inclusión de los contenidos abordados durante el curso.

## Conclusiones

La formación del profesorado universitario en materia de diversidad afectivo sexual resulta un aspecto esencial dentro del proceso de sensibilización que se realiza en el ámbito académico. En este curso, el hecho de que parte del alumnado fuese profesorado en Ciencias de la Educación contribuye a garantizar que estos contenidos se integran como parte de su formación. Simultáneamente, es posible abordar posibles prejuicios y estereotipos de los y las futuras maestras, así como dotarles de estrategias para prevenir y detectar los casos de acoso basados en estas variables.

La satisfacción fue alta en los dos cursos, varios docentes que participaron en ambas ediciones se han animado a solicitar proyectos de innovación y otras actuaciones que harán realidad las propuestas en el curso, así como su compromiso con la diversidad sexual y de género.

## Referencias

- Clark, C. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713.
- Farr, M.T. (2000). "Everything I didn't want to know I learned in lit class": Sex, sexual orientation and student identity. *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, 5(2), 205-213.
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. (2007). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Pérez-Testor, C. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155.
- Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

## Propuesta de Mejora en la Evaluación de Competencias dentro del Escenario Universitario

### Proposal for Improvement in the Evaluation of Competences in the University Scenario

Marta Abanades Sánchez  
Veronica Baena Gracia

Universidad Europea de Madrid, España

Hace más de diez años, con el plan de Bolonia, entraron a formar parte las competencias dentro del aula. En el escenario universitario han existido muchas reformas, poniéndose en marcha una labor nueva para el docente, la de impartir no solo los contenidos de la materia sino también la de desarrollar competencias en sus alumnos. Pero se hace necesario saber si se están utilizando los criterios de evaluación adecuados para saber si al final de la materia el alumno ha aprendido esas competencias. Esta comunicación consiste en una práctica con los alumnos de diferentes clases y titulaciones, donde los alumnos, tras realizar un cuestionario de competencias, compartirán en un foro cuales son las mejores rúbricas de evaluación para poder evaluar esas competencias.

**Descriptor:** Competencias; Educación superior; Rúbricas de evaluación; Cuestionario y foro.

More than ten years ago, with the Bologna plan, competences within the classroom became part of the program. In the university scene, there have been many reforms, putting in place a new work for the teacher, to impart not only the content of the subject but also to develop skills in their students. But it is necessary to know if the appropriate evaluation criteria are being used to know if at the end of the subject the student has learned those competences. This communication consists of a practice with the students of different classes and degrees, where the students, after completing a competency questionnaire, will share in a forum which are the best evaluation rubrics to be able to evaluate those competences.

**Keywords:** Competencies; Higher education; Evaluation rubrics; Questionnaire and forum.

## Introducción

En 1999 los ministros de Educación, con el interés de promover el desarrollo económico, el progreso y el bienestar social en la Unión Europea, elaboraron una declaración conjunta. Las universidades españolas pusieron en marcha planes piloto para la adaptación al EEES, pero, en algunos casos, fueron algunos profesores voluntarios o con poca carga lectiva los que se involucraron en este proceso (información según el Primer Foro de Intercambio de Experiencias sobre la Convergencia Europea en las Universidades Españolas, promovido por la (ANECA) Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Además de los esfuerzos por introducir de manera paulatina la adaptación al EEES, uno de los mayores impulsos para el actual proceso de reforma vino proporcionado por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Este programa fue financiado por la Unión Europea en el marco del programa Sócrates, y se contó con la participación de todos los países europeos.

El informe final del proyecto Tuning, redactado por González y Wagenaar, 2003, señala que:

*Los elementos para el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje incluyen una educación más centrada en el estudiante,*

*una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis de los suministros de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje.* (González y Wagenaar, 2003)

Este cambio supuso un esfuerzo también para los profesores, ya que a medida que aumenta el control en las universidades, los docentes se consideran menos profesionales, tienen la sensación de que se confía menos en ellos, de que se les controla con mayor frecuencia y de que, al fin y al cabo, dedican más tiempo a trabajo burocráticos y de documentación (Knight, 2005).

El plan de Bolonia ya es conocido y está instaurado en nuestro país, ha supuesto un cambio de metodología dentro del aula, siendo el alumno protagonista de su propia formación y el profesor con la potestad de desarrollar no solo unos contenidos sino también enseñar competencias, destrezas y habilidades. Con el desarrollo de las competencias, no solo estamos hablando de transmitir contenidos en el sentido tradicional a nuestros estudiantes, sino de competencias que la universidad debe ser capaz de transmitir y reforzar (Zabalza, 2003).

En la Universidad Europea de Madrid, el alumno tiene la oportunidad de recibir un certificado de competencias Laureate Professional Assessment (LPA) al finalizar su titulación. Este certificado, pionero en el país, ha sido desarrollado por la Universidad Europea para los estudiantes de grado. El LPA evalúa un total de ocho competencias identificadas como las más demandadas por las empresas en el mercado de trabajo. Dentro de las competencias que evalúa el LPA, incide específicamente en el ámbito de las competencias sociales y comunicativas, definidas como “capacidad de realizar escucha activa, hacer preguntas y responder cuestiones de forma clara y concisa, así como expresar ideas y conceptos de forma efectiva. Incluye la capacidad de comunicar por escrito con concisión y claridad, así como hablar en público con entusiasmo y expresividad” (UEM, 2013).

A continuación, se adjunta un ejemplo de una de las partes del certificado, donde se muestra las competencias adquiridas y el nivel demostrado por el alumno en cada una de ellas (figura 1).

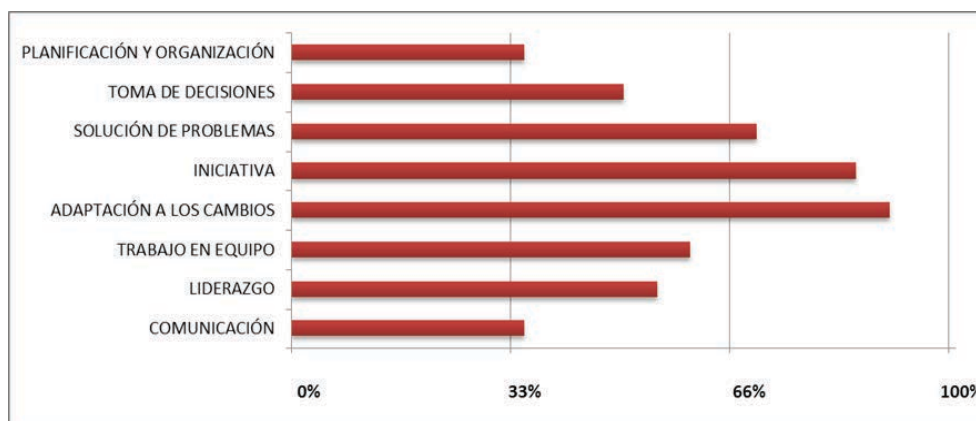


Figura 1. Competencias certificado LPA estudiante objeto

Fuente: Certificado LPA. Universidad Europea de Madrid.

Las competencias mostradas en el certificado LPA (Laureate Professional Assessment), no se alejan de la propuesta que establece el real decreto que regula los estudios oficiales de grado. Los estudios universitarios deberán proporcionar a los alumnos una formación que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, y conocimientos y capacidades específicas. No cabe duda de que todo aboga a un sobreesfuerzo del profesorado, ya que de él dependerá que el alumno recabe las competencias en sus estudios de grado y en el transcurso de su carrera.

El profesor no solo es el responsable de desarrollar competencias en sus alumnos, sino también se responsabilizará de evaluar esas competencias para saber si los alumnos la han adquirido.

El objetivo de esta comunicación será que los alumnos realicen el cuestionario para conocer las competencias que deberían de tener al final de su carrera académica. A continuación, en un foro, los alumnos propondrán diferentes metodologías para poder evaluarlas.

## Contexto

La muestra está compuesta por 63 alumnos de diferentes cursos, materias y titulaciones. En el Grado en Relaciones Internacionales, participaran 43 alumnos de tercer curso dentro de la materia Individuo y Liderazgo. En el Grado en Marketing, participaran 20 alumnos de primer curso, dentro de la materia de Competencias: Ética y Eficacia profesional.

## Desarrollo de la experiencia

Aunque nos encontramos en pleno proceso de desarrollo, el método utilizado en esta experiencia es mixta, por una parte, se trabajarán los resultados del cuestionario LPA con una metodología cuantitativa para conocer los porcentajes adquiridos en cada una de las competencias.

Por otro lado, mediante los foros se trabajará la metodología cualitativa donde se extraerán las rubricas de evaluación realizadas por los alumnos para evaluar las competencias.

## Conclusiones

Aún es pronto para conocer los resultados, en esta investigación nos encontramos revisando los resultados del cuestionario donde en breve se especificarán que competencias sobresalen según las respuestas de los alumnos. En el próximo mes, tendremos a su vez los resultados de los foros donde se expondrán las rubricas de evaluación elegidas por los alumnos para evaluar las competencias. Esperamos indicar resultados en la presentación oral de esta comunicación.

Con los resultados que extraigamos de los foros de las diferentes materias, nuestra intención es sacar una guía de rubricas de evaluación de competencias, que sirva de ayuda a los profesionales que se encuentran en el escenario de la educación superior.

Otra línea de acción es la de colaborar con otras universidades a nivel nacional e internacional para poder ampliar la muestra y conseguir una guía de ejemplos mucho más rica.

## Referencias

- Abanades Sánchez, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Revista Opción*, 32(2), art 5.
- Benito, A y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K.S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey- Bass.



- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

# Rol del Estado en el Desempeño de los Sistemas de Educación Superior en Chile y Ecuador

## Role of the State in the Performance of Higher Education Systems in Chile and Ecuador

Rosa Mayra Llerena Guevara

Universidad Autónoma de Madrid, España

Este estudio analiza la evolución de las políticas públicas en los sistemas de educación superior de Chile y Ecuador. Se realiza un análisis comparativo de ambos países siguiendo las cuatro etapas de la metodología desarrollada por Bereday (1964). Tres circunstancias importantes permitieron establecer un primer acercamiento con los dos países: la transición de la mercantilización hacia una justicia social, los mecanismos para asegurar el acceso, y un sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones. Parte de los resultados empíricos arrojan luz sobre las políticas aplicadas por cada gobierno, en su debido momento, aplacaron las presiones sociales, al proporcionar recursos económicos al sistema.

**Descriptor:** Estado; Mercado; Financiamiento; Educación superior.

This study analyzes the evolution of public policies in the higher education systems of Chile and Ecuador. A comparative analysis of both countries is carried out following the four stages of the methodology developed by Bereday (1964). Three important circumstances allowed us to establish a first approach with the two countries: the transition from mercantilization to social justice, the mechanisms to ensure access, and a system to ensure the quality of institutions. Part of the empirical results shed light on the policies applied by each government, in due course, appeased social pressures, by providing economic resources to the system.

**Keywords:** State; Markets; Financing; Higher education.

*Este documento es gracias al apoyo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*

## Introducción

Las instituciones de educación superior han desempeñado a lo largo de la historia un papel fundamental en la formación de los individuos, y como éstos puedan desempeñarse en una economía basada en el conocimiento. Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios económicos y sociales que proporciona la educación, existe el debate de quien debería financiarla realmente. Tal cuestión ha producido que, en países como Chile y Ecuador, hayan implementado diversas reformas educativas. Situación que nos conduce a formularnos dos interrogantes ¿Cuáles fueron las reformas? y ¿qué resultados se obtuvieron?

La investigación que se presenta tiene como objetivo el análisis de la evolución de las políticas públicas en los sistemas de educación superior de Chile y Ecuador. Para ello, mediante un análisis comparativo se determinará las principales consecuencias de la intervención estatal en ambos países. El contrastar modelos educativos diferentes permite identificar las características comunes y descubrir los procesos causales en el acceso y calidad del Sistema.

## Fundamentación teórica

El conflicto entre mercado y Estado ha sido uno de los debates más acalorados que se ha manifestado básicamente a través de la historia. Si nos remontamos a la época de Adam Smith, éste hizo un fuerte énfasis en el papel del gobierno en la entrega de educación a gran escala a los trabajadores pobres, pero no abogaba por una educación universal (Tonks, 2016).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se manifestó que la educación superior es un bien público y estratégico, y que la “responsabilidad es de todos los interesados especialmente los gobiernos” (UNESCO, 2009). Sin embargo, dado el crecimiento de la demanda por educación, y a los efectos globalizadores, se ha concebido a la educación no solo como un “bien público estratégico, sino como un bien transable y comercializable”. Por lo tanto, es necesario un acuerdo social, entre el Estado y otros actores, “incluyendo las propias instituciones del sistema y actores pertenecientes al sector privado” (IESALC, 2014).

Así mismo, Trow (1973) previó, que la educación superior masiva no puede existir en una torre de marfil, aislada de las corrientes políticas y culturales de la sociedad en general. Era evidente que las presiones financieras, sociopolíticas e ideológicas conllevan a que la educación superior deje de ser tratada como un servicio público para convertirse en una mercancía. Sin embargo, la expansión de la educación superior se debe a la presión política democrática para que los beneficios se distribuyan de una manera más justa (Williams, 2016, p132).

## Método

Para el estudio se realizó el análisis comparativo de los dos países, donde se sigue las cuatro etapas de la metodología desarrollada por Bereday G., (1964), la cual nos conduce a revisar interpretaciones de la realidad social para homogeneizar diferencias y similitudes que no pudiesen ser percibidas investigando un solo país. Se examinan tres circunstancias importantes que permitieron establecer un primer acercamiento con los dos países:

- Transición de la mercantilización hacia una justicia social
- Mecanismos para asegurar el acceso, y
- Sistema de aseguramiento de calidad de las instituciones.

## Resultados

Sin lugar a duda, la inversión en educación constituye una de las acciones más importantes para lograr un desarrollo equitativo. En el estudio se demuestra que en ambos países se generó dos situaciones apremiantes: la masificación de los sistemas de educación superior y nuevos mecanismos de aseguramiento de calidad. Además, los resultados empíricos arrojan a la luz que las políticas aplicadas por cada gobierno, en su debido momento, aplacaron las presiones sociales, al proporcionar recursos económicos al sistema.

La adopción de una serie de leyes y reformas propuestas por los diferentes gobiernos democráticos, permitió cambios significativos en materia educativa. Tres patrones comunes se generaron: la cobertura fue destinada a las masas; las instituciones deben cumplir con proceso de acreditación; y el incrementó el financiamiento tanto a la demanda como oferta educativa. Parte de los resultados se observan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Contexto sociopolítico-educativo

Criterios	SISTEMA POLÍTICO CHILE		Sistema Político ECUADOR	
	Régimen militar	Democracias	Inestabilidad política	Democracia
Acceso	Élites	Masas	Élites	Masas
Calidad	Sin ningún tipo de evaluación	Sistema de aseguramiento de calidad. Licenciamiento y Acreditación	Sin ningún tipo informe favorable	Acreditación y depuración de universidades. Reordenamiento de institutos
Gasto público	Escasos recursos	Gratuidad al 60% de los quintiles más pobres.	Escasos recursos	Gratuidad hasta el tercer nivel

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Sin lugar a duda La inversión en educación genera beneficios que van más allá de la productividad. Tanto para Chile y Ecuador la eficacia con la que sus gobiernos actuaron permite corroborar la obtención de resultados satisfactorios en materia económica y social.

Si bien es cierto para avanzar por el camino de la era del conocimiento, los países deberán masificar sus sistemas de educación terciaria. Sin embargo, este proceso deberá enfrentarse a una serie de desafíos determinados por la equidad y calidad de las instituciones. El análisis sobre quién debería financiar la educación superior depende a una gran variedad de factores (costos crecientes, demandas sociales, influencias neoliberales), lo que sugiere que tanto el gobierno como el mercado deberían participar en el financiamiento.

A pesar de ciertas limitaciones, se puede esperar que otras variables influyan en los efectos que tenga el Estado en la educación superior, consideramos que la investigación puede proporcionar un primer paso para un análisis más puntual en lo posterior.

## Referencias

- Spillane, J. (2010). A distributed perspective on school leadership and management. En VVAA., *International encyclopedia of education* (pp.1-6). Amsterdam: Elsevier.
- IESALC. (2014). *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Caracas: UNESCO.
- Tonks, P. (2016). Scottish political economy, education and the management of poverty in industrializing Britain: Patrick Colquhoun and the Westminster free school model. *History*, 101(347), 495-512.
- UNESCO. (2009). *World Conference on Higher Education 2009 Final Report*. París: UNESCO.
- Williams, G. (2016). Higher education: Public good or private commodity? *London Review of Education*, 14(1), 131-141.

# Coeducación y Buenas prácticas: Un Estudio de Caso

## Coeducation and Best practices: A Case Study

Juana M. Ruiloba Núñez

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

Esta ponencia muestra los resultados de un estudio piloto sobre la formación universitaria. La investigación describe una experiencia educativa innovadora orientada al diseño de recursos didácticos para la coeducación en la asignatura "Sociología del Deporte" en la Facultad de Deportes de la Universidad Católica de Murcia. Analizamos la situación actual sobre la perspectiva de género. Los resultados de este estudio respaldan la necesidad de formación en temas de género para los/as estudiantes/as de Ciencias del Deporte y de Educación Física. Los resultados del trabajo refuerzan la idea de señalar la importancia de construir una nueva cultura escolar de género. Los programas de coeducación hacen que los estudiantes sean mejores ciudadanos.

**Descriptores:** Roles de género; Coeducación; Innovación educativa; Programa de estudios universitarios; Estudio de caso.

This paper shows the results of a pilot study about university training. The research describes an innovative educational experience aimed at designing didactical resources for coeducation in the subject "Sociology of Sport" in the Faculty of Sport, Catholic University of Murcia. We will analyze the present situation about gender perspective. The results from this study support the need of formation on gender issues for students of Sport Science and Physical Education degrees. Work results reinforce the idea to note the importance of building a new gender school culture. Coeducation programs make students better citizens.

**Keywords:** Gender roles; Coeducation; Educational innovation; University curriculum; Case studies.

## Introducción

En este trabajo se presenta una experiencia de mejora en el ámbito universitario a partir de una propuesta de buenas prácticas coeducativas entre los/as alumnos/as del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia que trata de suscitar una actitud reflexiva sobre la desigualdad de género y, a partir del espíritu crítico, indagar o investigar a partir de talleres y casos prácticos en la visibilización de los temas de género en el deporte y de los referentes femeninos en la disciplina partiendo de un diagnóstico de las clásicas dimensiones de análisis de Crawford (2006).

De manera concreta, en el caso que nos ocupa, el profesorado del grado consultado tiene una actitud adaptativa, esto es, no bloqueante antes las actividades si las hubiese –no las hay– (siguiendo la terminología del enfoque *Doing Gender* modificado propuesto por García-Pérez, Rebollo, Vega, et al, 2011). Cuando se les pregunta indican que el sujeto central de sus clases es la persona en movimiento, el deportista o el ser humano "en genérico" (Heller, 2002), manifiestan expresamente que exponen sus materias sin incidir en el sexo o el género siguiendo los contenidos de la guía docente (¿género neutro?).

Además, tanto en el texto de la memoria verificada del título, como en el total de todas las guías docentes del Grado, no existe mención explícita a este tema, a las mujeres, a la variable sexo o al género, salvo en el tema 14 de la optativa "Nutrición deportiva" (donde se indica que se tratará la nutrición de las mujeres deportistas de élite) y en "Fundamentos Socioculturales del Deporte – Sociología del Deporte" (SD), donde se indica que se presentarán los *issues* con impacto social

en el estudio del deporte (el género, entre otros muchos) y por ello, se le dedica un tema al asunto, siendo la única referencia expresada en los contenidos manifiestos. ¿Cómo promover los mismos en esta asignatura de una forma significativa para que pueda quedar cubierto, al menos, la mirada crítica a los contenidos escolares institucionales?

## Contexto

El deporte ha sido un espacio tradicionalmente masculino y eso puede verse reflejado en las enseñanzas y en las lógicas académicas. En lo que nos afecta como educadores/as ¿Cómo recibe esta información nuestro alumnado? ¿qué referentes tienen a la mano las/los estudiantes de Ciencias del Deporte? ¿Corresponde al profesor/a del Grado educar la mirada para identificar la desigualdad? ¿es el propio profesorado consciente de la transmisión de esos valores y de la necesidad de intervenir educativamente?

No cabe duda de la misión de la Universidad como transmisora de valores y entre ellos el de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria (Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de Universidades y Ley Orgánica 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en las normas específicas de igualdad nacionales y regionales).

Cumplir con ese mandato supone cambios que afectan desde la organización escolar y los contenidos curriculares hasta recursos educativos o la formación del profesorado, no solamente por imperativo legal sino por una cuestión de sensibilidad social y de cumplimiento de un principio básico en la construcción de la ciudadanía. Los/as profesores/as somos figuras clave en la conformación de identidades profesionales de nuestros/as alumnos/as (Dowling, 2006) y agentes esenciales para liderar el cambio o resistirse al mismo (Bonal, 1997; Piedra, García-Pérez, Rebollo y Richardson, 1997; Webb y Macdonald, 2007a, 2007b; Wright, 2002). Nuestros/as alumnos/as serán futuros/as docentes de educación física, entrenadores/as, técnicos/as deportivos/as, gestores/as sin ninguna formación explícita en estos temas.

## Desarrollo de la experiencia

La experiencia docente consiste en el diseño y aplicación de actividades para la formación de un alumnado crítico con la desigualdad apoyándonos y haciendo un uso didáctico de la prensa digital y la Red, promoviendo un curriculum no androcéntrico.

¿Cómo y dónde hacerlo? En el espacio en la programación y en la evaluación de la asignatura SD en los talleres y seminarios (12 horas -20% carga presencial), supone un 30% de la nota final.

Y, a partir de estas actividades completas:

- “Entrenándose en valores igualitarios”: A partir del *modelling gender role* – (Eriksson-Zetterquist, 2008) conformación de referentes en el aula y en la disciplina (uso de twitter) – Contenidos: Cuerpos / estereotipos / roles género – Imagen de hombres y mujeres en el deporte.
  - ✓ ¿Dónde están las científicas del deporte? ¿conocemos alguna? Búsqueda de autoras, ideas o teorías más importantes.
  - ✓ Personajes masculinos y femeninos principales y secundarios, características de los mismos, qué hacen y piensan, cómo se relacionan.
- “Socialización de iguales en juegos”. Los juegos en el patio.

- “El mundo al revés- El poder del mensajero”: Dinámicas en grupo de noticias construidas sin estereotipos (normalización de los valores igualitarias / ridiculización con estereotipos sexistas aplicados a hombres – para la posterior exposición de noticias reales.

## Conclusiones

La puesta en práctica de las actividades ha hecho patente el reconocimiento de los problemas del *mainstreaming* como estrategia que sin impulso institucional y sin profesorado movilizado con el tema, queda en simbólico, pero no llega a los planes de estudios, a los contenidos reales en el aula sin el impulso del profesor/a como líder para el cambio.

Los resultados de este estudio exploratorio nos han llevado a proponer un Proyecto de Innovación del Plan Propio de la Universidad en la que implicar a más docentes y asignaturas del Grado (en evaluación).

¿Pasa lo mismo en tu Grado? ¿Cómo se trata el género en la disciplina, en el centro, en el aula donde trabajas?

## Referencias

- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde y J. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2008). Gendered role modeling, a paradoxical construction process. *Scandinavian Journal of Management*, 24(3)259-270.
- García-Pérez, R. Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R, Buzón, O. y Piedra, J. (2011) El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ramírez, G.; Piedra, J.; Ries, F. y Rodríguez, A.R. (2014). La mujer y el deporte en el cine del siglo XXI (2000-2009). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56) 719-734.
- Webb, L.A. y MacDonald, D. (2007a). Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 279-297.
- Webb, L.A. y MacDonald, D. (2007b). Dualing with gender: teachers' work, careers and leadership in physical education. *Gender and Education*, 19(4), 491-512.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.

## Cátedra de Reconocimiento en la Formación Docente

### Recognition Workshops in Teacher Training

Inirida Morales Villegas

Universidad Libre, Colombia

Las reformas educativas de finales del siglo pasado muestran hoy sus impactos. A decir de Cornejo (2008) y Alonso (2014) la estandarización del trabajo docente, sobrecarga laboral, deterioro del ambiente escolar y críticas a su labor han llevado a una percepción general de pérdida de prestigio social del docente. Esta situación fomenta sentimientos de frustración y abandono que llevan al deterioro de la autoimagen y la autoestima, como efectos de la falta de reconocimiento legítimo del docente en el campo laboral, (Londoño, 2017, p.14) con el agravante de no contar con herramientas suficientes para la protección de su integridad física y emocional, ni para la resolución adecuada de los conflictos escolares, que se traducen en diferentes formas de violencia y bajo rendimiento escolar. (Cepal-Unicef, 2017 y UNESCO, 2016) Por eso, es importante formar a los estudiantes en autoconfianza, autorrespeto y autoestima, esferas del reconocimiento que consolidan una autopercepción acorde a las exigencias personales, del entorno educativo y del contexto internacional. La experiencia muestra como a través del juego, el arte y la escritura, los futuros docentes logran mejorar su autopercepción y la de su profesión con excelente proyección hacia su práctica pedagógica.

**Descriptor:** Formación docente; Reconocimiento; Ecología de saberes; Copresencia; Heterotopía.

Educational reforms at the end of the last century show their impacts today. According to Cornejo (2008) and Alonso (2014), the standardization of teaching work, work overload, deterioration of the school environment and criticism of their work have led to a general perception of loss of social prestige of the teacher. This situation fosters feelings of frustration and abandonment that lead to the deterioration of self-image and self-esteem, as effects of the lack of legitimate recognition of the teacher in the workplace, (Londoño, 2017, p.14) with the aggravation of not having sufficient tools for the protection of their physical and emotional integrity, nor for the adequate resolution of school conflicts, which result in different forms of violence and poor school performance. (Cepal-Unicef, 2017 and UNESCO, 2016) Therefore, it is important to train students in self-confidence, self-respect and self-esteem, areas of recognition that consolidate self-perception according to personal needs, the educational environment and the international context. The experience shows how through the game, the art and the writing, the future teachers manage to improve their self-perception and that of their profession with excellent projection towards their pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher training; Recognition; Ecology of knowledge; Copresence; Heterotopia.

### Introducción

En desarrollo de la tesis doctoral, se ha implementado la “Cátedra de Reconocimiento” abordando con los estudiantes las diferentes formas de menosprecio que afectan a los sujetos, pero especialmente las maneras de alcanzar una autopercepción positiva de sí mismo y de la profesión docente. El fundamento teórico está en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y metodológicamente en las tesis de Boaventura de Sousa Santos en lo referido a la copresencia, la heterotopía y la ecología de saberes.



## Contexto

La experiencia de formación de docentes en la Universidad Libre, con estudiantes de tercero y sexto semestre de licenciaturas en educación preescolar, humanidades e idiomas y educación física ha sido el espacio académico compartido en el que se ha implementado la cátedra de reconocimiento, especialmente desde el año 2016.

## Desarrollo de la experiencia

### *Trayectos posibles en la formación docente*

Como propone Boaventura de Sousa, el pensamiento utópico tiene un doble objetivo: reinventar cartografías para la emancipación y subjetividades individuales y colectivas con capacidad y voluntad para usarlas, “Ante esto, el único camino para pensar el futuro parece ser la utopía, “exploración, a través de la imaginación, de nuevas posibilidades humanas y nuevas formas de voluntad, y la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar y al que la humanidad tiene derecho”. (De Sousa Santos, 2003: 378) por lo que se hace necesaria una deslocalización radical del sujeto.

### *La heterotopía*

Asumiendo la utopía como método, ruta y meta en la formación de docentes, se parte de la presunción que los estudiantes deben, primero, fortalecer su autoconfianza, autorrespeto y autoestima como fundamento de autoreconocimiento ante su historia personal, familiar, social y cultural. Este fin se logra siguiendo el trayecto propuesto por De Sousa Santos que consiste en ir del centro del “Mí” con mirada telescópica, buscando en la internalidad las secuelas emocionales, psíquicas, físicas, cognitivas producto de mentalidades colonizadas y enajenadas históricamente, para aflorar hacia las periferias externas con mirada microscópica con la capacidad de detectar en las otredades los rezagos colonizados en el ser, el saber, el poder y las territorialidades y así orientar hacia recorridos de encuentro interno y convivencia externa satisfactorios.

Este ejercicio pedagógico se realiza en tres claves fundamentales:

#### *Primera clave*

Inmersión permanente en el mundo natural como espacio vital para el rescate y desarrollo del mundo sensorial individual y el avistamiento de las potencialidades internas (sensaciones, percepciones, emociones) a través de rituales de descubrimiento y encuentro para su volcamiento posterior en expresiones artísticas diversas.

#### *Segunda clave*

Desarrollo emocional y socioafectivo en que los estudiantes, además de interpretar la actualidad científica de manera interdisciplinar, por medio de talleres para la práctica del desarrollo de habilidades emocionales y socioafectivas en el manejo intrapersonal e interpersonal para una comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos propios de los entornos educativos y sociales próximos.

#### *Tercera clave*

Encuentro existencial con la memoria en la que los jóvenes con sus herramientas propias trascienden el presente en la búsqueda de su esencialidad vital e histórica en trayectos que

recorren el pasado personal, familiar, escolar, social para la autoafirmación y valoración de las culturas en sus territorios propios y globales. Este espacio se logra a través de festivales del recuerdo en los que la música, la fotografía, la pintura y el cine, entre otras expresiones artísticas sirven de mediaciones para el encuentro de la historia propia y común, que favorece el reconocimiento de derechos para la proyección solidaria de futuros posibles.

### ***La re-cognición***

La formación es un proceso permanente de conocimiento de sí mismo en interacción con los entornos sociales preestablecidos para la normatización del sujeto en los márgenes admitidos por el sistema. El ejercicio de formar corresponde a los docentes por lo que sobre ellos recae el peso de reproducir la norma para la continuidad del sistema, o transgredirla para transformarla, así, la formación docente debería posibilitar la construcción de un pensamiento epistémico, entendido como la forma de estar en el mundo, siendo capaces de construirnos en copresencia con las culturas originarias, en intercambio con los saberes de las ciencias y las culturas del mundo, lo que requiere el desarrollo de habilidades básicas y superiores de pensamiento, rescatando el valor del trabajo colaborativo que lleva a los estudiantes a ampliar sus circuitos creativos y a expandir sus formas comunicativas potenciando las hipermediaciones a mano.

## **Conclusiones**

El contacto con los entornos naturales habilita la apropiación afectiva de los territorios propios, el reconocimiento, valoración y protección de sus recursos. Así mismo, el desarrollo emocional y sociafectivo favorece la empatía para reconocernos en las diferencias y potenciar la diversidad situacional y condicional, para la producción de nuevos currículos cercanos a la realidad nacional, sin dejar de lado el recurso de la memoria individual y colectiva como estrategia fundamental para la comprensión del conflicto, la resiliencia y la proyección de una vida nacional consecuente con los acuerdos de paz suscritos.

La re-cognición, por su parte, concreta y explicita el ejercicio de heterotopía al poner en acción el pensamiento crítico, como producto y proceso del desarrollo de las habilidades mentales básicas y superiores; así los jóvenes docentes se potencian como sujetos que desde su autoreconocimiento coadyuvan a la formación de mentalidades libres y autónomas en sus estudiantes promoviendo el cambio social que espera el país para lograr una verdadera paz en justicia y equidad.

## **Referencias**

- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.
- Cornejo, R. (2008). Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Londoño, L. (2017). *Efectos de la falta de reconocimiento legítimo en el campo laboral que influye en la identidad de un grupo de docentes de educación básica del sector privado y público*. Tesis de maestría. Universidad San Buenaventura, Cali.
- CEPAL-UNICEF. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado de [repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf)

# Aprendizaje Basado en Problemas como Alternativa Metodológica en el Área de Organización de Empresas

## Problem Based Learning as a Methodological Alternative in the Area of Business Organization

Leyla Angélica Sandoval Hamón

Universidad Autónoma de Madrid, España

En línea con el EEES, el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno universitario tiene en cuenta metodologías alternativas además de las tradicionales como una forma de preparar a los profesionales frente a los desafíos del futuro. Una de estas metodologías es el aprendizaje basado en problemas (PBL), donde los estudiantes pueden abordar un problema real y proponer una solución. Por lo tanto, este trabajo describe la experiencia de aplicar la metodología PBL en la Organización Empresarial de 2016 a 2017. La implementación de esta experiencia requirió un cambio de todos los elementos específicos del tema (por ejemplo: sistema de contenido, planificación, monitoreo y evaluación). Las conclusiones (derivadas de la observación, análisis y evaluación del uso de la metodología PBL, así como las encuestas oficiales de los estudiantes) indican que este tipo de metodología alienta a los estudiantes a desarrollar nuevas habilidades (pensamiento crítico y práctico, análisis y resolución de problemas, trabajo en equipo, habilidades de comunicación, gestión del tiempo, entre otros) y construir su aprendizaje basado en teorías y problemas de las organizaciones contemporáneas.

**Descriptor:** Universidad; Metodología; Aprendizaje activo; Desarrollo de habilidades; Organizaciones.

In line with the EHEA, the teaching-learning process in a university setting takes into consideration alternative methodologies in addition to traditional ones as a way to prepare professionals facing the challenges of the future. One of these methodologies is problem-based learning (PBL), where students can address a real problem and propose a solution. Thus, this work describes the experiment of applying the PBL methodology on Business Organization from 2015 to 2017. The implementation of this experiment required a change of all subject-specific elements (for example: content, planning, monitoring and evaluation system). The conclusions (derived from the observation, analysis and evaluation of the use of the PBL methodology, as well as the official surveys of the students) indicate that this type of methodology encourages students to develop new skills (critical and practical thinking, analysis and resolution of problems, teamwork, communication skills, time management, among others) and build their learning based on theories and problems of contemporary organizations.

**Keywords:** University; Methodology; Experiential learning; Skills development; Organizations.

## Introducción

La educación superior ha ido asumiendo que no puede continuar dentro del proceso enseñanza aprendizaje únicamente con las metodologías tradicionales. Este reto se evidencia al reconocer que los profesionales que demandan hoy las organizaciones son muy distintos a los que se requerían hace una década. Una forma de responder a este reto es con el empleo de metodologías activas. Esta respuesta está en la línea con los procesos de convergencia universitaria europea donde se considera que “el titulado ha de ser capaz de afrontar los cambios y adaptarse a las necesidades del mundo laboral, teniendo la capacidad de aprendizaje autónomo y continuo” (Trasobares y Gilaberte, 2007).

De hecho, este planteamiento estaría también relacionado con el constructivismo; es decir, donde se favorece “la reinterpretación del conocimiento previo y la construcción del nuevo conocimiento” (Baysura, Altun y Yucel-Toy, 2016).

Una metodología activa que se desprende del constructivismo es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Así, el ABP “permite a los alumnos realizar investigaciones, integrar teoría y práctica, y aplicar conocimientos y habilidades para desarrollar una solución viable a un problema definido” (Savery, 2015, p. 9). Esta alternativa da la posibilidad a los estudiantes de acercarse a las organizaciones reales. Así, el objetivo del trabajo consiste en describir la experiencia del empleo del ABP en el área de organización de empresas.

## **Contexto**

Titulación: Administración de Empresas. UAM Curso: Segundo grado. 2016-2017.

Asignatura: Organización de Empresas Estudiantes: 40.

Nº Créditos: 6 (150 horas: 88 teóricas y 62 prácticas).

Profesores: 2.

Objetivo de la asignatura: pretende que el estudiante conozca las organizaciones actuales y actúe en ellas. Que entienda cómo funcionan las organizaciones reales y cómo podemos incidir en su diseño.

Temas: 11.

## **Desarrollo de la experiencia**

El equipo docente busco diseñar la asignatura de tal manera que los estudiantes no solo asumieran los contenidos, sino que supieran ponerlos en práctica al investigar sobre un problema real de una organización. Además, esta metodología da una forma diferente de motivación al requerir de un compromiso continuo unido.

Así, antes de comenzar el curso, el equipo docente preparo la explicación de la metodología ABP (concepto, principales características y evidencia del empleo del ABP en otras universidades), al mismo tiempo se redactaron los objetivos, aspectos esenciales que debía incluir la investigación (introducción a la organización, un diagnóstico del problema, información recopilada, bases teóricas que sustenten la solución propuesta al problema, así como la descripción de la solución.) y las indicaciones del trabajo (sobre la selección de problema, objetivos de aprendizaje, entregables, criterios de evaluación y cronograma).

Una vez se elaboró esta información, el equipo docente planificó todas las sesiones de clase compartiéndolas con los estudiantes (incluyendo el tiempo de trabajo fuera del aula). Un resumen, de la propuesta que se desarrolló en la asignatura se observar en el cuadro 1.

El eje principal del trabajo de los estudiantes en la asignatura consistió en: identificar y proponer una solución para un problema encontrado en una organización real. El problema debía relacionarse con algunos de los temas contenidos en la asignatura (que serían la base para la solución propuesta), este trabajo se realizó en grupos cinco estudiantes. Además, los profesores promovieron la incorporación de recursos de TIC en todo el trabajo con ABP.

Cuadro 1. Resumen metodología (ABP), rúbrica, entregables y evaluación

METODOLOGÍA	RÚBRICA	ENTREGABLES	EVALUACIÓN
Fases: -Diseño: elaboración propuesta ABP -Planificación e instrucciones del trabajo -Seguimiento -Evaluación	Aspectos: -Contenido -Ordenación de la información -Habilidades expositivas -Materiales elaborados -Trabajo en equipo -Originalidad	Informe inicial y presentación Documentación adicional de la organización y del problema Informe final y presentación	Rúbricas Prueba de conocimiento (revisada por pares) Análisis psicométrico de la prueba (Test Analysis Program, TAP)

Fuente: Elaboración propia.

En línea con las metodologías activas y el proceso de cambio de la asignatura (al incorporar el ABP), se desarrolló un sistema integral de evaluación, donde los estudiantes: a) tuvieran con antelación los criterios de evaluación de las actividades y b) pudieran tener un análisis agregado de la prueba (en particular, se analizó una prueba de conocimiento tipo test con 40 preguntas cada una y cuatro opciones de respuesta).

En general, la metodología ABP fue una alternativa que se ajustó sin mayores inconvenientes a los requerimientos de la asignatura dado que los estudiantes pudieron conocer organizaciones reales, interactuar con las mismas al analizar sus problemáticas tendiendo como referencia no solo el contenido de la asignatura sino de otras disciplinas, además del empleo de diferentes recursos de TICs. De esta manera, los estudiantes mejoraron en motivación y han podido desarrollar y ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias.

En cuanto a la evaluación fue positivo el empleo de las rubricas tanto para estudiantes como profesores. La prueba analizada a través de Test Analysis Program dio como resultado que ninguna de las respuestas refleja que hay alguna inconsistencia en la elección de la respuesta correcta. En la mayoría de los ítems la respuesta correcta es elegida con cierta diferencia con respecto a las demás opciones.

## Conclusiones

Este trabajo, se buscó contribuir al proceso de construcción del aprendizaje de los estudiantes a través del fomento de una metodología alternativa (ABP) en la asignatura de organización de empresas. El ABP a través del desarrollo de situaciones reales de organizaciones significó que los estudiantes pudieron acceder al conocimiento por otras vías. En cuanto a los informes y su respectiva presentación, los estudiantes han tenido que hacer un esfuerzo para trasladar sus conocimientos en una forma clara, concisa y dinámica, para mostrar la organización, el problema; contenidos de la asignatura; es decir, la teoría y la práctica. Estas estrategias resultaron provechosas para ordenar sus ideas y aclarar dudas de los contenidos y mejorar sus habilidades (pensamiento crítico y práctico, análisis y resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras). En este proceso fue útil el seguimiento y cambio en la forma de evaluar (con rúbricas y TAP).

Los cambios que se han planteado en la asignatura han obtenido en general una buena acogida y esto se corrobora no solo con la actitud de los estudiantes y su rendimiento académico sino con el mayor desarrollo de sus habilidades y competencias.

## Referencias

- Baysura, O. D., Altun, S. y Yucel-Toy, B. (2016). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, (62), 15-36.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows*, 9, 5-15.
- Trasobares, A. H. y Gilaberte, R. L. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. En VVAA., *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (p. 3-9). Universidad de La Rioja.

# Colectivos Estudiantiles Universitarios, un Espacio de Participación y Liderazgo

## University Student Collectives, a Space of Participation and Leadership

Luis Enrique Ortega Sánchez

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Ser universitario hoy en el siglo XXI, va mucho más allá de ir a un aula de clases, la apertura de otros espacios de participación como los colectivos estudiantiles aparecen como herramienta de respaldo y soporte para la defensa de intereses políticos, ideológicos, académicos, deportivos, ambientalistas etc. Estos colectivos ejercen una función social sobre los participantes o miembros de estos, puesto que a través del ejercicio de actividades o metas a cumplir se fortalecen las habilidades de cada ser en materia de intercambio de saberes académicos, toma de acciones de liderazgo, sentido de pertenencia universitaria, ejercicios de integración entre otros. En este caso particular, comento mi experiencia como tallerista y participante de fortalecimientos de herramientas y bases de liderazgo en colectivos dentro de universidades a través de una metodología de 3 pasos aplicada sencilla y práctica

**Descriptor:** Colectivos estudiantiles; Universidad; Formación; Espacios; Liderazgo.

Being a university student today in the 21st century, goes far beyond going to a classroom, the opening of other spaces for participation as student collectives appear as a tool of support and support for the defense of political, ideological, academic, sports interests etc. These groups exercise a social function on the participants or members of these, since through the exercise of activities or goals to be fulfilled the abilities of each being are strengthened in the matter of exchange of academic knowledge, taking of leadership actions, sense of belonging university, integration exercises among others. In this particular case, I comment my experience as a workshop and participant of strengthening tools and leadership bases in groups within universities through a 3-step methodology applied simple and practical.

**Keywords:** Student collectives, University; Formation; Spaces; Leadership.

## Introducción

La importancia de los colectivos estudiantiles que se crean en espacios universitarios brinda enormes experiencias porque aparte de cumplir con tareas académicas correspondientes a su carrera, los estudiantes se vinculan es espacios de enlaces con enfoque diferenciales desde sus intereses particulares y a fines.

Lo que se encuentra dentro del desarrollo de la experiencia es una de las actividades que más ejerzo como tallerista en colectivos estudiantiles de cualquier índole que se ejecutan y muchas veces necesitan un refuerzo organizacional que permitan llevar a cabo sus actividades con mejores resultados. Es allí, precisamente donde como joven, presento lo que he cosechado y construido en materia de liderazgo desde estos mismos colectivos que me sirvieron de apoyo participativo desde hace varios años ya.

## Contexto

La vida universitaria plantea unos imaginarios al estudiante a enfrentarse como, iniciar una maduración personal, un enorme crecimiento a nivel psicológico y cambio de actitudes, etc. Estos imaginarios son impregnados por la sociedad en la vida de toda persona que aspira cumplir una carrera universitaria y una vez llega este al claustro académico, este empieza a cuestionarse sobre cuándo es el momento idóneo en el que eso que lleva en su mente empezará a suceder, esto es debidamente a lo que Argyris (1979) comprende como necesidad del ser humano de sentirse competente y esforzarse por tratar con su entorno con la mayores habilidades posibles una vez comienza un ejercicio de participación organizativo.

Las universidades tienen como deber ser que sus estatutos definan linealmente como estas deben andar, pero no hay que olvidar que estas funcionan como instituciones sociales ya que se construyen y reconstruyen debido a los procesos dados en la vida cotidiana, es decir se van modificando a medida que su razón de ser, el estudiantado dimensiona su vida en un contexto dinámico. Murcia (2009)

Dentro del ejercicio del ser estudiante universitario, este puede apreciar activamente las diferentes manifestaciones por preferencias ideológicas, paradigmáticas, políticas entre otras, que se materializan organizacionalmente como colectivos estudiantiles, estos a su vez empoderan al cuerpo estudiantil tejiendo relaciones donde se reconoce inicialmente que hay una causa o lucha que debe ser colectiva dado a nivel individual es más complicado avanzar. Estos colectivos estudiantiles tienen unos objetos de ser, inicialmente la defensa de la comunidad estudiantil, generar espacios de impacto universitario, el respaldo a quien no es escuchado individualmente, fomentar liderazgo, también funcionan como enlace para grupos con enfoque diferencial y permiten ser un punto de encuentro para las similitudes de pensamientos.

## Desarrollo de la experiencia

El que un estudiante se permita pertenecer a un colectivo, conlleva para su experiencia un sinnúmero de aprendizajes o prácticas que podrán ser utilizada en su vida personal-profesional, esto no es más que uno de los principales objetivos del ser universitario. A partir de las múltiples participaciones en colectivos estudiantiles debido a la necesidad de querer pertenecer a un espacio de experiencias en pro de la defensa de la comunidad estudiantil hace varios años ya, he logrado un reconocimiento como tallerista y como líder universitario en procesos organizativos.

Una vez empiezo el proceso de orientación con un colectivo a dar bases de liderazgo y fortalecer las herramientas internas de cada colectivo, sea de tipo académico, social, político, ideológico, ambientalista, sexual, deportivos etc. dentro de un claustro universitario, es necesario marcar una metodología seguida de 3 pasos.

El (1) primer paso es el de Reconocimiento de rol y estatus. Parsons (1988), donde se hacen dinámicas de autoevaluación del papel y posición en el colectivo de cada uno, y con los resultados arrojados de estas dinámicas como puede cada uno de los miembros reafirmar un compromiso de acción para lograr los objetivos a fines.

El (2) segundo paso es el de Creación u organización de comités. La necesidad de organización parte desde lo más mínimo, en este caso de colectivos abarca los distintos comités que dependen del objetivo a cumplir o generar de este disponga, los comités más comunes pueden ser: Logísticos, comunicaciones y administrativos. Es de vital importancia distribuir funciones y crear así un cronograma y plan de actividades a ejecutar.



En el (3) tercer y último paso, La funcionalidad de las bases, es decir a través de un escenario cada uno de los participantes pueda comentar y expresar como el pertenecer a un colectivo ha permitido fortalecer aprendizajes interdisciplinarios, significativos u otros, por parte de uno o más integrantes del mismo colectivo. Esta etapa es muy importante porque a través de esta se explica al colectivo la trascendencia que deben tener estos aprendizajes del colectivo a la vida social o académica.

## **Conclusiones**

Una vez entendido que estos espacios que se abren por las construcciones de universidad que los mismos estudiantes plantean, cabe destacar que es importante tener claro que el objetivo no se debe perder y es precisamente fortalecer los intereses de cada colectivo, fomentar el liderazgo y la experiencia interdisciplinaria. La funcionalidad de las bases deber enriquecerse con encuentros constante por parte de los miembros utilizando la lúdica como herramienta facilitadora de comunicación.

## **Referencias**

- Argyris, C (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona: Ed. Herder.
- Murcia, N. (2009) Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 235-266.
- Parsons, T. (1988) *El sistema social*. Madrid: Alianza editorial.

## Las Tutorías. Percepciones de los Estudiantes y Docentes Universitarios

### Mentoring. Perceptions of Students and Teachers at the University

Mirian Elena Alcivar Cruzatty  
Tito Alberto Gorozabel Chata

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las tutorías en el contexto universitario se presentan como un espacio de comunicación entre el profesor y el estudiante, en el que ambos actores convergen en una dinámica que fortalece el proceso de integración y desarrollo de su formación académica y de cara a su futuro profesional. Esta tarea tutorial ofrece grandes posibilidades y a la vez dificultades en el reconocimiento de su realización por parte de algunos profesionales de la Universidad. A partir de este referente, la presente investigación tiene como objetivo, reconocer las necesidades de los estudiantes y su grado de satisfacción en el desarrollo de las tutorías académicas, así como que los profesores del Instituto de Ciencias Básicas de la Universidad Técnica Manabí reconozcan sus funciones y las asuman y las necesidades de formación al respecto. Para ello, se ha realizado un planteamiento de investigación cuantitativa y cualitativa. Los datos se recogieron a partir de la aplicación de dos cuestionarios uno a los profesores y otro a los estudiantes, cuya validez y fiabilidad se verificó utilizando la prueba de Alfa Crombach. En respuesta a los resultados obtenidos, se establece una capacitación a los docentes para diseñar e implementar un plan de acción tutorial que incluya acciones formativas y estrategias individualizadoras de enseñanza que les permitirá lograr la transición de un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje, poniendo énfasis en el proceso formativo de los estudiantes.

**Descriptor:** Tutoría; Enseñanza-aprendizaje; Competencias; Acciones formativas; Estrategias individualizadoras.

The tutoring in the university context is presented as a space of communication between the teacher and the student, in which both actors converge in a dynamic that strengthens the process of integration and development of their academic formation and in face of their future Professional. This tutorial task offers great possibilities and at the same time difficulties in the recognition of its realization by some professionals of the university., From this reference, this research aims to recognize the needs of students and their degree of satisfaction in the development of academic tutoring, as well as teachers of the Institute of Basic Sciences of Technical University of Manabi recognize their roles and assume them and training needs in this regard. To this end, a quantitative and qualitative research approach has been carried out. The data were collected from the application of two questionnaires one to the professors and the other to the students, whose validity and reliability was verified using the test of Alfa Crombach. In response to the results obtained, teachers are trained to design and implement a tutorial action plan that includes training actions and individualizing teaching strategies that will enable them to achieve the transition of a Paradigm of teaching to a paradigm of learning, emphasizing the formative process of the students.

**Keywords:** Tutoring; Teaching-learning; Competencies; Training actions; Individualizing strategies.

## Introducción

Trabajos publicados en los últimos años avalan la convicción de que el mundo universitario está en tiempos de profundos cambios. La universidad se encuentra inmersa en una variedad de incertidumbres, porque los grandes cambios geopolíticos, sociales o económicos inciden plenamente en ella.

Hoy en día, las universidades parecen inclinarse, conjuntamente, por una mayor variedad de modelos, que se traduce en la aparición de universidades más especializadas concentradas en un núcleo de competencias específicas en materia de investigación y enseñanza, o en determinadas facetas de su actividad. Al profesorado le corresponde no sólo provocar las condiciones necesarias para que se produzca el conocimiento en el estudiante, sino también apoyar todo su proceso de integración personal y preparación profesional, favoreciendo aprendizajes y experiencias educativas que le permitan asumir compromisos como ciudadano responsable en todos los ámbitos de la vida, y acompañando al estudiante en su proceso de formación, camino que él debe recorrer activa y libremente (Loscertales, 2002). Esta acción tutorial también se desarrolla a partir de las necesidades y demandas de los estudiantes.

En el caso de América Latina, cobra sentido desde los planteamientos del proyecto Tuning, (González Wagenaar, 2003), donde el estudiante tiene un protagonismo activo y el profesor la función de mediador, guía, facilitador. Desde este planteamiento, se trata de ofrecer una acción orientada a la atención integral de los estudiantes, favoreciendo que estos sean elementos activos y responsables en su propio proceso de aprendizaje.

El proyecto Tuning América de Innovación Educativo y Social que recogía como objetivo general la Construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular, aprobado por 182 universidades latinoamericana y los 18 referentes de los gobiernos nacionales, tiene entre sus objetivos específicos relacionados con las tutorías, los siguientes:

- Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía del proyecto Tuning.
- Incorporar procesos e iniciativas probadas en otros contextos para la construcción de marcos disciplinares y sectoriales para América Latina.
- Promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, incorporando niveles e indicadores.

Con respecto a las competencias sistémicas se encuentra:

- Crear una cultura institucional hacia la importancia de la tutoría con los estudiantes y el rol del profesor en este punto.
- Debatir sobre las principales características que debe tener el profesor tutor.
- Debatir sobre el Plan de Acción Tutorial.

Finalmente, con respecto a las competencias actitudinales se tiene debatir sobre el concepto de la tutoría universitaria: ventajas, inconvenientes, limitaciones, dificultades, etc. (Proyecto Tuning América Latina., 2011-2013).

El proyecto asigna al profesor el papel de promover en el estudiante el proceso de adquisición de competencia. El concepto de competencia abarca tres ámbitos paralelos: lo que el estudiante va a ser capaz de conocer (Área académica), hacer (habilidad y destrezas) y ser (actitudes y responsabilidades). Esto cambia la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente y en consecuencia a rediseñar las actividades de los docentes y estudiantes.

Por otro lado, definimos que el “Sistema tutorial sería todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y a nivel grupal, que despliega el profesor tutor con el alumno” (Rodríguez Moreno, 2002). Por las consecuencias y el alcance de la tarea, Álvarez (2012) dice que la tutoría es considerada, como una estrategia individualizadora de la enseñanza, que dé respuesta a las necesidades particulares de todos los estudiantes, y como, una estrategia integradora de la enseñanza, que ayude a situar los distintos elementos de la enseñanza y del aprendizaje en un todo significativo. Con continuidad y proyección desde lo académico hasta lo personal y profesional.

Mediante la tutoría se pretende potenciar las capacidades de cada estudiante y ayudarlo a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso de adaptación, desarrollo y formación. De tal modo que la tutoría se presenta como un espacio en íntima conexión con la enseñanza, ya que ambas acciones convergen en el aprendizaje significativo y en el dominio de las competencias generales y específicas necesarias para su desarrollo integral.

La tutoría desde el contexto en el que nos movemos, hasta hace muy poco, se ha considerado como un espacio de dudoso apoyo al estudiante sin solidez por los estudiantes y el profesorado. Sin embargo, la experiencia que de la tutoría se ha tenido en muchas Universidades de prestigio y el reconocimiento de su importancia como instrumento de ayuda para el cambio de paradigma en la Educación Superior, ha provocado que se haya favorecido su introducción en las universidades a través de los planes de acción tutorial (Enrique, 2008).

Es así, que la tutoría, en el contexto de la enseñanza superior, ha alcanzado en los últimos tiempos un papel destacado, al ser considerada una de las estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza. La oferta de funciones para el estudiante y profesorado que proporcionara servicios de ayuda tanto a nivel personal como profesional, ha desencadenado la figura del profesor tutor como guía en el proceso de desarrollo académico, personal y asesoramiento profesional a lo largo de sus estudios Universitarios. (Enrique, 2008, p.27).

Por consiguiente, los diferentes tipos de actuación tutorial en las universidades han favorecido la creación de una serie de estrategias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Las decisiones que tomen los profesores para acompañar los procesos de los estudiantes, las diversas estrategias para llevarlo a cabo, así como su organización forman parte de los Planes de Acción Tutorial.

Por tanto, se denomina Plan de Acción Tutorial a: La sistematización y organización de la acción tutorial realizada por el profesorado de la institución, y de modo singular por los tutores, dentro de un programa conjunto que convierta dicha acción en un trabajo planificado de antemano y coordinado en su desarrollo (Blanchard, 2005).

## **Planteamiento del problema**

En la Universidad, aunque la tutoría existía de manera no reconocida ni generalizada, ésta ha comenzado ya a organizarse desde los nuevos planteamientos. Para ello, deberán diseñar y desarrollar, entre otras acciones, planes institucionales garantizados por una serie de estrategias

organizativas, didácticas y metodológicas, así como de recursos personales, económicos y materiales, dirigidos a favorecer y apoyar el aprendizaje del estudiante universitario.

La Universidad Técnica de Manabí (UTM), desde hace unos años tiene planteado el seguimiento de los estudiantes desde las materias que imparte. Sin embargo, estudiantes y profesores no sienten una necesidad urgente de esta función. Además es necesario que existan otras actividades tutoriales que complementen la formación personal y profesional de los estudiantes, y que en el momento actual no se llevan a cabo. Es por lo que urge que este proyecto de investigación recoja datos de la realidad y ayude a sensibilizar, informar, formar y sistematizar en torno a una acción tutorial más amplia y se arbitren las estrategias necesarias y sea considerado como una prioridad, llegando hasta su institucionalización. El siguiente trabajo surge de la tesis doctoral (Melero, 2018) sobre el aprendizaje de la práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora, (Mata, Ballesteros, y Padilla, 2013), desarrollada en varios movimientos sociales de la ciudad de Madrid, entendidos como espacios de participación ciudadana autónomos y por tanto modelos excepcionales para el aprendizaje del ejercicio ciudadano (Aguado, Ballesteros, Mata, y Sánchez-Melero, 2013). Centraremos el texto en los aspectos relacionados con el liderazgo y el aprendizaje ciudadano.

Los movimientos sociales son espacios de aprendizaje no solo para las personas involucradas en ellos, sino también para otras personas que no participan directamente (Hall, 2009), lo que se relaciona con la función discursiva de estos movimientos (Luque, 2003), es decir, con su capacidad para generar nuevos conocimientos (Hall y Clover, 2005). Dichos conocimientos son producto de su praxis, o lo que es lo mismo, de la capacidad reflexiva de estos espacios para generar controversias e impugnar los límites del sistema, sus instituciones y valores (Delgado, 2011), junto a las acciones de rebeldía y resistencia para la transformación de las injusticias y las relaciones de poder (Hall, 2009).

Desde esta perspectiva se defiende el potencial que tiene explorar los procesos mediante los cuales los movimientos sociales producen aprendizaje y conocimiento “para enriquecer, ampliar y desafiar la comprensión de cómo, dónde y cuándo se produce la educación, el aprendizaje y la producción de conocimiento” (Choudry, 2009:5). Centrándonos en este trabajo en los resultados obtenidos en la investigación de tesis, en relación con los problemas de determinados liderazgos individuales y las soluciones que estos espacios ciudadanos generan a dichos problemas. Soluciones encaminadas hacia el desarrollo de ciertos liderazgos colectivos (Mata, 2015) y que ponen en juego diversas estrategias entre las que se encuentran algunas enfocadas en el aprendizaje.

## Método

Por lo tanto se plantea el siguiente Objetivo general:

- Realizar un proceso de Investigación-Acción que permita la implantación de la Acción Tutorial, de forma generalizada, desde un modelo integral en el Instituto de Ciencias Básicas, estableciéndose éste como un modelo de referencia.

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción de los alumnos en relación con las funciones de la tutoría en la actualidad, determinando expectativas y necesidades respecto a la acción tutoría

- Realizar un proceso de Investigación-Acción con el profesorado del Instituto de Ciencias Básicas que culmine con la implantación de la Acción Tutorial y la elaboración de un plan concreto.

## Participantes

La muestra fue 30 docentes que están trabajando en el instituto de Ciencias Básicas.

La población fue 11.962 estudiantes. Dentro de ellos seleccionamos la muestra con un margen de error máximo 5%. Por tanto, a muestra de estudiantes de Ciencias Básicas fue 387.

## Metodología

El presente proyecto de investigación, se basa en una metodología mixta:

Por una parte, se realizó un estudio de corte descriptivo y no experimental, que permita conocer las opiniones y actitudes del profesorado y estudiantes para conocer cuál es el punto de partida. La segunda es una investigación cualitativa y se ejecutará utilizando el paradigma de Investigación-Acción, que persigue el análisis-formación-implementación de estrategias-nuevo análisis y reflexión, hasta lograr la implantación de los elementos y estrategias de la Acción Tutorial.

## Resultados

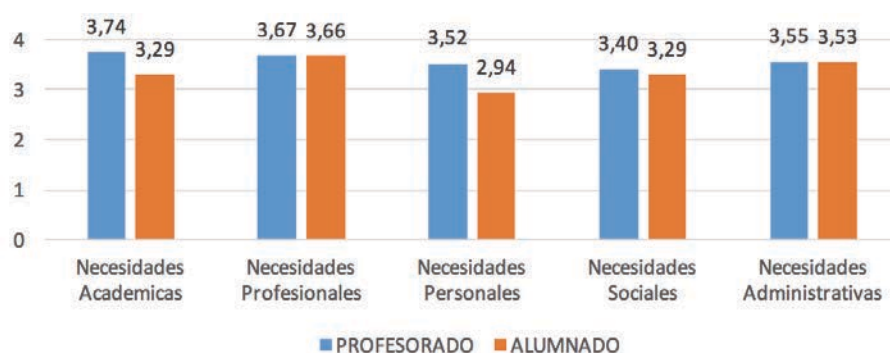


Figura 1. Comparativa de medias de necesidades estudiantes y profesores

Fuente: Elaboración propia.

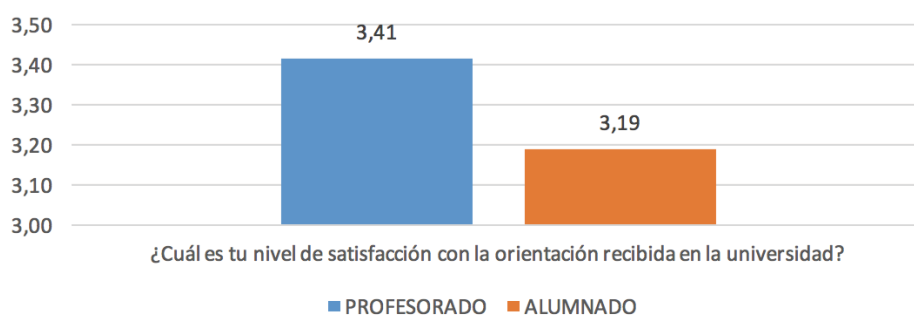


Figura 2. Comparativa de satisfacción de estudiantes y profesores

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación, no difieren de los obtenidos en otros estudios previos (Ausín y otros, 1997; Castellano, 1995; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b; García Antelo, 2010; Isus Barado, 1995; Sánchez, 1999; Sánchez Herrera y Gil Ignacio, 2003). La orientación profesional y administrativa, es la que los estudiantes y profesores consideran más necesaria. Los profesores que participaron en la presente investigación afirman que es necesario recibir formación específica sobre la función tutorial.

Es necesario capacitar a los profesores sobre las tutorías y su importancia en el proceso formativo de los estudiantes y, por último, después de analizar las respuestas se empezó con el primer ciclo del proceso de la I-A tiene un planteamiento en espiral con 3 ciclos de trabajo con los profesores que permita la reflexión-formación-formulación de estrategias nuevas-elaboración de nuevos instrumentos-trabajo en el aula y vuelta a la reflexión.

## Referencias

- Álvarez, G. M. y Castilla, E. C. (2006). *La acción tutorial: Su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Álvarez, P. y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 236-256.
- Blanchard, G. M. y Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, G. M. y Muzás, R. M. D. (2011). *Plan de acción tutorial en la ESO: Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea.
- Enrique, M. C. y Epelde, L. A. (2008). *Acción tutorial con alumnos universitarios*. Melilla: Adhara.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y Valoración de Alumno y Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Loscertales, F. (2002). El rol del profesor ante el impacto de las nuevas tecnologías. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 34-56). Sevilla: Kron.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona - Ediciones, S.l. Unipersonal.
- Rodríguez, O. N. (2008). *Acción tutorial, reflexión y práctica: Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de Innovación Educativa.

# Investigación y Diseño de un Juego de Matemáticas en Stratch para Niños con Déficit de Atención

## Research and Design of a Mathematics Game in Scratch for Children with Deficit of Attention

Wilson Flórez Barbosa<sup>1</sup>

Roberto Ferro Escobar<sup>2</sup>

Helmer Muñoz Hernández<sup>3</sup>

Julio Yamid Fabian Hernández<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Corporación Unificada Nacional CUN, Colombia

<sup>2</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

<sup>3</sup> Grupo de investigación Axón, Líder y CUS, Colombia

<sup>4</sup> Universidad del Sinù, Colombia

Actualmente las TIC han penetrado todo el quehacer humano, tenemos millones de celulares y ordenadores que usamos para desarrollar todos los aspectos diarios en nuestra vidas, de acuerdo a esto y a cifras presentadas por la UNESCO en el mundo existen alrededor de 123 millones de jóvenes que usan los teléfonos móviles para jugar, estudiar y comunicarse, debido a esto y en niños menores de 5 años se presentan problemas de déficit de atención lo que los limita de forma drástica al momento de adquirir sus primeras competencias en matemáticas, por lo tanto el presente proyecto permite presentar una contribución al usar juegos didácticos basados en herramientas computacionales como es el caso de Scratch que permite crear juegos de destrezas para que estos estudiantes aprendan a sumar y restar de una manera lúdica y divertida y de Unity como motor de videojuego multiplataforma, disponible como plataforma de desarrollo para Microsoft Windows.

**Descriptor:** TIC; Juego educativo; Aprendizaje; Scratch; Matemáticas.

Currently, ICT have penetrated all of human activity, we have millions of cell phones and computers that we use to develop all the daily aspects in our lives, according to this and figures presented by UNESCO in the world there are about 123 million young people who use mobile phones to play, study and communicate, due to this and in children under 5 years of age there are problems of attention deficit which limits them drastically when they acquire their first competences in mathematics, therefore the present project allows to present a contribution when using didactic games based on computational tools such as Scratch that allows to create skill sets so that these students learn to add and subtract in a playful and fun way and Unity as a multi-platform videogame engine, available as a development platform for Microsoft Windows.

**Keywords:** ICT; Educational games; Learning; Scratch; Mathematics.

## Introducción

Unity es un gran motor de juego debido a su gran almacén de activos, gran variedad de plataformas a las que puede portar, así como la licencia simple y económica de Unity (Bucher, 2017). Unity puede utilizar la mejor variante para el hardware de vídeo actual y, si ninguno es compatible, utilizar un sombreador alternativo que puede sacrificar características para el rendimiento. A la luz de las aplicaciones de aprendizaje de hoy, que pueden aprovechar una amplia gama de recursos, incluyendo no sólo en la web y multimedia, sino también utilizando herramientas como Unity que abren la oportunidad de desarrollar aplicaciones que pueden



mejorar la forma de captar la atención de las nuevas generaciones de jóvenes que crecen en un mundo tecnológico (González et al., 2017).

“Unity 4” por Unity Technologies (2014) proporciona a los desarrolladores de juegos herramientas eficientes para implementar y probar rápidamente nuevas ideas. Desarrollo del estado-de los juegos de arte requiere tanto la programación, así como las habilidades de diseño y, en consecuencia, estas herramientas deben ser fáciles de usar tanto para los programadores, así como los diseñadores (Becker-Asano et al., 2014). Scratch es un "lenguaje de programación de medios enriquecidos" que se ha hecho muy popular en la escuela secundaria, especialmente para desarrollar el pensamiento de computacional (Lye y Koh, 2014; Rees et al., 2016).

Scratch es fácil de iniciar, ofrece oportunidades para crear proyectos cada vez más complejos a través del tiempo, y el apoyo a muchos tipos diferentes de proyectos. Por lo tanto, los estudiantes novatos pueden producir programas atractivos y elaborados después de sólo unos pocos días de experiencia en programación (animaciones, juegos, interfaces y presentaciones). Finalmente, Scratch proporciona la oportunidad de colaborar y compartir a través de una comunidad web (Martínez-Valdés, Velázquez-Iturbide, y Hijón-Neira, 2017). Scratch es un lenguaje de programación gratuito donde puedes crear tus propias historias, juegos y animaciones interactivas. Este entorno visual permite un método intuitivo de arrastrar y soltar que permite a los usuarios explorar y crear en entornos educativos en varios niveles en la escuela primaria (Sáez-López, Román-González, y Vázquez-Cano, 2016).

## Método

Para la construcción y diseño de la aplicación en Scratch propuesta, se tuvieron en cuenta cuatro fases, la primera corresponde a una investigación sobre déficit de aprendizaje de matemáticas básicas en niños. La segunda fue la clasificación, depuración y organización de la información. La siguiente fase planteó las etapas del desarrollo de la aplicación mediante el uso de una metodología ágil para determinar los escenarios para que los niños sean atraídos a la aplicación, la última fase consiste en la presentación de la aplicación y puesta en funcionamiento de la misma en un sistema de información accesible vía Web.

### *Diseño y adaptación de los videojuegos en Scratch y Unity*

En este proceso, el primer paso fue la apropiación de la tecnología Unity y Scratch, en la cual se obtuvo como resultado una profunda investigación de lo necesario para poder desarrollar videojuegos en estas tecnologías. Un segundo paso fue el asesoramiento que tuvimos por parte de los docentes de matemáticas de primaria, en cual se logró apropiarse de los temas (contenido y pedagogía) necesarios para la enseñanza de las operaciones básicas. El tercer paso, basándonos en la información obtenida en los pasos anteriores y apoyados en desarrollo por prototipos y la metodología GDD se inició con la construcción de cuatro (4) videojuegos, dos (2) con tecnología Unity y dos (2) con tecnología Scratch. Todos los juegos, tienen ambientación por sonido, contador de puntos y contador de errores, los juegos desarrollados como resultados parciales son:

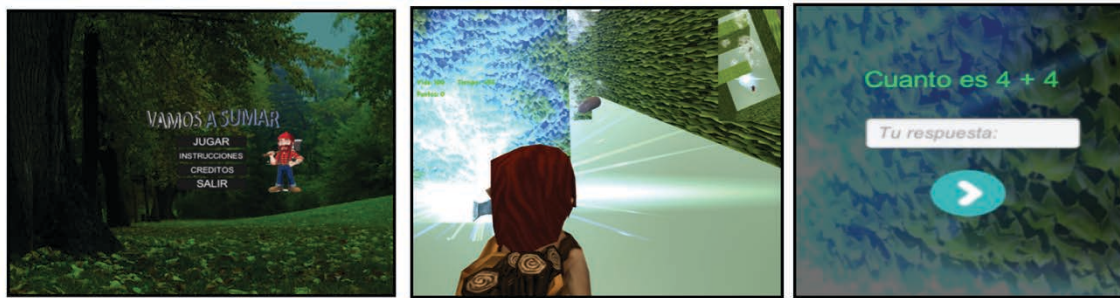


Figura 1. Diseño Juego Unity El Leñador  
Fuente: Elaboración propia

Es un juego que consiste en recoger leña y hachas para salvar a su familia, por cada leña o hacha deberá responder una operación básica para continuar jugando, el juego está diseñado para obtener puntos, un cronometro que indicara el tiempo para lograr el objetivo y por niveles donde se irán incrementando la complejidad de las operaciones básicas.



Figura 2. Diseño del juego Carreras del Auto en Scratch  
Fuente: Elaboración propia.

Es un juego que consiste en una carrera de autos de tres vueltas, donde el infante de ir recogiendo gasolina, por cada gasolina que recoja deberá resolver un ejercicio matemático para poder seguir jugando.

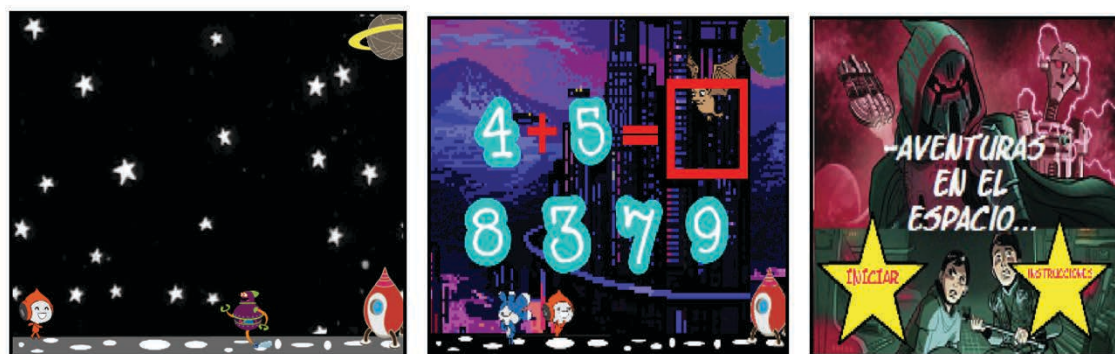


Figura 3. Diseño de sumas en Scratch  
Fuente: Elaboración propia.

Este juego consiste en llegar a su universo pasando cinco niveles (5), pero tendrá obstáculos que son animados y dinámicos donde él tendrá que evadirlos, por cada obstáculo deberá resolver una operación matemática de suma para seguir jugando.

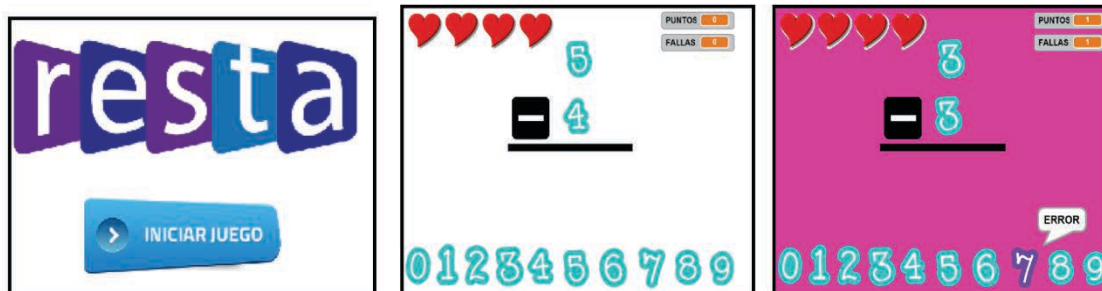


Figura 4. Diseño de restas en Scratch

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

En cuanto al uso de videojuegos para la enseñanza de las matemáticas específicamente en las operaciones básicas se presenta como una estrategia novedosa en el ámbito de la educación inclusiva, permitiendo la recreación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, al tiempo que la tecnología apoya dicho proceso de una forma divertida y agradable. El uso de tecnologías flexibles y adaptables como Scratch y Unity, donde se permiten crear ambientaciones con sonido y gráficos desde la programación garantiza su aceptación en el ámbito de la educación inclusiva.

## Referencias

- Becker-Asano, C., Ruzzoli, F., Hölscher, C. y Nebel, B. (2014). A Multi-agent System based on Unity 4 for Virtual Perception and Wayfinding. *Transportation Research Procedia*, 2, 452-455.
- Lye, S. Y. y Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Martínez-Valdés, J. A., Velázquez-Iturbide, J. Á. y Hijón-Neira, R. (2017, enero). A (Relatively) Unsatisfactory Experience of Use of Scratch in CS1. Comunicación presentada en el *5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Cádiz, Spain.
- Rees, A., García-Peñalvo, F. J., Jormanainen, I., Tuul, M. y Reimann, D. (2016). *An overview of the most relevant literature on coding and computational thinking with emphasis on the relevant issues for teachers*. Londres: KA2 Project TACCLE 3.
- Sáez-López, J. M., Román-González, M. y Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two-year case study using "Scratch" in five schools. *Computers y Education*, 97, 129-141.

# Pertinencia Pedagógica y Uso de las TIC en la Educación Superior

## Pedagogical Relevance and Use of ICT in Higher Education

Liyibeth Lozano Guerrero  
Marina Sanchez Sanabria

Universidad Popular del Cesar, Colombia

El presente trabajo buscó comprender el éxito con la integración e implementación con el uso de las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación), como herramientas fundamentales para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el programa académico de instrumentación quirúrgica de la universidad Popular del Cesar, teniendo como objetivo central, caracterizar los procesos de integración e implementación de las TIC en los procesos enseñanza aprendizaje, utilizando el paradigma cualitativo interpretativo con docentes y estudiantes del dicho programa. Docentes y estudiantes manifiestan su importancia aun a pesar del desconocimiento ante la diversidad de herramientas tecnológicas; la importancia de uso por docentes se relaciona por su finalidad didáctica, logros en el estudiante, accesibilidad y medios telemáticos y redes; manifiestan como sugerencia, mejorar tanto en suficiencia de equipos, mejorar infraestructura institucional y mayor acompañamiento. La calidad del uso de las TIC en instrumentación quirúrgica es afectada en gran escala por el uso de una pedagogía mecanizada, descontextualizada y uso exclusivo en facilitar al docente la transmisión de información; existe analfabetismo electrónico (informático, tecnológico y digital) al no tener una adecuada formación de su manejo y en la aplicación de estrategias pedagógicas interactivas. Requiriéndose por necesidad sentida de los participantes, ser potencializado con la formación y capacitación de docentes y estudiantes, con acompañamiento continuo de la institucionalidad.

**Descriptor:** TIC; Innovación educativa; Enseñanza; Aprendizaje.

The present work sought to understand the success with the integration and implementation with the use of ICT (Information Technology and Communication), as fundamental tools to strengthen the teaching-learning process in the academic program of surgical instrumentation of the Universidad Popular del Cesar, having as a central objective, to characterize the processes of integration and implementation of ICT in teaching-learning processes, using the qualitative interpretive paradigm with teachers and students. Teachers and students show their importance even in spite of the ignorance before the diversity of technological tools; the importance of use by teachers is related to its didactic purpose, achievements in the student, accessibility and telematic means and networks; manifest as a suggestion, improve both in sufficiency of equipment, improve institutional infrastructure and greater accompaniment. The quality of the use of ICT in surgical instrumentation is affected on a large scale by the use of a mechanized, decontextualized pedagogy and exclusive use in facilitating the teacher the transmission of information; there is electronic illiteracy (computer science, technology and digital) because it does not have an adequate training in its management and in the application of interactive pedagogical strategies. Requiring by felt need of the participants, be potentiated with the training and training of teachers and students, with continuous support of the institutions.

**Keywords:** TIC; Educational innovation; Teaching; Learning.

## Introducción

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza aprendizaje está muy relacionado no sólo a su uso si no al sentido que sus usuarios dan a sus finalidades en el aprendizaje y en la enseñanza, considerando que las TIC no son un fin en sí

mismo sino solo un medio para lograr objetivos de desarrollo. Implica, por tanto, reconocer que la incorporación de las mismas en el ámbito de la educación en los países de la región que lo ha viabilizado a través de políticas y programas acompañada con la promesa de ser herramientas para enfrentar los principales retos educativos. El impacto de las TIC se ha convertido en un factor clave en muchos estudios para comprender cómo las nuevas tecnologías podrían ser catalizador y motor de los cambios en los procesos en sí mismos, y también un elemento para apoyar el cambio en los entornos de la organización.

Esta investigación tuvo como objetivo principal: “Caracterizar el uso educativo de las Tecnologías de la información y comunicación en los procesos enseñanza aprendizaje en el programa de Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Popular del Cesar”; en consecuencia, la estructura fueron un camino en secuencia de triangulación continua para asegurar el trabajo de campo con el uso de estrategias recuente y consecuente a cada objetivo específico. El contenido del estudio cualitativo contiene sus componentes presentado en secuencia como proceso en su construcción, terminando con su análisis inductivo en una síntesis y recomendaciones.

## Fundamentación teórica

Son múltiples y diversos desafíos mundiales de educación, en particular los presentados como objetivos de la Educación Para Todos (EPT), de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2011), serán difíciles de alcanzar si se continúa utilizando la pedagogía tradicional y procesos cotidianos del desarrollo curricular; que, sin verificación del esfuerzo institucional sobre el accionar docente y del estudiante, no se analiza las habilidades del docente en el uso de herramientas tecnológicas, no existe infraestructura suficiente, de calidad y de punta para atender la demanda académica; convierte en la necesidad de valorar todos sus procesos con el fin de ser referente para mejorar procesos organizativos como de una educación inclusiva.

La integración de las TIC en los sistemas educativos, no ha sido un proceso homogéneo y lineal, dado que la aplicación del desarrollo de la Política y estrategia para su integración ha tenido diversos tropiezos epistemológicos de infraestructura y acceso, de desarrollo profesional de profesores, su Integración en el currículum y a la incorporación en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El programa es fortalecido desde las políticas de la institución por la inclusión de las TIC en la vida académica institucional desde el año 2009, que a la fecha se desconoce el valor real de su uso en los procesos pedagógicos donde favorezca la calidad de formación e integración de su misión institucional; por lo que analizar su impacto se ha convertido en un factor clave para comprender cómo las nuevas tecnologías podrían ser catalizador y motor de los cambios en los procesos en sí mismos, y también un elemento para apoyar el cambio en los entornos de la organización y se aprenda a comprender las realidades emergentes, ante nuevos constructos, como consecuencia de nuevos lenguajes, nuevas formas de pensar, nuevas lógicas de razonar, producto de la globalización, la virtualización y la transdisciplinariedad y su ventaja principal es el cubrimiento total que se puede dar a la diversidad de estilos y necesidades de los estudiantes con los nuevos métodos docentes que adapte y adopte el docente como lo afirma Rosa María Rodríguez (2011).

## Método

Investigación dentro del paradigma cualitativo interpretativo; con la corriente epistemológica de la hermenéutica (interpretación) porque busca descubrir significados de las distintas expresiones humanas; en este caso, por sus palabras y gestos; población conformada por docentes del área disciplinar del programa de instrumentación quirúrgica de una institución: 34 docentes y 424 estudiantes; la observación no participante y la entrevista no estructurada fueron sus métodos como lo manifiesta Jorge Martínez (2011) para realizar análisis a través de esquemas y categorías abiertas de sus significados sobre el uso de las TIC en su aprendizaje y enseñanza respectivamente. Para la configuración de la muestra fue selectivo o intencional en función del estudio al encontrar suficiencia y profundidad del dato, sugiriendo a los informantes posibles participantes.

## Resultados

Las características del uso académico de las TIC por docentes, estuvo valorado por la finalidad, logros en el estudiante, medios telemáticos usados, mecanismos de uso de los medios telemáticos, redes, sugerencia y valoración a la infraestructura institucional.

Existe analfabetismo electrónico (tecnológico, digital) en los docentes del programa de instrumentación quirúrgica, que hace referencia a la incapacidad de manejar las nuevas tecnologías por falta de conocimientos, ignorancia o exclusión. Es bajo el conocimiento de los estudiantes en torno a las tecnologías de la información y comunicación y su valor en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, que hace necesario, diferenciar herramientas tecnológicas o equipos o recursos tecnológicos. Este analfabetismo, perjudica la capacidad conectiva e interactiva de las personas que pueden desarrollar para el caso del estudio, profesionales descontextualizados, obsoletos y rezagados para el mundo sostenible esperado

La importancia del docente con el desarrollo de los cursos para la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en el programa de instrumentación quirúrgica, está dada por el análisis de cursos recibidos, dominios alcanzados, implementación en los procesos enseñanza aprendizaje, funciones docentes con el uso de las TIC como herramienta pedagógica, implicaciones para fortalecer la enseñanza a través de las TIC, mecanismos docentes para la interculturalidad, medios telemáticos mayormente utilizados por el docente, aptitudes y actitudes del estudiante con el uso de las TIC en clase, reconocimiento docente sobre uso de las TIC en el aprendizaje del estudiante

El docente afirma que se ha obtenido apoyo institucional en cuanto a las capacitaciones, pero su uso es limitado por la misma escases de recursos tecnológicos e informáticos, asimismo, que la integración de ellas logra motivación, prespecialidad, interacción, aprendizaje autónomo, autorregulado, apuntando a un aprendizaje constructivista, desarrolla estrategias activas participativas.

Los estudiantes reconocen que la institución está presta para capacitar sobre TIC, herramientas y estrategias pedagógicas con el uso de las TIC, hace falta incluir a estudiantes y hacer seguimiento, el docente aún sigue con pedagogía conductista, es poco la participación, no hay motivación, no fomenta la interculturalidad con el uso de las TIC, falta dominio al docente sobre innovaciones tecnológicas, reconocen como beneficios con el uso de las tic, el mejorar aprendizaje, profesión integral, mayor concentración , desarrollo de competencias comunicativas, diversidad de maneras de aprender , no fomentan la interactividad; el usar las



TIC, el docente podría innovar, mejor seguimiento al estudiante, mejorar competencias comunicativas, motivar, presencialidad, desarrollar el aprendizaje autónomo y autorregulado, colaborativo entre otras, como ventajas está el desarrollo de la recursividad, mejor transmisión de la enseñanza y del aprendizaje.

La formación referida a las TIC debería llevarse a cabo durante el periodo de formación universitaria de los futuros profesionales, así como a lo largo del desarrollo profesional, ya que es necesaria una actualización constante de estas nuevas tecnologías, que evolucionan de forma continua. Para los profesionales, el nuevo escenario tecnológico supone adaptarse a la atención de usuarios que disponen de acceso a la información sobre su salud de manera continua e ilimitada.

Dejan entrever que usan el lenguaje técnico de la educación muy vagamente al hablar de contextualización, justifican que los estudiantes son jóvenes digitales e informáticos, dejando entrever que como docente no está convencida de su rol mediador, de los beneficios de las TIC., ni del valor de la interactividad en la contextualización. Como equipos básicos sólo recurren al video beam y computador. El internet y afiliación a la red por parte de los estudiantes, congestiona el servicio. Contextualizar tiene otra dimensión que requiere de una mediación docente para que el aprendiz obtenga su realidad. Por ser nativos digitales se requiere innovación didáctica

## **Conclusiones**

La Tecnología Educativa en los mejores escenarios, tiene el poder de enriquecer grandemente la experiencia de aprendizaje a través del uso acertado, de la interactividad y de la multimedia, ostentados por las teorías educativas adecuadas para aumentar la eficacia de aprendizaje y al mismo tiempo, abarcar diversos estilos de aprendizaje.

Sin embargo, las TIC por sí mismas no son la respuesta milagrosa a todas las necesidades educativas; éstas en efecto, brindan la posibilidad de un aprendizaje autónomo, creativo, dinámico y flexible; sin embargo, también es innegable que, el rol del creador de cada curso y contenido concebido para la Web con finalidades educativas, debe centrar sus esfuerzos en el logro de ciertas competencias a desarrollar en los participantes del curso.

Nuestro docente actual como lo propone Marina Sánchez Sanabria y Blanca Rondón, debe ser riguroso consigo mismo y con su pedagogía en cuanto a la ética , en el aula hay diversidad de culturas como también pensamientos, sentimientos y experiencias, al igual contextualizar su micro currículo, esforzarse por el uso de las TIC que ayuda abrir fronteras, interactuar, cortar espacios, tiempos y demás ventajas que éstas ofrecen por obtener el mejor provecho de ellas y formar personas capaces de adaptarse a los cambios de forma rápida y eficiente, dando ejemplo con su proyección pero sobre todo en lo colaborativo.

Todo curso apoyado por tecnología, en su aspecto pedagógico, antes de poder ser ofrecido a un conjunto de posibles estudiantes, requiere de una serie de pasos en su planeación con el fin de asegurar calidad del mismo, oportunidad en términos de eficacia y eficiencia , así como la cobertura de necesidades de las personas a las que va dirigido que mayormente son adultos y/o nativos digitales, que gustan de lo audiovisual, de los mensajes intermitentes, de acciones simultáneas, de diversión, de juego y de entretenimiento.

Es necesario capacitar a los profesores que impartirán cursos en esta modalidad, en estrategias constructivistas en el aprendizaje apoyado por tecnologías, tales como el aprendizaje

colaborativo, aprendizaje orientados a proyectos, basado en problemas o el aprendizaje basado en la construcción del conocimiento.

### **Recomendaciones**

El desarrollo que han alcanzado las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los últimos años, hace que sea consciente a todas las personas que entran al nivel de formación en educación superior que demanda al sistema educacional, una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información. Asimismo, revisar y actualizar los objetivos de aprendizaje de los planes de formación y los diferentes tipos de herramientas 2.0. Y, reconocer al docente como un aprendiz, constructor y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo su participación en el cambio de su propia práctica disciplinar mediada por las TIC.

## **Referencias**

- Sánchez Sanabria, M. y Rondón Contreras, B. J. (2013). *La diversidad cultural en los procesos de formación académica de enfermería requiere el manejo de la ética pedagógica, la corresponsabilidad y un pensamiento mediador*. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/issue/view/11511>
- UNESCO. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas tic en los sistemas educativos de América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230080s.pdf>



# Material Educativo Computarizado en la Formación de Profesionales de la Salud

## Computerized Educational Material in the Training of Health Professionals

Laudis Yulieth Duncan Montaña  
Tahania Chona Rodríguez  
Eduardo Suárez Peláez  
Liyibeth Lozano Guerrero

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Con la finalidad de minimizar las falencias presentadas en los estudiantes de la carrera profesional de Instrumentación Quirúrgica, siendo una de las más relevantes la poca adhesión a los protocolos de asistencia sanitaria, se desarrollaron las clases con el apoyo del Material Educativo Computarizado como estrategia para disminuir la falta de comprensión en las asignaturas de cirugía general y de ginecología. Con la aplicación de las tecnologías se genera una experiencia muy cercana a la que tendrían el estudiante durante la asistencia sanitaria; permitiendo refuerzo de los procesos asistenciales, disminución de los índices negativos presentados en los estudiantes del programa académico, aunado a minimizar la ocurrencia del error mediante la simulación práctica de las temáticas, todas las veces que sea necesario hasta lograr el objetivo, esto como aporte a la seguridad de la atención sanitaria. La investigación se suscribe en la línea de investigación Educación y Pedagogía en Salud, que busca propiciar la construcción de conocimientos, implementando metodologías accesibles y pertinentes a las necesidades de la población, mediante la incorporación de Ciencia, Tecnología e Innovación, facilitando técnicas de aprendizaje en las competencias de los procesos de asistencia sanitaria del Instrumentador Quirúrgico.

**Descriptor:** Aprendizaje; Asistencia sanitaria; Innovación; Enseñanza.

In order to minimize the shortcomings presented in the students of the professional career of Surgical Instrumentation, to be one of the most relevant, the approval of the health care protocols, the lessons with the support of the educational material, the lack of understanding in the subjects of general surgery and gynecology. With the application of the technologies an experience is generated very close to the one that the student would have during the health care; allowing reinforcement of the care processes, decrease of the negative indexes presented in the students of the academic program, together with minimizing the occurrence of the error by means of the practical simulation of the themes, as many times as necessary until achieving the objective, this as a contribution to the security of health care. The research is subscribed in the line of research Education and Pedagogy in Health, which seeks to promote the construction of knowledge, implementing accessible methodologies and relevant to the needs of the population, through the incorporation of Science, Technology and Innovation, facilitating learning techniques in the competences of the healthcare processes of the Surgical assistant.

**Keywords:** Learning; Educational healthcare; Innovations; Teaching.

## Introducción

El impetuoso desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha venido impulsando la utilización de algunos de sus productos como mediadores en el dialogo didáctico entre componentes personales del proceso de enseñanza- aprendizaje (Rolando Hernández Lazo, 2014).

Fundamentado en lo anterior y para lograr los objetivos propuestos fue indispensable el diseño de un material didáctico que promoviera el aprendizaje relacionado con los procesos académicos del programa de instrumentación quirúrgica en una institución de educación superior, permitiendo con mejorar el refuerzo, la apropiación de los conocimientos y su aplicación en la asistencia sanitaria, para un desarrollo efectivo de los procesos de las especialidades quirúrgicas seleccionadas. Con la finalidad de minimizar las falencias presentadas en los estudiantes de la carrera profesional de Instrumentación Quirúrgica, siendo una de las más relevantes la baja adhesión a los protocolos de asistencia sanitaria, se utilizó un Material Educativo Computarizado (MEC) como estrategia para mejorar el rendimiento académico en las asignaturas de cirugía general y de ginecología.

La aplicación del MEC se concibe como una experiencia muy cercana a la que tendrían un estudiante durante la asistencia sanitaria; permitiendo refuerzo de los procesos asistenciales, aunado a minimizar la ocurrencia del error mediante la simulación práctica de las temáticas, todas las veces que sea necesario hasta lograr el objetivo, sin tener en cuenta el lugar o el momento para hacerlo ya que el acceso al material educativo siempre estará disponible para el estudiante, esto también constituye un aporte significativo en la seguridad de la atención sanitaria. Con el uso de herramientas tecnológicas como ésta, se proyecta facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje universitario, no se pretende sustituir la labor del docente, solo ofrece apoyo en el proceso y dependerá del uso académico que le den los educadores y estudiantes para lograr mejorías en la formación académica y profesional (Briceño, 2014).

La investigación se suscribe en la línea de investigación Educación y Pedagogía en Salud, que busca propiciar la construcción de conocimientos, implementando metodologías accesibles y pertinentes a las necesidades de la población, mediante la incorporación de Ciencia, Tecnología e Innovación, facilitando técnicas de aprendizaje en las competencias de los procesos de asistencia sanitaria del Instrumentador Quirúrgico.

## **Fundamentacion teorica**

En los últimos años muchos países, entre ellos Colombia, han realizado esfuerzos por actualizar su sistema educativo, al incorporar diferentes tecnologías en el aula, tendientes a generar habilidades digitales en las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son docentes y estudiantes. A pesar de todo, los resultados obtenidos no han sido significativos debido a múltiples factores que van desde los recursos económicos, las estrategias de implementación de programas, la capacitación de docentes y la falta de motivación hacia el uso de las tecnologías de información y comunicación TIC (Parra, octubre 2014)

Adobe Flash: Es una aplicación en forma de estudio de animación que trabaja sobre “Fotogramas” destinado a la producción y entrega de contenido interactivo para diferentes audiencias alrededor del mundo sin importar la plataforma. (Anteriormente llamado Macromedia Flash) Es actualmente escrito y distribuido por Adobe Systems, y utiliza gráficos vectoriales e imágenes ráster, sonido, código de programa, flujo de vídeo y audio bidireccional (Zambrano, 2012).

Aprendizaje: Un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento (Gagné, 1985). “El aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje” Zabalza (1991).

Knowles y otros (2001) se basan en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre: El aprendizaje como producto que pone en relieve el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función, que realiza aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

**Instrumentación Quirúrgica:** La Instrumentación Quirúrgica en Colombia, es una profesión del área de la salud, reglamentada por la Ley 784 de 2002, cuyo “ejercicio requiere título de idoneidad universitaria, basada en una formación científica, técnica y humanística, docente e investigativa y cuya función es la planeación organización, dirección, ejecución supervisión y evolución de las actividades que competen al Instrumentador Quirúrgico Profesional como parte integral del equipo de salud” (ACITEQ, 2014).

**MEC:** Son recursos educativos en formato digital que manejan conceptos breves, claros y precisos de lo que se quiere enseñar a través del computador (Barajas, 2012). Un ambiente informático que permite que la clase de aprendiz para el que se preparó, viva el tipo de experiencias educativas que se consideran deseables para él frente a una necesidad educativa dada (Mesa, 2012).

**Tipos de MEC's:** Según las funciones educativas que asume: sistemas tutoriales, de ejercitación y práctica, simuladores, juegos educativos, lenguaje sintónico, micro-mundos exploratorios. Sistemas, expertos, sistemas inteligentes de enseñanza (Panqueva, Ingeniería de Software Educativo, 1992).

### *Objetivos*

- Diseñar un Material educativo computarizado para el aprendizaje de los procesos relacionados con la asistencia sanitaria del instrumentador Quirúrgico, en una institución de Educación Superior.
- Identificar los aspectos pedagógicos del Material educativo computarizado para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje en la formación del Instrumentador Quirúrgico.

## **Método**

La investigación se enmarcó como “trabajos que lleven creaciones tangibles, susceptibles de ser utilizadas como soluciones o problemas demostrados, se incluyen en esta categoría los trabajos de elaboración de libros de texto y de materiales de apoyo educativo. De igual forma, el estudio se apoyó en una investigación de campo, de carácter descriptivo, donde se tomaron características como; el análisis sistemático del problema en la realidad, con el propósito bien sea de describirlo, interpretarlo, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir sus ocurrencias, haciendo uso de cualquiera de los paradigmas o enfoques de la investigación conocidos o en desarrollo (FEDUPEL, 2006).

La información se obtuvo de los estudiantes de la facultad de salud de una Institución de Educación Superior. Se utilizan criterios sistemáticos para destacar elementos esenciales de su naturaleza, presentando, además, las posibles alternativas de solución. Asimismo, el estudio descriptivo tiene su apoyo en fuentes bibliográficas y documentales sobre los temas, las cuales posean relación con los tópicos a estudiar, y también en estudios similares comparados con

análisis de problemas que ocurren en la práctica. Se puede decir que la investigación tuvo como propósito entre otras diagnosticar la necesidad de un MEC para el aprendizaje de los procesos de asistencia sanitaria en el programa de instrumentación. Las fases contempladas para la creación e implementación del MEC:

- Selección o planeación del desarrollo del MEC's
- Diseño de MEC's
- Entorno para el diseño del MEC
- Diseño educativo del MEC
- Diseño computacional
- Preparación y revisión de un prototipo del MEC
- Desarrollo de MEC's
- Estrategias para el desarrollo de MEC's
- Desarrollo y documentación del MEC's
- Prueba piloto del MEC's
- Prueba de campo del MEC's

## Resultados

Después de un análisis de la información obtenida de la encuesta aplicada a los estudiantes, se evidencio la necesidad de utilizar un MEC como método educativo. Los resultados debelaron que presentaban dificultades en el proceso de aprendizaje y se identificó que los temas que más se dificultan aprender son los de Histerectomía Abdominal, vaginal, Colectectomía y Herniorrafia.

Al consultar fuentes de información e identificación de problemas; el instrumento aplicado expuso la necesidad que tiene el programa académico de implementar los MEC como herramienta de trabajo, debido a que el 95% de los estudiantes proyectó la importancia del material de estudio y de cómo este resulta motivante porque sienten que através del juego aprenden. Al analizar las posibles causas de los problemas detectados, a partir de los resultados arrojados en el estudio, fue posible determinar que la principal dificultad para el bajo índice de rendimiento académico, se deriva de la metodología de estudio empleada por los educandos, debido a que atesoran el método de memorización, cuando se evidenció que en muchos estudiantes fue más beneficioso una experiencia más equilibrada de la teoría con la práctica. Para lograr el cometido del trabajo, por medio del MEC, se usó una interfaz virtual, que permitió al estudiante que através de la simulación de los procesos planteados en el MEC, el estudiante recrea y se enfrenta a situaciones tangibles de la realidad del contexto en el que se va a desenvolver (Simulación del proceso asistencial).

## Conclusiones

Al poner en consideración la forma y el hábito de estudio de los educandos, se evidenció que tradicionalmente orientan su aprendizaje hacia la observación y memorización, lo cual no

siempre es eficiente en el aprendizaje de las Ciencias de la Salud, evidenciándose esto en la dificultad que presentan los estudiantes en la apropiación de los procesos académicos médico quirúrgicos fundamentales dentro de la asistencia sanitaria.

Incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de las tecnologías, busco incidir en la disminución de factores negativos como; la falta de motivación, la confusión dentro de las asignaturas y en particular los observados en las áreas de ginecología y cirugía general, por medio del diseño de una herramienta novedosa e interactiva que facilite la comprensión de las temáticas en las asignaturas seleccionadas y que podrá constituirse en un significativo aporte en la forma de enseñar y en la manera de aprender, teniendo en cuenta que una de las ventajas que ofrece el MEC, es que el estudiante decide en que momento y lugar utilizará la herramienta para el refuerzo de sus clases, ya sea en horas libres o en la jornada de clases, sin condicionarse a un horario o a la presencialidad rigurosa en el aula de clases o en el apoyo del material de estudio impreso que resulta para muchos monótono.

## Referencias

- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Nueva York, NY: CBS College Publishing.
- Hernández Lazo, R. A. (2014). Experiencia pedagógica en la impartición de un curso mediado por la Universidad Virtual de la Salud. *Revista Habaneras de Ciencias Medicas*.
- Knowles, M. S., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford: Universty Press.
- Panqueva, A. G. (1992). Ingeniería de software educativo. En A. G. Panqueva (Ed.), *Fundamentos* (pp. 22-31). Santa Fe de Bogota: Giro Editores Ltda.
- Panqueva, A. G. (1993). *Evaluación de materiales y ambientes educativos computarizados*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Parra, G. (2014). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 12, 196-201.
- Zabalza, M. A. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (1994). *El currículo. Fundamentación, diseño, desarrollo y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

# Gamificación de la Lógica para Mejora Creativa en Alumn@s de Grado de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

## Logic Gamification for Creative Improvement in Education Degree Students from the Complutense University of Madrid

Miguel Ranilla Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

El conocimiento fático-teórico lamentablemente es uno de los problemas que se advierten en muchos de los grados universitarios, un tipo de educación vertical en que el docente actúa como emisor y el alumnado como receptor, siendo este un monólogo y no un diálogo. En el presente comunicado, queremos diseccionar las estructuras que se desarrollan como estrategias pedagógicas en el grado de educación infantil y que, cometen el riesgo de ser tediosas y poco didácticas, si en términos de pragmatismo hablamos; se sabe que las necesidades que demandan los alumnos hoy en día, han cambiado en aras de un mundo globalizado. En tanto en cuanto la educación no es, en términos generales, modificable –por muchas reformas educativas que se intencionen–, si bien podemos cambiar desde dentro los que serán en el futuro los profesores, y esto, inherentemente, se advierte como cambio significativo. Sin duda hay nuevas ideas pedagógicas que quieren el cambio, no obstante, pocos los profesionales de la docencia universitaria los que han sido profesores anteriormente –en las universidades, los intereses recaen mayormente en la producción de investigaciones y su posterior publicación o desarrollo que hace, cualificar al docente y promocionar–; innovar acaba siendo entonces pura teoría y lo que fundamentalmente se cree creativo, acaba siendo fachada. Lo que se propone a continuación como recurso pedagógico-creativo, no es otra cosa que empoderar al alumno para que busque soluciones creativas a problemas docentes, revisar los mecanismos que obedecen a ofrecer nuevas posibilidades, germen de nuevas propuestas.

**Descriptor:** Arte; Educación; Empoderamiento; Creatividad; Infantil.

Unfortunately, the factual-theoretical knowledge is one of the problems that is noticed in many of the university degrees, a vertical proposal of education in which the teacher acts as an issuer and the student as a receiver, this being a monologue and not a dialogue. In this communiqué, we want to dissect the structures that are developed as pedagogical strategies in the infant education degree and that, at the risk of being tedious and not very didactic, if in terms of pragmatism we speak; It is known that the needs demanded by students today have changed due to our globalized world. Education is not, in general terms, modifiable –for many educational reforms that are intended–, although we can change from within what teachers will be in the future, and this, inherently, is seen as a significant change. Undoubtedly there are new pedagogical ideas that want change, however, few university teaching professionals have previously been teachers –in universities, the interests fall mostly in the production of research and its subsequent publication or development that makes the teacher qualify and promote–; innovating ends up being pure theory and what is fundamentally creative, ends up being a facade. What is proposed below as a pedagogical-creative resource, is nothing else than to empower the student to look for creative solutions to teaching problems, review the mechanisms that obey to offer new possibilities, seeds of new proposals.

**Keywords:** Art; Education; Empowerment; Creativity; Childhood.

## Introducción

Si cada uno de nosotros hacemos un ejercicio de contricción y pensamos, ¿cuántos docentes “buenos” he tenido a lo largo de mi vida? Seguramente todos coincidamos en que la mayor parte no ha tenido más de dos o tres. Si uno piensa, ¿por qué aquellos docentes me parecían diferentes?, será entonces cuando contestaremos: por su diferencia a la hora de enseñar; por cómo me transmitía las ideas.

Según el programa DOCENTIA de la Universidad Complutense de Madrid, se puede valorar a los profesionales de la educación, son los alumnos los encargados de ello, siguiendo unos valores que aproximadamente miden la calidad y la implicación de los mismos. Si ese mismo muestreo, lo lanzamos hacia los alumnos, y les decimos que se autoevalúen, podemos ver que los resultados siempre son optimistas en cuanto a su valoración corresponde, obviamente, teniendo en cuenta muchos factores para ello. Muchos de los profesionales de la facultad de educación, ofrecen dos problemas característicos: sus clases son teóricamente inservibles, podemos decir, que el grado electivo-humanista que ofrecían/ofrecen, se ha perdido en esa especie de mal de archivo (Derrida, 1997), y no han sido profesores con anterioridad y, por tanto, desconocen los contextos reales de la docencia, en otras palabras, están lejos de la teoría que luego deba aplicarse.

## Contexto

Los datos demuestran que las pretensiones y las nuevas reformas pedagógicas no surten efecto (Acaso y Megías, 2017), ni siquiera en poder sufragar las necesidades burocráticas y sociopolíticas de los informes PISA. Así, pese a parecer que las reformas educativas modifican las metodologías, solo lo hacen en algunos contenidos, pero, esencialmente pasa que, los docentes son los mismos por lo que, cambiando el decorado y no los actores, la obra sigue teniendo el mismo argumento. Esto hace que aun modificando las facultades (americanizando su sistema a un ente más capitalista), los conocimientos siguen siendo insuficientes en lo que respecta a la demanda del alumnado.

Es por ello que, en definitiva, los departamentos de las universidades –ahora más grandes y difíciles de manejar después de la reforma aprobada el 18 de Julio de 2017–, cada profesor *gobierna* en su docencia, pese a que existan programas que cumplir –que en lo general no son revisados por inspectores–, y que cada cual interpreta como desea. En los centros educativos, sucede exactamente lo mismo. Existe en cada centro una normativa de comportamiento, una programación y unos horarios; e inspectores que revisan las PGA (muchas de ellas elaboradas de otras ya existentes, y en donde la temporalización es casi siempre imposible). En este contexto, ¿cómo puede el profesor, cumpliendo las expectativas del centro, crear sus estrategias pedagógicas para que éstas sean significativas de un cambio educativo?

## Desarrollo de la experiencia

La demanda de los alumnos de educación infantil se establece en el contexto del “algo que me sirva para saber que hacer el día que empiece a trabajar”. Bien es cierto, que teorizar sobre cómo enseñar, cómo educar, cómo tratar con los niños, etc. (Cury, 2017) son, especialmente se puede preguntar esto a cualquier padre (Enkvist, 2011).

Si nos acercamos casi la totalidad de los centros escolares, lo que observamos es que muchas de sus paredes tienen los mismos dibujos –las hojas de otoño pintadas, murales de países, etc.– que denotan que la educación, sigue siendo la misma que muchos años, que el producto que se ofrece,

es el resultado que se prevé, que la creatividad sigue siendo la misma y que los alumnos repiten lo mismo (Fernández y García, 2017).

Para empoderar al futuro docente, sabiendo que es imposible que la teoría le sirva para ser mejor docente, se debe establecer un sistema de empoderamiento por el cual el alumno-profesor, quiera cambiar lo que le está destinado.

La teoría de cómo formular problemas que generen salir de la zona de confort, deben establecer un juego –gamificación– que tenga unas instrucciones de jugabilidad, pero sin ofrecer una respuesta concreta correcta; no como si fuera una *Scape-room*. Esto es, es necesario que sea la creatividad se transforme en un proceso gamificado en que, debo proponer problemas inconclusos a los alumnos. Si, por ejemplo, preguntamos: ¿Qué fue antes el huevo o la gallina? Y en las reglas del juego decimos, pero no puedes contestar ni huevo, ni gallina, ni nada que tenga relación con la ciencia ni con la religión, etc. y acotamos tanto el campo que parezcan que no quedan soluciones posibles, nos acercamos al lugar en donde la creatividad, quiere operar; siempre que seamos capaces de arrojar la duda (o lo que es lo mismo, que el jugador/alumno) y que deba preguntarse, pero ¿cómo? ¿qué debo hacer? No sé me ocurre nada. Es ahí en donde estaremos creando el espacio del empoderamiento; de cómo cada cual –creativamente– busca salida a un problema que no tiene solución concreta, pero si normas de juego.

En otro caso, si le exponemos a los alumnos que deben hacer un cuento al revés (clásico, por ejemplo), pero no pueden ni cambiar el tiempo de la historia, ni los personajes, ni las letras, ni los roles, etc. arrinconando al alumno para que piense, ¿qué entonces me queda? ¿qué puedo ofrecer? Si debo explicar el otoño, pero sin hojas, sin viento, sin tópicos, ¿cómo lo explicarías? Esta opción nos acerca a poder tener una pedagogía expansiva (universal si se quiere) en que los medios se disipan y las ideas se potencian, en donde pueda explicar el otoño en el Sahara igual que en Atenas porque las ideas, transversales, esconden rutas de indicios y de conexiones creativas para explicar, para exponer el mundo, para recrearlo y transmitirlo. El cómo transmitir las ideas.

## Conclusiones

Si pensamos en cambiar la pedagogía, debemos pensar que existe de una manera personal. Si bien, se pueden compartir ideas de otros, son los docentes los que dotan de calidad a la enseñanza (sean por separado o en conjunto), cada cual debe interpretar que los cambios que pueda incluir en un sistema ineluctable (Gerver, 2012).

La gamificación, existe como lugar en donde un lenguaje que compone los significados y las ideas, puedo diseccionarlo hasta encontrar ese punto en común que tangencialmente conecta significados. Empoderarse no es otra cosa que buscar las respuestas a esos significados a mi modo de ver el mundo; visión del mundo que es lo que el docente transmite a sus alumnos y que es loable de ser aprendido. La memoria se pierde, pero queda lo estructural; lo que se proyecta. La creatividad, no es la capacidad de generar soluciones a un problema sino más bien de encontrar mi solución particular de ese problema, eso que me hace diferente, y me resignifica como docente.

Poner en el lugar de buscar soluciones a los alumnos –en ese pequeño espacio en donde parece no haber más soluciones, más tiempo– nos sitúa en la posibilidad de enfrentarnos a nosotros mismos, en el colapso, en lo absurdo, en lo predecible, en lo ininteligible, en lo inteligente, en pensar en que llevaba tiempo sin Pensar, en ¿quién soy yo realmente y qué puedo ofrecer?



## Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Cury, A. (2011). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Fernández, C. y García, O. (2017). *Escuela o barbarie*. Madrid: Akal.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Barcelona: SM.
- Lafuente, A. (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos 98.

# Performance: El Cuerpo como Herramienta Artística para la Justicia Social

## Performance: The Body as an Artistic tool for Social Justice

Cristina Moreno Pabón

Universidad Autónoma de Madrid, España

Promover desde la empatía y la educación artística en los alumnos la conciencia social, es uno de los principales objetivos del método MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). Conseguir que los alumnos se comprometan e impliquen desde su propia vivencia, en la búsqueda de valores en pos de una sociedad más justa e inclusiva. Esta metodología defiende un proceso de enseñanza-aprendizaje integral del alumno, que ha de incluir una pedagogía crítica, analítica y reflexiva. Autores como Peter Lawrence McLaren, reputado pedagogo, ha defendido en su obra "La vida en las escuelas" (1998), este tipo de pedagogía que lucha por la igualdad y justicia social. Los resultados obtenidos con MeTaEducArte son muy satisfactorios. Los alumnos se involucran mucho más, aprendiendo de forma empática y autónoma. La utilización de la performance artística, ha sido un importante vehículo para el método MeTaEducArte dentro del aula. La oportunidad de trabajar en temas de actualidad e implicación social es mucho más atrayente para los alumnos; crea vínculos emocionales y empáticos avivando la conciencia del grupo de forma crítica y democrática.

**Descriptor:** Educación artística; Justicia social; Performance.

Promoting social conscience in students, from empathy and artistic education, is one of the main objectives of the MeTaEducArte method (Method for Education Workshops from the Art). To get the students to commit and imply from their own experience, in the search for values in pursuit of a more just and inclusive society. This methodology defends a process of integral teaching-learning of the student, which must include a critical, analytical and reflexive pedagogy. Authors such as Peter Lawrence McLaren renowned pedagogue, in his book "Life in Schools" - 1998 has defended this type of education, to fight for equality and social justice. The results obtained with MeTaEducArte are very satisfactory. Students are involved much more, learning and autonomous empathically. The use of artistic performance has been an important vehicle for the MeTaEducArte method within the classroom. The opportunity to work on current issues and social involvement is much more attractive to students; It creates emotional and empathetic bonds, stimulating the conscience of the group in a critical and democratic way.

**Keywords:** Art education; Social justice; Performance.

## Introducción

### *McLaren pedagogía crítica*

El proyecto MeTaEducArte, pretende formar educadores desde una pedagogía crítica. Peter McLaren nos cuenta en su libro: "La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación" las pretensiones que la pedagogía crítica tiene con respecto a la educación:

*Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los educadores y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro. (McLaren, 1998, p. 303)*

En su libro, McLaren habla de la diferencia que existe entre escolarizar y educar, desde el punto de vista de los teóricos Paulo Freire y Henry Giroux, de los que se nutre en su libro:

*Este libro se alimenta principalmente de las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre escolarización y educación. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad. (McLaren, 1998, p. 303)*

El educador crítico según McLaren debe defender teorías dialécticas, reflexivas e interactivas:

*El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. (McLaren, 1998, p. 304)*

### **Método MeTaEducarte**

MeTaEducArte es un Proyecto de Innovación Docente, que trabaja con el método del mismo nombre en sus talleres de educación desde el arte. Estos talleres pueden ser individuales o formar parte de un proyecto que incluya distintos temas y materiales a tratar con un fin común. Cada proyecto culminará con la exposición y reflexión conjunta de todo lo tratado en los talleres, que puede incluir performances, instalaciones y otras disciplinas artísticas. MeTaEducArte apuesta por una educación integral que tenga en cuenta al alumno de forma holística, basada en la pedagogía crítica que avive valores para crear una sociedad comprometida y no pasiva ante las injusticias.

No es ninguna novedad que el arte y los artistas han reflejado en sus obras las inquietudes en ellos latentes ante la injusticia social. El arte ha sido un instrumento incuestionable para promover y reivindicar la justicia en la sociedad, en cualquier época.

La creatividad artística desarrolla la capacidad crítica del individuo. Actualmente no se le está dando el valor a la educación artística que esta merece. Asignaturas como educación plástica y visual o música, están viendo cómo son prácticamente anuladas en los curriculum de la educación reglada, anulando así la capacidad creadora del individuo. Está demostrado que la persona creativa es más resolutiva y autónoma, teniendo mayor respuesta ante circunstancias adversas. Es importante mencionar que el curriculum de las asignaturas que se imparten en nuestras escuelas y universidades no incluye esta formación integral del individuo, sino que se centra en alcanzar objetivos, competencias y capacidades específicos de cada materia. Este tipo de curriculum no deja lugar a enseñanzas más comprometidas. Va a depender del educador el llevar a cabo una pedagogía que desarrolle en el alumnado la capacidad crítica, que defienda la justicia e igualdad, y reclame la transformación en la educación y la sociedad (Moreno, 2012, 2013, 2015, 2016a, 2016b).

Además de formar parte del arte contemporáneo, la performance es una disciplina muy dinámica; favorece la coordinación y la expresión del lenguaje corporal. Crea fuertes lazos entre el artista y el espectador; éste es invitado a formar parte de la situación y a reflexionar sobre la experiencia vivida.

## **Contexto**

Esta investigación se ha llevado a cabo en el ámbito educativo en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de formación del Profesorado, aplicando el método MeTeducArte, desde

el grupo de investigación GICE (Cambio Educativo para la Justicia Social, en dos de sus líneas de Investigación (Educación Artística para la Justicia Social y Creatividad para el Cambio Educativo y la Justicia Social).

## **Desarrollo de la xperiencia**

### ***Performace como herramienta artística***

La performance es una herramienta educativa muy completa, en la que se pueden incluir otras disciplinas artísticas enfocadas a un mismo fin. Desde el curso académico 13-14, se han desarrollado varios proyectos artísticos educativos basados en la performance. Para el desarrollo de estos proyectos se ha aplicado el método MeTaEducArte. A continuación, se describen brevemente algunos de los proyectos realizados de mayor impacto social, ya que no se han quedado dentro del ámbito docente en el aula. Todos ellos han sido coordinados y supervisados por la profesora y artista visual Cristina Moreno Pabón.

### ***Proyecto “Yo soy él”***

Este proyecto se enfocó para concienciar sobre el tremendo problema que estamos viviendo con la migración a través del Mar Mediterráneo y tanta muerte injusta en el mismo. Se llevó a cabo con el grupo 202 del grado de Educación Primaria; de la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de Formación del Profesorado. Este proyecto concluyó con la performance instalación “Yo soy él”. La fecha escogida para este evento, por simbología, fue el día 13 de mayo de 2015 a las 13 horas. Este acto estuvo acompañado con la canción de Manu Chao “Clandestino”, interpretado por el coro “Voces para la justicia social” GICE-UAM.

Se escogió el trece como número de cambios, aludiendo a la necesidad de que esto ocurra. Los cambios los estamos viendo ya en la ciudadanía, que está cada vez más sensibilizada, ante los últimos acontecimientos, con tantas muertes injustas. Es triste que sean necesaria estas tragedias para que la sociedad reaccione, y mucho más en el caso de los políticos.

El principal objetivo de este proyecto era trabajar con una pedagogía crítica y empática, que hiciera reflexionar a los alumnos sobre el tema, poniéndose en “la piel” de un inmigrante y su desesperación. Es cierta, tristemente, la afirmación que todos los medios de comunicación publican, el Mar Mediterráneo se está convirtiendo en un gigantesco cementerio. Cuesta permanecer impasible ante un tema que está costando tantas vidas. La solución es difícil, dentro de una sociedad injusta y egoísta que carece de empatía. Por ello es necesario tener la capacidad de “ponernos en su piel”.

El proyecto comenzó, con un primer taller de reflexión y sensibilización sobre este tema, recopilando lluvia de ideas entre todos, para trabajar en los siguientes talleres. Cada alumno debía investigar, el caso de una noticia acontecida sobre el tema, para entender-sentir, mejor el proceso vivido por los seres humanos que hay detrás de ésta. El proyecto es multidisciplinar, se divide en varios talleres teórico-prácticos, para trabajar distintos materiales y temas artísticos. Los temas a trabajar eran:

Modelado en barro; pintura al agua: témpera; la performace artística como medio expresivo y reivindicativo; y la instalación artística. Todos estos temas se estudian y practican, en el contexto de uno o varios talleres (Moreno, 2015) y (Moreno 2016).



Figura 1. Lectura del texto “Yo soy él”  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Comienzo del mandala  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Patera “Yo soy él”  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Mandala “Yo soy él”  
Fuente: Elaboración propia.

### ***Proyecto “Imaginémonos UNID@S”***

El proyecto “Imaginémonos UNID@S” se ha desarrollado durante el curso académico 2016-2017, dentro de la asignatura Fundamentos para la Educación Artística en la Educación Primaria, en el Grado de Maestro para la Educación Primaria, en la facultad de Formación del Profesorado y Educación.

El proyecto ha sido diseñado, específicamente para trabajar y hacer reflexionar a los alumnos, sobre distintos aspectos sociales que nos están afectando a todos, y a ellos de forma directa. Se ha desarrollado de forma democrática con los alumnos de segundo año de grado, en el segundo cuatrimestre. Los alumnos en asamblea y debate han dado forma y título al proyecto, teniendo en cuenta lo que deseaban transmitir con él durante el proceso y en su acto performático final. Se ha utilizado como principal instrumento artístico, la performance unida a la instalación y el happening. Se han trabajado además distintas disciplinas artísticas como el modelado en barro, la pintura, la fotografía, escayola, interpretación y disfraz. Culminó el cuatrimestre con la performance-instalación grupal del mismo nombre, presentada junto a su profesora en el I Congreso Imagen Educativa, el 26 de mayo de 2017 en la Universidad Autónoma de Madrid (Moreno, 2015, 2016a, 2016b) (figura 5 y 6).

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos con proyectos educativos que incluyen la performance como herramienta, han sido muy satisfactorios. Es el tercer proyecto realizado desde el año 2014 y queda comprobado, como los alumnos responden y se involucran mucho más, aprendiendo de

forma empática, democrática y autónoma. Se demuestra la importancia de una educación integral, consciente y comprometida. Otro dato importante, es la repercusión que para los alumnos tienen este tipo de proyectos en los que ellos son los protagonistas; ven en su creación artística la posibilidad de expresarse sentir y hacer sentir. Son ejemplos que pueden materializar en su futura docencia.



Figura 5. Performance "Imaginémonos UNID@S"

Fuente: Elaboración propia.



Figura 6. Performance "Imaginémonos UNID@S"

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, los resultados obtenidos con el método MeTaEducArte son altamente satisfactorios, tanto en el ámbito universitario como en la enseñanza reglada y no reglada. Algunos talleres y proyectos realizados fuera del entorno universitario, han reafirmado el interés que este tipo de enseñanza comprometida genera en el individuo.

## Referencias

- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Moreno, C. (2012). Proyecto de innovación docente MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). Nuevos métodos en la educación artística: Talleres de arte contemporáneo en la educación primaria e infantil. En VV.AA., *Novedades docentes en el EEES* (pp. 71-96). Madrid: Visión libros
- Moreno C. (2013). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). El arte contemporáneo como medio de expresión, en la educación infantil y primaria con uso de TIC. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 339-349.
- Moreno, C. (2015). MeTaEducArte; performance "Yo soy él", educación artística comprometida con la justicia social. *Opción: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, 31(5), 601-624.
- Moreno, C. (2016a). MeTaEducArte. Performances artísticas educativas para la Justicia Social. En VV.AA., *Aulas visuales: Fórmulas y prácticas* (pp. 483-499). Madrid: McGraw Hill Educación.
- Moreno, C. (2016b). MeTaEducArte; Educando desde el arte para la justicia social. *Opción: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, 32(10), 326-245.

# **Experiencias de Mejora No Universitaria**



## Observa, Reflexiona y Comparte

### Look, Think and Share

Anita Feridouni

Universidad Autónoma de Madrid, España

Estamos asistiendo a un cambio de paradigma educativo, la educación en la era de las TIC, donde cualquier capacidad potencial de esta tecnología en el área de la enseñanza y el aprendizaje captará cada vez más la atención de los investigadores por diferentes motivos. El objetivo principal de este estudio fue explorar la efectividad de las TIC (material de instrucción digital), sobre el intercambio de información entre los museos y el aula. Por tanto, los maestros aprovecharían una tecnología más atractiva para la nueva generación, y para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos más responsables, cooperativos y formados con respecto al arte, la cultura y su entorno digital, que está en continua evolución. El segundo objetivo fue explorar las fórmulas para superar la brecha digital, e impulsar así a los docentes a acercar al alumnado a los museos de forma práctica y orientada a la capacitación en contextos reales, a pesar de la escasez económica y de la precariedad de material tecnológico disponible en la escuela pública. Esta experiencia constata que, los docentes deberían entrar más en contacto con la tecnología y su uso en la vida cotidiana, adaptándose mejor a las necesidades e intereses del estudiante actual, lo que mejoraría su eficiencia educativa. "Una de las tareas del educador progresivo es" desvelar oportunidades para la esperanza, sin importar cuáles sean los obstáculos" (Freire, 1992, p. 91).

**Descriptor:** Educación; Museos; TIC; Brecha digital; Cambio.

It is almost certain that in the era of ICT, any potential capacity of this technology in the area of teaching and learning will growingly grab the attention of researchers due to different reasons. The main objective of this study was to explore the effectiveness of an upgraded application of ICT (digital instructional material) on the exchange of information between museums and classrooms. Thus, teachers will take advantage of a technology that the new generation like more so students will turn into more responsible, cooperative and adaptive citizens with regard to art and their rapidly evolving digital environment. The second objective was to explore the importance of overcoming the digital divide to help teachers to take students to museums virtually for practical training in real contexts despite economic and technological shortages in public schools. Teachers got familiarized more with modern technologies and their usages in life and adapted themselves better with new generations needs and interests, which would improve their educational efficiency. "One of the tasks of the progressive educator, is to "unveil opportunities for hope, no matter what the obstacles may be" (Freire, 1992, p. 91).

**Keywords:** Education; ICT; Museums; Digital divide; Change.

## Introducción

De acuerdo con las teorías de Ausubel (1968), la evolución del conocimiento en las distintas áreas de la pedagogía, unido a la disponibilidad de las herramientas tecnológicas, establecen los factores que modifican o amplían el papel de los medios para la instrucción. Sin embargo, lo importante no es la tecnología como tal, sino que los formadores puedan hacer uso del elemento tecnológico, para humanizarla (Ossa, 2002). No pretendemos que el docente sea informático, tampoco pedimos que el aula disponga de la tecnología más sofisticada y de última generación. Más allá de todo esto, tal como señala Segura (2015) debe tenerse una plena conciencia de cuándo y cómo es pertinente el empleo de una determinada tecnología.



## Contexto

La experiencia que presentamos a continuación: se ha realizado en un centro educativo madrileño, concretamente en IES Palomeras-Vallecas, situado en uno de los barrios más económicamente desfavorecidos de Madrid. Se ha observado que en el centro Vallecas, como en muchos otros centros públicos en España, la gran mayoría del profesorado tiene acceso a proyectores, pantallas e Internet. No obstante, los datos muestran que el acceso físico (no virtual) sigue primando. Gran parte del profesorado afirma tener acceso a una sala de ordenadores para todos, que deben de reservar con antelación, el resto de los profesores señaló la utilización de proyectores como el medio más utilizado para la demostración de material audiovisual y otros contenidos.

## Desarrollo de la experiencia

Planteamos entonces, la necesidad de buscar respuestas a un discurso radicalmente democrático, en qué forma se pueden estimular los valores y el liderazgo en lo referente a los espacios de participación y colaboración, dentro y fuera del aula, aplicando las TIC. La transformación de la educación no requiere de una gran inversión, ni hace falta que los responsables institucionales llenaran las aulas de la Tecnología de última generación. El cambio está en conseguir atraer al estudiante a través de la emoción y el sentido de pertenencia, usando la creatividad y la imaginación. En este caso concreto, la dimensión intelectual de la propuesta se ha destinado a comprender el sentido estratégico, dentro del campo educativo, del artístico y digital, así como las nociones centrales de la alfabetización patrimonial.

Dicha actividad se ha realizado con dos grupos distintos del alumnado, mientras que unos han podido disfrutar de una visita in situ (el Museo Nacional Reina Sofía de Madrid), otros han realizado una visita virtual (la web del museo del Prado de Madrid). En este caso, nos limitamos a explicar el segundo, ya que es bastante habitual que, por distintos motivos ajenos a la voluntad del docente, se tenga que optar por esta segunda vía.

En la primera fase de la actividad propuesta, hemos realizado una preparación previa entorno a la web del museo Nacional del Prado (figura 1).



Figura 1. Sección “explora la colección” del Prado

Fuente: Recuperado de <https://www.museodelprado.es/coleccion>

Como se ha mencionado anteriormente, esta experiencia en concreto se ha llevado a cabo en formato virtual, debido a las exigencias de la institución educativa, los permisos y la disponibilidad de los alumnos y docentes del centro. En una primera fase, de exploración online de las obras expuestas, en el museo, hemos seleccionado una obra como referencia: “Bodegón

con cacharros” (1636) de Francisco de Zurbarán. En la siguiente fase: la imagen de la obra escogida se ha proyectado sobre la pared mediante un proyector, para que así cada estudiante pueda desarrollar una zona dentro de esta obra con la técnica de claroscuro. Todas estas tareas favorecen las interacciones entre los alumnos, a lo largo del desarrollo de la actividad (figura 2).



Figura 2. La actividad realizada con alumnos de 3º de la ESO  
Fuente: Elaboración propia (2010).

Teniendo presente que un aspecto fundamental en la educación es el sentido de pertenencia, la motivación interior, el crear la voluntariedad del alumno a ser participe en todos los aspectos de la vida social, y por supuesto, a valorar y fomentar el respeto y la tolerancia y aún más mediante actividades realizadas en contextos informales y su relación con la tecnología (a pesar de la escasez de recursos) el resultado final, ha sido gratificante y el esfuerzo ha sido recompensado con creces. Para ello, a parte las herramientas disponibles en la escuela, nos hemos servido de los dispositivos de uso cotidiano de los estudiantes, de manera que puedan seguir trabajando incluso desde casa y fuera del horario escolar (figura 3).



Figura 3. Actividad en blog: alumnospalomeras.com  
 Fuente: Elaboración propia (2010).

## Conclusión

Tal como se ha podido observar, se han empleado las herramientas más comunes, actualmente al alcance de cualquier docente, por lo que se recomiendan los siguientes puntos de reflexión.

- Tomar conciencia de los múltiples recursos a elegir para ofrecer a los alumnos del siglo XXI.
- No a la pasividad ante problemas o falta de los recursos, cambiar de actitud y pasar a la acción con unos objetivos explícitos.
- No dar nada por hecho y buscar soluciones o alternativas. El valor no está en el envoltorio, sino en el contenido.



- Informarse y formarse constantemente sobre las nuevas oportunidades para generar material útil.
- No solo se educa en escuela, sino considerar la colaboración con otras comunidades unidas y compartidas. Por ejemplo (museos) como fuente de información y del conocimiento.
- La motivación es una herramienta fundamental y sin duda la prolongación de los procesos de enseñanza aprendizaje y los contextos informales la favorecen.
- Ser conscientes de que los estudiantes son poseedores de teléfonos inteligentes, y son los principales consumidores de la red, por tanto, incorporar diferentes aplicaciones en la programación del aula resulta eficaz.
- Una nueva aproximación puede generar en nuestros alumnos, mayor participación, implicación en los procesos, autonomía y mayor responsabilidad.
- Es importante que el uso de las TIC aporte siempre un valor añadido a la actividad. Decimos claramente si a la tecnología, pero no a cualquier precio.
- La utilización de la investigación como recurso didáctico, unido a la tecnología y los nuevos medios se convierten en el elemento de generador del cambio.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Editores SA de CV.
- Ossa, G. C. (2002). *Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning*. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>
- Segura, J. R. (2015). *Las TIC y el desarrollo de competencia*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-TIC-y-el-Desarrollo-de>

# Formação Inicial dos Monitores em Gestão Educacional: A Experiência de um Projeto Piloto

## Initial training of the Monitors in Educational Management: The Experience of a Pilot Project

Bianca Regina de Lima Salomão  
Angélica Inês Miotto

Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil

O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o curso “Monitores em Formação: competências e desafios” da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que foi ofertado em 2017. Este trabalho tem como objetivo analisar a política formativa dos Monitores em Gestão Educacional tendo como referência o projeto piloto do curso, apoiando-se em instrumentos de análise que permitam investigar os relatos e processos avaliativos dos cursistas com a finalidade de reorientar nova oferta da formação. A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa e os dados foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica, análise de documentos, questionários com perguntas abertas e fechadas (ficha perfil, avaliação processual e final do curso) e registros do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Os resultados mostram que a formação contribuiu para aperfeiçoar o atendimento ofertado aos estudantes do Ensino Especial, ressignificar a atuação profissional, o diálogo com os pares e propiciar a reflexão crítica-reflexiva de suas atribuições, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para a prática cotidiana na perspectiva da educação inclusiva.

**Palavras chave:** Educação especial; Formação profissional; Política educacional; Monitores; Gestão educacional.

This paper presents research results on the "Monitors in Training: Skills and Challenges" course of Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal that was offered in 2017. This work aims to analyze the educational policy of the Monitors in Educational Management taking as reference the pilot project of the course, based on analytical tools that allow to investigate the reports and evaluation processes of the trainees with the purpose of reorienting a new offer of training. The methodological approach of the study was qualitative and the data were collected from bibliographic research, document analysis, questionnaires with open and closed questions (profile tab, procedural and final evaluation of the course) and records of the Virtual Learning Environment Moodle. The results show that the training contributed to improve the attendance offered to students of Special Education, re-signify the professional activity, the dialogue with the peers and provide critical-reflexive reflection of their attributions, offering theoretical-methodological subsidies for everyday practice in the perspective inclusive education.

**Keywords:** Special needs education; Vocacional training; Educacional policy; Monitors; Educational management.

## Introdução

Esta comunicação discorre sobre as complexas relações existentes entre políticas educacionais, educação e formação profissional dos Monitores de Gestão Educacional. O cargo foi criado em 2009 com o objetivo de ofertar suporte aos estudantes com necessidade de apoio constante nas áreas de: higiene, alimentação e/ou locomoção, dentre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para reflexão e construção de uma prática coerente com as propostas de atendimento da secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) a formação abordou questões relativas ao desenvolvimento humano, necessidades educacionais especiais e transtornos do

desenvolvimento. Propôs ainda, o reconhecimento das formas de higienização, manejos de comportamento e primeiros socorros. O trabalho com a diversidade de alunos atendidos na rede pública de ensino demanda uma formação ampla. Deste modo, o curso de formação continuada objetivou ampliar os conhecimentos e propiciar a reflexão da teoria aliada à prática. Teve ainda um caráter sensibilizador e motivador para permitir a identificação dos profissionais com seus pares.

## **Contexto**

O curso proporcionou: relacionar conhecimentos teóricos e práticos; atividades com a finalidade de ampliar a percepção sobre o campo profissional; discussões temáticas apoiadas em leituras, debates de casos vivenciados nas escolas; dinâmicas de grupos para socialização de conhecimentos. A metodologia privilegiou situações didáticas em que os saberes e experiências dos cursistas viessem à tona por meio de sua problematização para evidenciar sua prática social. Foram realizados encontros com profissionais especializados e propostas atividades para possibilitar a reflexão crítica e criativa sobre seu contexto de trabalho. O acompanhamento das aprendizagens dos cursistas pelas professoras formadoras nesse processo substanciou o (re)planejamento do trabalho pedagógico do curso e pautou-se nos sentidos atribuídos pelos cursistas ao longo do processo.

## **Desenvolvimento da experiência**

A natureza do objeto da pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados foram utilizados: pesquisa bibliográfica, análise de documentos, questionários com perguntas abertas e fechadas (ficha perfil, avaliação processual e final do curso) e registros do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. De acordo com Stake (2010), o pensamento qualitativo tem uma ampla coleção de formas: "Ele é interpretativo, baseado na experiência, situacional e humanístico" (p.34). É importante ressaltar que a perspectiva metodológica assumida no curso considerou as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano que resguardam a heterogeneidade de tempos, espaços e modos de aprender dos indivíduos, reconhecendo que o conhecimento é construído a partir da interlocução sociocultural e intrapessoal (Vygotsky, 2001).

## **Contextualizando a formação**

O curso em questão foi ofertado entre abril e dezembro de 2017 com carga horária de 180 horas divididas em: 135 horas indiretas (trabalhos práticos e ambiente Moodle) e 45 horas diretas, totalizando 12 encontros presenciais realizados no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), em Brasília. O objetivo principal foi trabalhar temas para favorecer o exercício da profissão no contexto escolar. Três professoras formadoras do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação foram as responsáveis por atender seis turmas formadas por 128 cursistas. Dentre suas funções, destacam-se: a organização dos módulos (conteúdos); docência; organização dos encontros com especialistas, coordenação coletiva para aprofundamento/validação dos conteúdos e planejamento e avaliação dos encontros presenciais.

A ementa abordou as seguintes questões: identidade profissional; atribuições e legislação; os estudantes com necessidades educativas especiais; tecnologias assistivas; técnicas de locomoção; orientação e mobilidade; orientação para prevenção de lesões, crises e surtos; alimentação e

higiene; ergonomia; noções de primeiros socorros e equipamentos de proteção; prevenção ao adoecimento e promoção da saúde; reconhecimento de sinais de violência.

O acompanhamento das aprendizagens foi realizado pelas professoras formadoras. Esse processo foi fundamental para o (re)planejamento do trabalho pedagógico do curso que pautou-se nos sentidos atribuídos pelos cursistas sobre aquilo que estudaram, na articulação entre o conhecimento de mundo e dos conteúdos científicos, a prática social inicial e as sínteses elaboradas durante o processo de estudo.

## **Conclusões**

A oferta e a garantia na proposição de programas de formação para profissionais em exercício na rede pública, particularmente os Monitores, precisam ser consideradas na construção de políticas públicas educativas e o investimento deve refletir na garantia da qualidade social e na escolarização dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Por tratar-se de uma carreira em construção no âmbito da cultura escolar e que tem como exigência muitos conhecimentos específicos relacionados a técnicas de enfermagem e alimentação concluímos que o processo formativo inicial mostra-se necessário. É preciso ponderar que o nível de escolaridade exigido para o concurso é nível médio, o que não garante formação específica para as funções outorgadas para estes profissionais na legislação vigente.

Com base na avaliação final, a totalidade dos respondentes afirmou que o curso contribuiu para a melhoria da prática profissional, o que fortalece ainda mais a necessidade de que este projeto piloto seja considerado e que tenha continuidade. Ao considerarmos as sugestões realizadas pelos cursistas na avaliação final de curso, entendemos que a próxima oferta deverá manter a ementa sugerida, com exceção da temática “reconhecimento de sinais de violência” pois este conteúdo não mostrou-se prioritário para ser abordado nesta formação inicial.

## **Referências**

Stake, R. (2010). *Pesquisa qualitativa*. São Paulo: Penso.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## O Programa Profuncionário e a Valorização do Papel dos Trabalhadores da Educação: Análise dos Percursos Formativos no Polo Sobradinho

### The Profuncionário Program and the Valorisation of the Role of the Education Workers: Analysis of the Formative Courses in Sobradinho

Angélica Inês Miotto  
 Bianca Regina de Lima Salomão

Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil

No panorama do debate das políticas da educação vem se expandindo e intensificando a discussão sobre a participação dos funcionários da educação no trabalho escolar. O presente estudo busca analisar os desafios que implicam na profissionalização do Técnico em Educação em um programa de formação implementado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil). Para isso foram acompanhadas duas turmas do curso do Programa Profuncionário durante o processo de estruturação das aulas do caderno "Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores", ofertado nos meses de junho a agosto de 2017. A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa e os dados foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica, análise de documentos, observações e os registros da atividade pedagógica final aplicada com o foco de convidar o cursista a posicionar-se sobre seu papel como cidadão e educador. Os resultados permitem evidenciar que o curso tem o intuito de colaborar com a transformação cultural do contexto educativo, problematizando a participação dos trabalhadores frente ao seu papel como educador escolar.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Programas; Educação; Curso; Formação.

In the panorama of the debate of the politics of the education has been expanding and intensifying the discussion on the participation of the officials of the education in the school work. The present study aims to analyze the challenges involved in the professionalization of the Technician in Education in a training program implemented at the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brazil). To this end, two classes of the course of the Profuncionário Program were followed during the structuring of the "Staff of Schools: Citizens, Educators, Professionals and Managers" class, offered from June to August 2017. The methodological approach of the study was qualitative and data were collected from the bibliographical research, analysis of documents, observations and records of the final pedagogical activity applied with the focus of inviting the student to position himself on his role as a citizen and educator. The results show that the course aims to collaborate with the cultural transformation of the educational context, problematizing the participation of the workers in relation to their role as a school educator.

**Keywords:** Educational policies; Education; Programs; Course; Training.

*Com menção de agradecimento a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).*

## Introdução

Esta comunicação discorre sobre as complexas relações existentes entre políticas educacionais, educação e formação profissional de trabalhadores em educação procurando compreender o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação-Profuncionário,



particularmente a política de formação e valorização do técnico em educação, e seus possíveis discursos.

## Referencial teórico

São três enfoques para analisar a construção do ciclo de políticas: a política proposta, pautada nas intenções dos governos, departamentos educacionais, burocratas e outras arenas locais que emergem da política oficial; a política de fato, estabelecida nos textos legislativos e políticos que dão forma ao plano político; a política em uso, resultado dos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação da política pelos profissionais que atuam no nível da prática (Ball e Bowe, 1992, citado em Mainardes, 2006).

Objetivo: Analisar os processos de formação voltados às atuações profissionais dos funcionários da educação.

## Método

O presente estudo, de abordagem qualitativa, interroga: *¿Que percepções têm os trabalhadores da educação sobre sua profissionalização e necessidades de formação?*

O estudo foi realizado nos meses de junho /agosto de 2017, com apoio do material didático “Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores”. A coleta de dados foi realizada por meio da atividade pedagógica aplicada com objetivo de convidar o cursista a posicionar-se sobre seu papel como cidadão e educador. Participaram como sujeitos os 72 cursistas matriculados nas habilitações Técnico em Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar.

## Resultados

No âmbito da participação e das perspectivas democráticas no espaço escolar torna-se essencial alicerçar estratégias para romper com as práticas que sustentam vozes silenciadas dos funcionários não docentes, dotando seus atos cotidianos de pouca significação. Nesse contexto, entendemos que no Brasil, há um trabalho inédito sendo estruturado, com a finalidade de ressignificar o papel dos funcionários das escolas. O Profucionário é um programa do Ministério da Educação, de abrangência nacional que oportuniza a formação dos funcionários de escolas públicas. Seu objetivo é contribuir para que os funcionários da educação transformem-se em educadores competentes e qualificados como pessoas, cidadãos e gestores do espaço escolar (Brasil, 2008).

Dentro dessa realidade, que é nacional, o curso foi organizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, através da parceria com MEC, visando a formação dos funcionários escolares. Iniciado em abril de 2017, foi composto por duas turmas no polo Sobradinho. A mediação pedagógica durante o curso fundamenta-se na discussão do material didático que inclui a utilização de Cadernos de estudo (o Programa Profucionário produziu uma série de 16 Cadernos, que constituem o material didático do curso. Os Cadernos estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13155-curso-tecnico-de-formacao-para-os-funcionarios-da-educacao>).

O planejamento do Caderno “Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores”, expressa a promoção e a valorização dos funcionários das escolas, no sentido de dar

visibilidade e status a esses profissionais, aproximando-os do papel do educador. Os parâmetros de leitura deste material revelam a importância do funcionário como agente de mudança e transformação, sendo que sua motivação e formação contínua são essenciais para sua integração na escola.

Neste contexto, podemos analisar que o esquema formativo do programa têm aproximado estes atores do seu papel de educadores. Nessa direção, destacamos os relatos:

*Eu aprendi como ser educador e como podemos contribuir, tenho outra visão de como sou importante, ser cidadão e poder contribuir como educador.*

*Agora tenho mais noção sobre o que é ser um educador. Antes pensava que educador só poderia ser um professor. Agora compreendi a importância do nosso trabalho na escola. É muito gratificante saber que o que fazemos ajuda no crescimento de um cidadão. Fiquei motivada para fazer melhor o que fazia e compreender que todo o trabalho tem seu valor.*

Sabemos que a participação em um contexto formativo específico é insuficiente para dar voz aos trabalhadores da educação nos estabelecimentos de ensino. Todavia, é preciso considerar que o princípio formativo configura-se como ponto de partida para aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de competências profissionais, contribuindo para demarcar a função social de educador do funcionário não docente.

Segundo Bolívar e Bolívar-Ruano (2016) “cambiar una cultura profesional, viene a requerir, cambios en los papeles y patrones de relación existentes, rediseñando los espacios laborales” (p. 186). Isso aponta na urgência de mudanças na escola, principalmente no tocante ao reconhecimento social do trabalho do funcionário, bem como sua interação no espaço escolar. Assim, alterar a dinâmica exige conhecimento, reconhecimento da importância de cada um, fortalecimento de relações horizontais e potencialização das relações dialógicas.

## Conclusões

O que se pretende com esse estudo é apontar subsídios capazes de possibilitar a interpretação das identidades dos funcionários escolares, a fim de fomentar outras relações no espaço escolar. Além disso, este estudo reforça a necessidade de participação ativa do trabalhador da educação no espaço escolar.

## Referências

- Bolívar, A. e Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62, 181-198. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Monlevade, J. A. C. (2012). *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.

# **Memória Educativa e Marcas do Infantil na Constituição da Subjetividade: Compartilhando Experiências em uma Escola Pública de Brasília**

## **Educational Memory and Children's Marks in the Constitution of Subjectivity: Sharing Experiences in a Public School of Brasília**

Katilen Machado Vicente Squarisi  
Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
Cleonce Pereira do Nascimento Bittencourt

Universidade de Brasília, Brasil

Pensar o lugar da memória educativa é necessário a partir do reconhecimento da escrita como cerne do sujeito, constitutiva de prenúncios que nos enunciam e remetem ao que somos. Este artigo fundamenta-se em analisar possíveis implicações da atuação do professor na constituição da subjetividade infantil e as possíveis repercussões no ofício docente. A pesquisa pautada pela perspectiva qualitativa, utilizou os dispositivos metodológicos da memória educativa, observações, entrevistas semiestruturadas e curso de formação. Os resultados ensejam pensar que essas reflexões e discussões contribuem com as práticas formativas no espaço escolar ao provocar novas posturas em sala de aula, reconfigurando a relação entre o ensinar e o aprender, tornando assim, o espaço privilegiado para a compreensão do processo educativo por meio da escuta, do olhar e leitura das vivências compartilhadas referenciadas no aporte teórico da Psicanálise. Por fim, essa abordagem constitui um nó central de pesquisa, pois se refere à inscrição e constituição do sujeito psíquico.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ensino; Formação docente; Subjetividade; Escola.

Thinking about the place of educational memory is necessary from the recognition of writing as the core of the subject, constituting predictions that enunciate and refer to what we are. This paper is based on analyzing possible implications of the teacher's role in the constitution of child subjectivity and the possible repercussions on the teaching profession. The research based on the qualitative perspective, used the methodological devices of the educational memory, observations, semi-structured interviews and training course. The results suggest that these reflections and discussions contribute to the formative practices in the school space by provoking new postures in the classroom, reconfiguring the relationship between teaching and learning, thus making it the privileged space for understanding the educational process through listening and reading of the shared experiences referenced in the theoretical contribution of Psychoanalysis. Finally, this approach constitutes a central node of research, since it refers to the inscription and constitution of the psychic subject.

**Keywords:** Learning; Teaching; Teacher training; Subjectivity; School.

*Com menção de agradecimento a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).*

A dimensão do infantil está presente em nosso cotidiano, remetendo-nos a ser o que somos. Esse ser comparece em vários momentos, visto que está presente no inconsciente. Essa dimensão na vida é fundante em nossa constituição subjetiva e ocupa, neste trabalho, lugar de centralidade na pesquisa, análise e reflexões sobre a dimensão da constituição subjetiva do professor.

Com o questionamento de: ¿Como o professor compreende o significado da dimensão do infantil em sua constituição subjetiva e as possíveis repercussões no ofício docente? E os objetivos de: Compreender a dimensão do infantil na constituição da subjetividade de professores à luz da teoria psicanalítica. Reconhecer que a dimensão do infantil ocupa lugar de centralidade na

constituição da subjetividade docente com repercussões no processo educativo em sala de aula bem como identificar possíveis implicações da atuação do professor na constituição da subjetividade infantil.

A medida que o professor se coloca como alguém que não é o dono do saber, nem de todas as certezas absolutas, o educador está identificado na relação pedagógica com o aluno. A aquisição do conhecimento depende estreitamente da relação do aluno com seus professores. Os educadores investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais se beneficiarão da influência que este último exercia sobre a criança e poderão desse modo contribuir para a formação do ego ideal da criança (Freud, 1976).

A perspectiva metodológica desta pesquisa foi qualitativa, a partir da concepção de que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na forma de abordar a realidade (Minayo, 2003). Sendo assim, Creswell (2010) afirma que é um meio de explorar e de entender o significado que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social ou humano. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental, localizada em Brasília/Brasil. Os sujeitos foram 19 professoras que se inscreveram no curso intitulado “O lugar do infantil na memória educativa: implicação e reflexão em escrita e ação” com duração de março a julho de 2016, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), culminando na coleta de dados.

A análise foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Onde afirma que o mesmo é um instrumento polimorfo e polifuncional que impõe ao pesquisador um prolongamento do período de latência, entre a intuição aleatória a partir de uma leitura inicial dos dados, até a reação interpretativa e compreensiva em sua essência. A constituição do infantil é marcante e visível na escrita das memórias e em todo o processo, marcas repletas de significados que repercutem no dia a dia da sala de aula. Ao escrever a memória as professoras se viram como alunas e perceberam o olhar docente como importante no processo de constituição, remetendo o infantil como o centro da subjetividade. Interessante perceber as implicações da atuação das professoras que levam consigo momentos se presentificando na relação com o aluno na sala de aula. Para algumas ficou clara a importância da relação professor-aluno e o quanto ela é significativa.

A ideia de um curso utilizando as professoras como sujeitos de pesquisa foi ao encontro da proposta. Na escrita da memória, na entrevista, observação, foram expressivas o quanto percebiam as marcas deixadas em sua formação e o quanto reproduziam em sala ou se privavam de transmitir conhecimentos que foram negativos em suas constituições. Blanchard-Laville (2005) aponta que o laço didático é tecido de mal-entendidos de uma parte e de outra. Esses mal-entendidos existem sem que o professor tome conhecimento deles no plano psíquico, em especial no que diz respeito à transmissão de saber e às modalidades de relações com os alunos.

A abordagem das histórias de vida não é uma abordagem de um projeto, uma estratégia de conhecimento, um programa de pesquisa, problemático. Além disso, pode ser ligada a outras formas de pensar/pesquisa (Pineau y Le Grand, 1996). Nesse sentido, compreender certas questões clareadas pelos saberes da psicanálise no movimento em busca de nova perspectiva. Que preserve de modo indissociável a importância da vida infantil e da educação sobre o devir das crianças que estão sob a responsabilidade de adultos, importante lembrarmos o que diz Freud ao se referir às pesquisas de Charcot. Charcot costumava olhar repetidamente as coisas que não compreendia, para aprofundar sua impressão delas dia a dia, até que subitamente a compreensão raiava nele...Podia-se ouvi-lo dizer que a maior satisfação humana era ver alguma coisa nova – isto é, reconhecê-la como nova; e insistia sobre a dificuldade e importância dessa espécie de

“visão” ... Ele se indagava por que as pessoas enxergavam apenas o que tinham aprendido a ver... (Freud, 1892-1899 / 1996, p. 22).

Assim, parafraseando a sabedoria de Charcot registrada por Freud, que, apesar das dificuldades, este trabalho possa provocar uma espécie de “visão” para além do que enxergamos e/ou aprendemos a ver sobre o infantil, constituição da subjetividade do professor, repercussões no cenário da sala de aula e laços com alunos: feitos, (des)feitos e/ou (re)feitos. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por isso e, portanto, salvá-lo da ruína sem renovação, não fosse pela chegada de jovens novos, seria inevitável. Também através da educação, decidimos se amamos nossos filhos o suficiente para não expulsá-los do nosso mundo e liberá-los para seus próprios recursos, ou tirar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo, algo que não imaginamos, o suficiente para prepará-los com tempo para a tarefa de renovar um mundo comum (Hannah Arendt, 2007). Considerando que a pesquisa teve cunho reflexivo, as ações que dela decorreram podem contribuir na prática de formação de professores buscando, por meio da psicanálise, suscitar novas posturas em sala de aula com repercussões no ensinar e aprender, tornando-se um espaço privilegiado para a compreensão e aquisição de outro olhar para o processo educativo.

## Referências

- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forence Universitária.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Blanchard- Laville, C. (2005). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Freud, S. (1976). Cinco lições de psicanálise. En S. Freud (Ed.), *Edição standart brasileiras obras psicológicas de Sigmund Freud* (pp. 59-73). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996). A etiologia da histeria. En S. Freud (Ed.), *Edição standart brasileiras obras psicológicas de Sigmund Freud* (pp. 107-136). Rio de Janeiro: Imago.
- Pineau, G. y Grand, J. (1996). *Les histories de vie*. París: Universtaies de France.

# La Transición de Educación Infantil a Primaria: Estrategias Metodológicas

## The Transition from Kindergarten to Primary: Methodological Strategies

Leticia Pilar Gil Ramos

Universidad de Castilla la Mancha, España

El presente trabajo está basado la experiencia que como docente he llevado a cabo en la etapa de educación infantil en dos centros educativos de la provincia de Toledo. En uno de ellos me encuentro actualmente siendo coordinadora de Educación Infantil y a su vez tutora en una clase del primer curso. El principal objetivo que pretendo llevar a cabo en dicha práctica consiste en: "Identificar las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en dichos colegios para que el cambio del alumnado de etapa de infantil a primaria tenga lugar de manera ordenada, progresiva y secuenciada". En primer lugar, se analizan diferentes contribuciones teóricas relacionadas con el cambio de la etapa de infantil a primaria y se presentan las diferencias organizativas, metodológicas y sociales que existen entre etapas. Seguidamente, se explican las experiencias didácticas que se llevan a cabo para favorecer el tránsito en los centros estudiados en relación con docentes, familias y alumnado.

**Descriptor:** Transición; Estrategias; Etapas; Cambio; Comunidad.

The present work is based on the experience that as a teacher I have carried out in the stage of early childhood education in two educational centers of the province of Toledo. In one of them, I am currently the Coordinator of Early Childhood Education and also a tutor in a class of the first course. The aim objective that I intend to carry out in this practice is "Identifying the methodological strategies that are carried out in these schools in order to carry out the change of stage from pre-primary to primary in a tidy, progressive and sequenced way". Firstly, the different theoretical contributions related to the change of stages are analyzed and the differences that exist between stages are presented. Next, the experiences that are carried out to work out well the transit in the studied centers in relation to teachers, families and students are explained.

**Keywords:** Transition; Strategies; Stages; Change; Community.

## Introducción

El término transición resulta tremendamente amplio pudiendo utilizarse para hacer referencia a un extenso abanico de sucesos, procesos y experiencias que suceden en un periodo determinado de tiempo conllevando cambios de tipo progresivo o evolutivo a quienes los experimentan. Se abandona un estadio educativo conocido por otro aún no reconocido por el alumnado. También hace referencia a una modificación de las circunstancias personales surgiendo transformaciones y pudiendo provocar cambios de distinta índole en el sujeto que pueden afectarle parcial o totalmente durante toda su vida.

Desde un punto de vista educativo, el término transición ha sido estudiado por multitud de autores que han ido otorgando de manera amplia diversos significados y aplicaciones al proceso de cambio que experimentan los diferentes miembros de la comunidad educativa que se encuentran implicados en dicha transición. Se entiende por tránsito educativo el paso de una etapa a otra que experimenta el alumnado (Fabian y Dunlop, 2006).

Grau et al (2013) afirman que durante el periodo académico se transita por distintos niveles educativos en los que se encuentran diferentes metodologías, entornos de trabajo y realidades que pueden ser más o menos influyentes según la personalidad de cada individuo. El recorrido que siguen los estudiantes a lo largo de su escolaridad muestra distintas casuísticas que plantean retos para la superación personal afectando también a su vida particular. Es por ello por lo que resulta imprescindible conseguir un currículum más consistente para poder hacer de estas transiciones, procesos graduales de cambio.

## **Contexto**

Para el desarrollo de esta experiencia me he basado en dos centros de la provincia de Toledo, CEIP Nuestra Señora de la Asunción en Alameda de la Sagra (Toledo) y CEIP Alfonso VI (Toledo). Ambos centros son públicos y cuentan con alumnos de Educación Infantil y Primaria. El primero de ellos se encuentra en un pueblo de tres mil quinientos habitantes y el segundo de ellos se encuentra en el centro de la ciudad de Toledo.

## **Desarrollo de la experiencia**

En ambos colegios se llevan a cabo estrategias metodológicas similares para hacer el cambio de una etapa a otra más llevadero. Estas intervenciones están relacionadas no sólo con el alumnado si no también con sus familias, así como con los docentes implicados. Nos centramos a continuación en cada una de ellas:

- **Alumnado:** Durante los meses de mayo y junio se realizan visitas por parte del alumnado de cinco años a las clases de primero de primaria. Allí, se comparten experiencias en las que los alumnos de infantil realizan actividades propias del curso que empezarán en septiembre. Visitan el nuevo edificio y concretamente el aula, ven cómo se encuentran colocadas las mesas, la decoración, los libros y actividades que realizan los alumnos, etc.
- **Docentes:** Los maestros implicados de forma directa en esta transición son los tutores de cinco años y de primero de primaria. También durante el tercer trimestre, se realizan reuniones para conocer las características del grupo y de los niños.
- **Familias:** Desde que comienza el tercer curso de Educación Infantil se va informando a las familias de la importancia que adquiere esta transición.
- A lo largo de esta experiencia se puede comprobar el cambio significativo que supone el paso de infantil a primaria:
- **Cambios en el currículum.** Mientras que en infantil se trabajan de manera globalizada las tres áreas en primaria se basa en asignaturas.
- **Cambios de profesorado:** El grupo de alumnos de infantil que ha estado durante tres años con su correspondiente tutor, cambia de profesor referente y conoce nuevos docentes especialistas que van pasando por la clase de primaria.
- **Cambios en la organización espacial:** Los niños se desplazan a nuevos edificios donde cambian de aula y patio. Se pasa de una organización de espacios basada en la flexibilidad y distribuida en zonas propias de la metodología infantil: asamblea, zona de trabajo en equipo y zona de rincones, a una zona de espacios más rígida.

- Cambios en la organización temporal: En Educación Infantil el tiempo es flexible adaptándose a las necesidades de los niños mientras que, en primaria, el horario curricular establece una clara asignación horaria a cada área de conocimiento.
- Cambios en los materiales: Siendo en infantil más manipulativos y lúdicos y en primaria más articulados y curriculares.
- Cambios en la evaluación: Pasando de una evaluación basada en la observación y sin carácter calificador a una evaluación con carácter de promoción en la etapa de primaria.
- Propuestas para facilitar el tránsito llevadas a cabo desde los centros y presentes en el currículum tanto de infantil como de primaria.
- El Proyecto Educativo del centro: La autonomía pedagógica de la que gozan los centros permite adaptar las propuestas educativas a las características y necesidades del entorno y del alumnado.
- Coordinación de los tutores y docentes implicados: Resulta de gran importancia que exista una estrecha coordinación entre todos los docentes que forman el segundo ciclo de infantil y el primer nivel de primaria, realizando conjuntamente programaciones de aula, procurando registrar mecanismos y estrategias para hacer la transición más llevadera.
- Estrategias metodológicas similares: Realizando en Educación Primaria dinámicas y actividades lúdicas parecidas a la etapa de infantil, así como desarrollando actividades de manera conjunta.
- Dinámicas de toma de contacto: Asistiendo los alumnos de infantil al nuevo edificio y a las aulas conociendo espacios y compartiendo actividades propias de primaria.
- Creación de proyecto para trabajar conjuntamente durante el mes de junio previo a la transición: Compartiendo actividades ambos grupos.

## Conclusión

Mi experiencia como maestra y coordinadora de Educación Infantil en los centros comentados me hace llegar a la conclusión de que resulta realmente importante contar con estrategias para llevar a cabo este tránsito en los centros. Además, es fundamental que todos los docentes conozcan la importancia que supone para el alumnado el gran cambio que tiene la llegada de los niños al primer curso de primaria pudiendo suponer el éxito académico para el resto de su escolarización. Además, tal y como nos marca el Decreto de Castilla la Mancha 67/2007 de 29 de mayo por el que se establece el currículo para el segundo ciclo de Educación Infantil en su artículo 12, la Programación didáctica del segundo ciclo de la educación infantil y del primer ciclo de primaria tendrá un formato único y se elaborará de forma coordinada por los correspondientes equipos de ciclo. Además, la consejería competente en materia de educación establecerá los cauces necesarios para asegurar la imprescindible colaboración entre las etapas de infantil y primaria. Resulta, por tanto, fundamental facilitar una transición fluida y cómoda del alumnado que garantice la continuidad inter-etapa.



## **Referencias**

- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006, abril). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Comunicación presentada en *EFA Global Monitoring*.
- Grau, S., Álvarez, J., Moncho, A., Ramos, C., Crespo, M. y Alonso, N. (2013, mayo). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. Comunicación presentada en *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*.

## La Transición Educativa del Nivel de Educación Inicial a Primaria. Análisis de los Factores y Procesos en Dos Casos de República Dominicana

### The Educational Transition from the Initial to Primary Education Level. Analysis of Factors and Processes in Two Cases of the Dominican Republic

Emelinda Padilla Faneytt

Universidad de Sevilla, España

Esta comunicación presenta los avances de una investigación en curso acerca de la transición educativa de los estudiantes del nivel de educación inicial a primaria, entendiendo la transición como los procesos de cambio que los estudiantes experimentan al pasar de una etapa o nivel educativo a otro. Estos procesos suelen ser críticos y como todo cambio son asumidos y vivenciados por cada estudiante de manera distinta, de acuerdo a las características de su personalidad, capacidad de adaptación, apoyo de la familia, entre otros. También son factores influyentes el tipo de institución en el que se desarrollan, los modelos educativos y las prácticas que se implementan. El análisis de este proceso se realiza en el marco de un estudio cualitativo con una metodología de casos, con un enfoque descriptivo-interpretativo y no experimental. Se han seleccionado dos casos para ser analizados. Aplicaremos las siguientes técnicas cualitativas: grupos focales, talleres de dibujo creativo con estudiantes, entrevistas, observación de prácticas y revisión de documentos. Las conclusiones nos muestran los factores que intervienen en los procesos de transición entre estas etapas educativas. Además, se plantearán propuestas para ser tenidas en cuenta de manera oficial por el sistema educativo y que ayuden a obtener mejores resultados en la transición de los estudiantes.

**Descriptores:** Desarrollo humano; Educación de la primera infancia; Enseñanza primaria; Articulación educativa; Adaptación del estudiante.

This communication presents the progress of an ongoing investigation about the transition experienced by students as they move from the Early Childhood Education level to the Elementary School level, understanding this transition as a process of change from one stage or level of their school life to another. These natural processes are typically critical and as any change, every child would undertake and experience them differently, based on each child's personality, ability to adapt, and parental support, among others. Some additional factors, such as the characteristics of the school, educational models and the instructional practices. This analysis will be performed on the basis of a qualitative study applying a case-based methodology, with an interpretative-descriptive and non-experimental approach. Two cases will be analyzed. The following qualitative techniques will be applied: focus groups, creative art workshops for students, interviews, observation of practices, and analysis of documents. Conclusions are intended to identify the factors involved in the transition process between these two educational stages, while establishing official proposals for the education system and help to obtain better results throughout this transition process.

**Keywords:** Human development; Early childhood education; Primary education; Educational articulation; School adjustment.

## **Introducción**

La desarticulación y las fragmentaciones propias del sistema educativo entre sus niveles y ciclos hacen que los estudiantes, especialmente aquellos en edades iniciales de desarrollo, enfrenten barreras y obstáculos importantes en los periodos de transición de una etapa a otra.

Desde la práctica pedagógica, se ha podido observar cómo la continuidad de los procesos de desarrollo y maduración de los estudiantes cuando finalizan el último grado del nivel inicial (pre-primario) e inician el primer grado del nivel primario, se ven seriamente afectados al tener que enfrentar una reestructuración progresiva del ambiente y una estructura curricular más compleja y exigente, presentando en muchos casos dificultades de adaptación a las nuevas exigencias del grado. Estas dificultades se evidencian en aspectos como el rechazo a la escuela, estados de llanto, irritabilidad, ansiedad, aislamiento y temor, alteración en sus patrones de sueño y de alimentación, retraso en el proceso de alfabetización inicial, entre otros. En la medida en que maestros y padres implicados en este proceso puedan conocer sobre la transición educativa y sus implicaciones, tendrán mayor capacidad para incidir positivamente en su fortalecimiento y, en consecuencia, en el éxito de los objetivos de desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación pretende, además de proporcionar un mayor conocimiento sobre la transición de los estudiantes que pasan del nivel inicial a primaria, sus características e importancia, resultará en el planteamiento de propuestas a las políticas educativas nacionales en el marco de la articulación que desde los centros educativos puede promoverse para su fortalecimiento, junto al trabajo que en este sentido debe hacerse además con las familias y la comunidad circundante al ámbito escolar. Esta investigación se propone generar nuevos conocimientos sobre la transición por la que atraviesan los estudiantes en su paso del nivel de educación inicial al de educación primaria. Nos hemos planteado analizar esta transición en dos centros educativos ubicados en la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. Dentro de los objetivos específicos planteados están: la caracterización y el contraste de las prácticas de transición implementadas en esos centros educativos, la identificación de los factores influyentes en este proceso y el planteamiento de propuestas que faciliten el mismo.

## **Fundamentación teórica**

El recorrido teórico de la investigación inicia con el análisis a la atención a la primera infancia, desde un enfoque humano integral y de derechos (Cunningham 1999), que se coloca en las principales agendas de todos los países (Haddad, 2002), los compromisos asumidos por cada uno de ellos (Vargas-Barón, 2006), la importancia de la educación en esta etapa, tal como lo señalan los estudios de Baker-Henningham y López Boo, 2010 y su relación con la calidad de la misma (Alvarado y Carreño, 2007).

Se analizan, además, los roles y desafíos de las instituciones educativas frente a la primera infancia (Mendieta y García-Sánchez, 1998). Y se describe el tránsito de los enfoques educativos desde el conductismo (Viveros, 2015) hasta el enfoque histórico cultural (Taype-Huarca y Fernández-González, 2015). La transición educativa, especialmente el paso del nivel inicial a primaria (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008) y la articulación que desde los centros educativos se implementa para su abordaje (Peralta, 2007). Se construyen los acápites relacionados con el análisis de los diferentes estudios y acciones que se han realizado sobre el tema a nivel nacional e internacional, entre otros aspectos teóricos-conceptuales.

## **Método**

El enfoque metodológico de la investigación es el cualitativo del tipo descriptivo-interpretativo. La estrategia de investigación es el estudio de casos múltiples, con dos centros educativos que tienen como unidades de análisis básicas a los estudiantes del grado pre-primario, a los primero y a sus docentes. Para la recolección y análisis de los datos, estamos utilizando las siguientes técnicas: observación no participante, entrevistas a profundidad, talleres de dibujo creativo, grupos focales, revisión documental y notas de campo. Los instrumentos de recolección de datos han sido diseñados tomando como referencia los encontrados en dos investigaciones realizadas en el marco de tesis doctorales. Luego de las adaptaciones correspondientes al contexto, dichos instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos y prueba piloto. La recolección de datos correspondientes al grado de pre-primario ya ha sido realizada, generando los primeros análisis y resultados.

## Conclusiones

Al término de esta primera fase de recolección y análisis de los datos, los resultados ya triangulados, nos permiten construir algunas conclusiones preliminares que tienen que ver con la ausencia de normativas, programas y actividades formales para trabajar la articulación educativa entre los dos niveles, que debe realizarse desde la gestión de los centros educativos y en la que intervienen los docentes, las familias y otros agentes de la comunidad educativa. Esto sucede, a pesar de que también se evidencia un alto nivel de conciencia sobre la importancia del abordaje de este tema, las consecuencias que para muchos niños conlleva esta transición y las altas expectativas que tanto escuela-familia tienen ante este proceso.

## Referencias

- Alvarado, S. y Carreño, M. T. (2007). La formación ciudadana: Una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5, 1-22.
- Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres: La imagen de la infancia desde el siglo XVII. *Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*, 2, 251-266
- Mendieta, P. y García, F. A. (1998). Modelo integral de intervención en atención temprana. *Siglo Cero*, 29(4), 11-22.
- Taype, L. y Fernández-González, S. (2015). La neuropsicología infantil desde la perspectiva histórico-cultural. *Cuadernos de Neuropsicología*, 9(3), 15-24.
- Haddad, L. (2002). An integrated approach to early childhood education and care. *Early Childhood and Family Policy Series*, 3, 7-15.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice. *Early Childhood Development*, 48, 1-24.
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad*. Washington, DC: OEA.
- Viveros, E. (2015). Aproximación al sentido filosófico de la teoría del conocimiento. *Revista Perseitas*, 3(1), 57-65.

# **Estudio de los Diferentes Entornos de Aprendizaje a través de las Voces de los Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Una clase, un Estudio de Casos Múltiple**

## **Study of the Different Learning Environments using Secondary Education Students' Voices: A Class, a Multiple Case Study**

Maria Pilar García-Rodríguez  
María José Carrasco  
Inmaculada González-Falcón  
Inmaculada Gómez-Hurtado  
José Manuel Coronel Llamas  
Universidad de Huelva, España

El propósito de este trabajo es que el alumnado de ESO, en 4 centros de características diversas, a través de sus voces, describa sus entornos, identifiquen ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos y áreas de mejora. Basándonos en los trabajos de Peng (2015), Yang, Bezerik-Gerber y Mino (2013), y Castro-Pérez y Morales-Ramirez (2015), los elementos del entorno sobre los que vamos a investigar van a estructurarse en: físico, de enseñanza, de aprendizaje y motivacional. Desarrollaremos un estudio de casos múltiple (Stake, 2006) en cada centro educativo. Utilizaremos la metodología de las voces de los estudiantes, por lo que el alumnado actuará como co-investigadores y los instrumentos de recogida de datos serán actividades de aula. Esta metodología se ha usado en otras investigaciones como medio para explorar las prácticas inclusivas y como medio para mejorar los aprendizajes y la enseñanza (Adderley et al., 2015; Ainscow y Kaplan, 2005; Messiou, 2006, 2012, 2014).

**Descriptor:** Atención a la diversidad; Entorno educacional; Mejora de aprendizajes; Mejora de la escuela; Voces de estudiantes; Educación secundaria obligatoria.

The purpose of this research is to know through secondary students' voices of 2nd or 3rd course of 4 High Schools with different characteristics, how they perceive the environments where they work, the advantages and disadvantages of each, and which areas they want to change to improve their learning. According to Peng's, 2015, Yang, Bezerik-Gerber y Mino's (2013), and Castro-Pérez y Morales-Ramirez's (2015) works, the elements of the environment are structured in accordance with 4 aspects: physical, teaching, learning and motivational. We are going to develop multiple case studies (Stake, 2006) in each secondary school. This research also draws on the use of students' voices. So, learners'll act as co-researchers, and we collect data using activities. Students' voices have been used in research as a way of exploring and developing inclusive practices in schools. Also, as a means of identifying ways to improve learning and teaching in schools (Ainscow y Kaplan, 2005; Messiou, 2006, 2012, 2014; Adderley et al., 2015).

**Keywords:** Diversity; Environments; Learning improvement; School improvement; Students' voices; Compulsory secondary education.

## **Introducción**

Para prevenir los riesgos de abandono escolar, fracaso, absentismo, dificultades educativas, vulnerabilidad de distintos colectivos y plantear nuevas vías de trabajo que mejoren la atención a la diversidad y los resultados educativos, es necesario estudiar los elementos que pueden mejorar el aprendizaje. Partimos del estudio del entorno como elemento altamente condicionante de los aprendizajes (Escudero, González y Martínez, 2009; Jiménez et al., 2012), escuchando las voces de los menos escuchados, a pesar de ser los protagonistas.

En esta investigación, partimos de que los estudiantes, el profesorado y los entornos constituyen un ecosistema, una tríada en la que cada elemento es independiente, pero se halla en constante interacción con los otros. Son elementos que determinan el aprendizaje (Peng, 2016; Postareff, Parpala y Lindblom, 2015).

## Fundamentación teórica

Nos interesan estos elementos del entorno, porque en otras investigaciones se muestra:

- Cómo las percepciones del alumnado respecto a los entornos influyen sus modos de aprender (Postareff, Parpala y Lindblom, 2015).
- Cómo el entorno físico puede determinar los modos de relación, la metodología docente, la comunicación (Barrett, Zhang, Moffat y Kobbacy, 2013); o la percepción de seguridad del alumnado en la escuela (Bradshaw, Milam, Debra, Furr-Holden y Lindstrom Johnson, 2015).
- Las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y cómo éstos afectan y son afectados por sus características personales o por los contextos de aprendizaje que son establecidos (Poondej y Lerdpornkulrat, 2016).

En nuestra investigación, vamos a usar la estructura de Peng (2016) con contenidos y estudios de otros autores (Castro-Pérez y Morales-Ramirez, 2015; Yang, Bezerik-Gerber y Mino, 2013; etc.).

### *Objetivos*

Nos planteamos desde las voces de los estudiantes:

- Conocer los entornos.
- Profundizar sobre cómo mejorar los entornos y los aprendizajes.
- Difundir lo investigado, siendo fundamental el papel de los estudiantes como co-investigadores.

## Método

Adoptamos un enfoque cualitativo posicionándonos en el paradigma crítico defendido por Denzin (2017), dado que nuestra finalidad es mejorar la atención a la diversidad, la escuela y los desempeños. Vamos a implementar un estudio de casos múltiple (Stake, 2006). Utilizaremos como instrumentos de recogida de la información las voces de los estudiantes (hacer fotografías y posters; frases no terminadas; siempre, alguna vez, nunca; mi clase ideal; mensaje en botella, etc.), observaciones y entrevistas informales. Sus voces, representan en términos de Messiou (2012), “la pluralidad de visiones de los estudiantes a quienes deseamos comprometer”. Seleccionaremos 4 escuelas de Educación Secundaria y dentro de ellas, estudiaremos 4 casos dentro de un mismo grupo de clase (de 2º/3º de ESO): aula ordinaria, aula de apoyo, ATAL y PMAR. Cada uno de ellos tiene carácter instrumental y representativo o genérico. El objeto de estudio serán los entornos, estructurándolos en cuatro elementos definidos: físico, enseñanza, elementos motivacionales y de aprendizaje.

## Resultados

La mejora de los entornos pasa por aumentar la participación de los estudiantes. La metodología del proyecto, actuando ellos como co-investigadores, casi lo garantiza. Esperamos que el alumnado aumente el compromiso con su escuela, su motivación y consecuentemente su aprendizaje. Si lo logramos, podríamos hacer descender las tasas de absentismo y fracaso escolar.

Esperamos que avance nuestro conocimiento acerca de cómo son los entornos en los centros escolares desde el punto de vista del alumnado y cuáles prefieren o consideran que les ayudan a aprender mejor. Los beneficios podrán extenderse a otras escuelas; equipos directivos y demás órganos; profesorado; alumnado; administración y comunidad científica.

## Conclusiones

En este momento nos hallamos en la fase inicial de la investigación, por lo que no disponemos de resultados con los que discutir lo hallado. Trabajamos con la inspección para la selección de centros y así dar comienzo a la fase de formación con el alumnado para que trabajen como co-investigadores.

## Referencias

- Adderley, R. J., Hope, M. A. Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. y Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121.
- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. y Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.
- Bradshaw, C. P., Milam, A.J., Debra, C., Furr-Holden, M. y Lindstrom Johnson, S. (2015). The school assessment for environmental typology (SAfETy): An observational measure of the school environment. *American Journal Community Psychology*, 56, 280-292.
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y García-Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los programas de diversificación y de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Denzin N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taverner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54.
- Messiou, K. (2008). Understanding children's construction of meanings about other children: Implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36.

- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Messiou, K. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices. A strategy for teacher development. Accounts of practice*. Southampton: Routledge.
- Peng, H. (2016). Learner perceptions of chinese EFL college classroom environments. *English Language Teaching*, 9(1), 22-32.
- Poondej, C., Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 37, 100-103.
- Postareff, L., Parpala, A. y Lindblom-Ylänne, S. (2015). Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learning Environ Review*, 18, 315-333.
- Yang, Z. Becerik-Gerber, B. y Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70, 171-188.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York, NY: The Guilford Press.



# **Diseño de una Metodología basada en Gamificación para la Promoción de Valores en un Entorno Deportivo**

## **Design of Methodology based on Gamification for the Promotion of Values in Sports Environment**

Raquel Menéndez-Ferreira  
Roberto Ruíz Barquín  
Antonio Maldonado  
David Camacho

Universidad Autónoma de Madrid, España

La rivalidad en el deporte es un aspecto complejo de nuestra sociedad que, en numerosas ocasiones, derivan en acciones violentas, especialmente en el fútbol. La UE, en los últimos años, ha financiado proyectos para tratar de prevenir este tipo de conductas, sobre todo entre los niños y jóvenes. En este contexto nace el proyecto europeo SAVEit, es un proyecto cofinanciado por el programa Erasmus+ y en él participan diferentes instituciones europeas con diferentes perfiles profesionales en los campos de la educación, el deporte y la ingeniería informática. El principal objetivo del proyecto es apoyar enfoques innovadores para reducir y prevenir la violencia, así como, combatir el racismo, la discriminación y la intolerancia dentro de los deportes de equipo como es el fútbol. Para conseguir este objetivo se ha diseñado una metodología basada en el uso de técnicas propias de la gamificación para motivar a los niños hacia el aprendizaje de determinados valores deportivos, así como cambiar sus conductas y comportamientos. Este artículo ofrece una descripción completa de la metodología utilizada para promover valores a través de un videojuego.

**Descriptor:** Gamificación; Videojuegos; Educación; Valores deportivos; Fútbol.

The rivalry in sports is a complex aspect of our society which, on many occasions, leads to violent actions, especially in football. The EU has financed projects to try to prevent this type of behaviour, especially among children and young people. In this context emerge the SAVEit project. It is a project co-financed by the Erasmus+ programme and involves different European institutions with different backgrounds on education, sports and computer engineering. The main objective of the project is to support innovative and educational approaches to reduce and prevent violence, as well as to combat racism, discrimination and intolerance in grassroots sports such as football. In order to achieve this objective, a methodology has been designed based on the use of gamification techniques to motivate children to learn certain sports values, as well as to change their behaviour. This article provides a complete description of the methodology used to promote values through a video game.

**Keywords:** Gamification; Video games; Education; Sports values; Football.

## **Introducción**

El deporte desempeña un papel importante en la vida de millones de personas en todo el mundo. Por ello ocupa un lugar cada vez mayor en las sociedades modernas (Gutiérrez Sanmartín, Carratalá Deval, Guzmán Luján y Pablos Abella, 2010). Para muchas personas, el deporte, y en particular el fútbol, forma parte de su identidad. En este sentido, el fútbol se enfrenta a una serie de amenazas dentro de los campos de fútbol como son violencia, racismo, radicalismo e intolerancia, entre otras (Llopis-Goig, 2009).

En los últimos años, a nivel europeo, se han comenzado a desarrollar proyectos encaminados a eliminar estas conductas (Cruz et al., 2000; Fare Networks, 2015; Marsh et al., 2005). La mayoría

de estas iniciativas están pensadas para ser desarrolladas entre niños y jóvenes. Por lo tanto, la educación desde edades muy tempranas, es un elemento clave a la hora de intentar combatir esta problemática. Teniendo en cuenta esta premisa nació el proyecto SAVEit, cuyo principal objetivo es la creación de herramientas educativas innovadoras para prevenir las conductas violentas e intolerantes dentro del deporte base (Pérez-Rubio, González y De los Fayos, 2017).

## Método

El aspecto innovador de este proyecto SAVEit se basa en el diseño de estos nuevos materiales didácticos para la enseñanza de los valores del deporte, así como la utilización de un videojuego basado en fútbol para motivar a los niños el aprendizaje de estos valores. Para aunar todos estos elementos hemos diseñado una metodología de aprendizaje de valores utilizando técnicas de gamificación. El primer uso documentado del término "gamificación" fue en 2008 y se definió como "el uso de los elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego" (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Su principal objetivo es motivar e incrementar el compromiso de las personas en el aprendizaje o realización de una tarea. El objetivo de este trabajo es describir nuestra experiencia con la gamificación en el marco del proyecto SAVEit. A continuación, se describen las fases que se han llevado a cabo para realizarla:

### *FASE 1. Búsqueda y definición de los valores relevantes en el deporte*

La primera actividad se centra en la identificación de los valores prevalentes en los deportes de equipo. Para ello, se ha diseñado una encuesta online destinada a los entrenadores de varios clubes de fútbol. En esta encuesta, los entrenadores evaluarán un conjunto de valores extraídos del estado del arte en valores deportivos (Cruz et al., 1995; Lee y Cockman, 1995; Ponce-de-León et al., 2014). Los resultados de esta encuesta han proporcionado un conjunto de 11 valores, divididos en 5 categorías (Tolerancia, Respeto, Espíritu de Equipo, Esfuerzo Personal y Diversión en el Juego), en torno a las cuales se han diseñado todos los materiales para la formación.

### *FASE 2. Diseño del videojuego y mecanismo para conectar valores con el videojuego*

En esta fase se ha realizado el diseño de un videojuego de fútbol sencillo. Pero para obtener mejores resultados en los partidos los usuarios tienen que ganar puntos para mejorar las habilidades técnicas de sus avatares futbolistas. Estos puntos se obtendrán en función del comportamiento de los niños/jóvenes durante sus entrenamientos y partidos.

Una vez diseñado el videojuego, se ha creado un sistema de software que conecta los valores con el videojuego, se trataría de una aplicación para los entrenadores donde deben crear los diferentes equipos de fútbol y añadir a los niños o jóvenes a cada uno de esos equipos, en la figura 1 podemos ver una captura de pantalla de la aplicación.

### *FASE 3. Diseño de la metodología de gamificación*

Una vez desarrolladas las herramientas tecnológicas se estableció una metodología de aprendizaje para promover los valores del deporte a través de las siguientes actividades:

- Desarrollo de un curso de formación online sobre valores deportivos, compuesto por 5 módulos (coincidiendo con las 5 categorías de valores definidas previamente), que los entrenadores deben seguir para aprender a promover valores en el deporte (figura 2).

- El entrenador pondrá en práctica las actividades y conocimientos (aprendidos en el curso) en sus sesiones de entrenamiento para finalmente evaluar el comportamiento y conducta de los niños respecto a las actividades y valores adquiridos.
- Para estas evaluaciones, los entrenadores tendrán que evaluar a cada jugador individualmente sobre un conjunto de indicadores establecidos en un formulario de evaluación donde tendrán que marcar la casilla de las actitudes positivas que se dan de manera satisfactoria en cada día de entrenamiento. Si no se cumple de manera positiva, la casilla de ese indicador se dejará en blanco. Después de cada día se realizará un sumatorio que nos dará la puntuación final.

Figura 1. Aplicación para los entrenadores  
Fuente: Elaboración propia.

INDICADORES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Saludar al llegar a las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.										
Despedirse al abandonar las instalaciones y/o vestuario en entrenamientos y partidos.										
Dar las gracias cuando sea oportuno.										
Respeto a las normas establecidas por el Club, por el equipo/entrenadores y por los encargados de las instalaciones.										
Respeto a los compañeros en las tareas en el campo.										
Respeto a los compañeros en el vestuario.										
Respeto al cuerpo técnico (no gesticular ante sus decisiones, no contestar...).										
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus compañeros.										
<b>TOTAL</b>										

Figura 2. Formulario de evaluación para evaluar el valor “Respeto”  
Fuente: Elaboración propia.

- Rellenar las evaluaciones de cada niño dentro de la aplicación web. En la figura 3 podemos ver como es el formulario dentro de la aplicación web.

INICIO NUEVO EQUIPO UNIR EQUIPO **EVALUAR EQUIPO** EVALUACIONES SALIR

## EVALUAR EQUIPO

Selecciona un equipo en la tabla para evaluar sus jugadores. Después usa los valores para puntuar los valores de cada jugadores. Las puntuaciones mejoran hacia la derecha.

Nombre del equipo	Código
AUTÓNOMA(UAM)	385446098FB
Nombre del equipo	Código

### AUTÓNOMA(UAM)

<b>Ardilla 7 UAM</b> AUTÓNOMA(UAM)1	Tolerancia: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Agresividad: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Individualismo: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Superioridad de equipo: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Forma Física: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>Delfin 8 UAM</b> AUTÓNOMA(UAM)2	Tolerancia: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Agresividad: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Individualismo: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Superioridad de equipo: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Forma Física: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 3. Captura de pantalla de la aplicación web de los entrenadores, dónde se suben el resultado de las evaluaciones de cada niño por cada uno de los valores evaluados

Fuente: Elaboración propia.

- Una vez que el entrenador haya evaluado el comportamiento de cada jugador para cada valor, ésta se traducirá en el videojuego como "puntos de habilidad". El máximo de puntos a obtener será de 20 puntos y tendrán que distribuirse entre 5 características: celeridad, resistencia, fuerza, defensa y técnica. La figura 4 muestra cómo se puede distribuir la cantidad total de puntos para configurar las características técnicas del equipo.



Figura 4. Capturas de pantalla del interfaz del videojuego

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Actualmente, el proyecto se encuentra en la primera fase (desarrollo videojuego), el siguiente paso será la prueba del videojuego en contextos reales.

## Conclusiones

Para verificar la adquisición de valores y cambios de conductas de los niños, se hará un análisis estadístico de la evolución de los resultados de los niños en el videojuego, así como la revisión de todas las evaluaciones que se han incluido en la aplicación web de los entrenadores. Por último, se evaluará su utilidad y el impacto del proyecto en los grupos destinatarios (entrenadores, niños y jóvenes inscritos en clubes deportivos).

## Referencias

- Cruz J., Boixadós M. y Veliente, L. (1995). Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(4), 353-371.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011, enero). From game design elements to gamefulness: "Gamification." Comunicación presentada en el *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, H. P. y Rampnoux, O. (2011). Origins of serious games. En M. A. Oikonomou y L. C. Jainm (Eds.), *Serious games and eduntainment applications* (pp. 25-45). Londres: Springer.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Carratalá Deval, V., Guzmán Luján, J. F. y Pablos Abella, C. (2010). Objectives and manifestation of social and personal values in youth sport according athletes, parentas, coaches and managers. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 101(3), 57-65.
- Lee, M. J. y Cockman, M. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30, 337-350.
- Llopis-Goig, R. (2009). Racism and xenophobia in spanish football: Facts, reactions and policies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 47(1), 35-43.
- Ma, M., Oikonomou, A. y C. Jainm, L. (Eds.). (2011). *Serious games and eduntainment applications*. Londres: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9>
- Marsh, P., Fox, K., Carnibella, G., McCann, J. y Marsh, J. (2005). *Football violence and hooliganism in Europe*. Amsterdam: The Amsterdam Group.
- Pérez-Rubio, C., González, J. y de los Fayos, E. G. (2017). Personalidad y burnout en jugadores profesionales de e-sports. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 41-50.
- Ponce-de-León-Elizondo, A., Ruiz-Omeñaca, J. V., Valdemoros-San-Emeterio, M. y Sanz-Arazuri, E. (2014). Validation of a questionnaire on values in team sports in didactic context. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1059-1070.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B. y Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89.

# Proyecto Buscando Fortuna: El Rap como Herramienta Educativa

## Buscando Fortuna Project: Rap as an Educational Tool

Luz Herrero Casado  
 Asociación Garaje, España

La Fortuna es el barrio de Leganés (Madrid) con las tasas más altas de desempleo, abandono y absentismo escolar y consumo de drogas del municipio. En este contexto, el objetivo del proyecto educativo de Asociación Garaje "Buscando Fortuna" es promover la cohesión social del barrio a través de un espacio educativo dirigido a preadolescentes y adolescentes entre 11 y 15 años con riesgo de abandono escolar y en situación de dificultad social. Para ello, se emplea el rap como herramienta educativa, convirtiendo a sus participantes en agentes de cambio social de su entorno, a través de actuaciones, conciertos y difusión online de su trabajo musical. Este espacio educativo no formal, que se inició en noviembre de 2015 y sigue vigente en la actualidad, demuestra la utilidad y necesidad de emplear herramientas novedosas y motivadoras en el ámbito de la educación no formal, que pueden ser extrapolables al de la educación formal.

**Descriptor:** Música; Rap; Adolescentes; Transformación social; Educación no-formal.

La Fortuna is the neighborhood of Leganés (Madrid) with the highest rates of unemployment, dropout and school absenteeism and drug use in the municipality. In this context, the objective of the educational project of Asociación Garaje "Buscando Fortuna" is to promote the social cohesion of the neighborhood through an educational space aimed at preadolescents and adolescents between 11 and 15 years old with risk of dropping out of school and in a situation of social difficulty. For this, rap is used as an educational tool, converting its participants into agents of social change in their environment, through performances, concerts and online dissemination of their musical work. This non-formal educational space, which began in November 2015 and is still current, demonstrates the usefulness and need to use innovative and motivating tools in the field of non-formal education, which can be extrapolated to formal education.

**Keywords:** Music; Rap; Adolescents; Social transformation; Non-formal education.

## Introducción

La Fortuna es el barrio de Leganés con las tasas más altas de desempleo, abandono y absentismo escolar y consumo de drogas. En este contexto, el objetivo del proyecto de Asociación Garaje "Buscando Fortuna" es promover la cohesión social del barrio a través de un espacio educativo dirigido a adolescentes entre 11 y 16 años con riesgo de fracaso escolar, empleando el rap como herramienta educativa y de empoderamiento, convirtiendo a sus participantes en agentes de cambio social de su entorno, a través de actuaciones y difusión de su trabajo musical, dado el potencial de transformación comunitaria que ofrece la música (Cabedo, 2014).

## Contextualización

Si bien esta lectura general del entorno del barrio de La Fortuna no parece positiva, "Buscando Fortuna" entiende la interculturalidad y la fuerte identidad barrial de La Fortuna como un factor de protección social y una oportunidad para que sus habitantes conversen, reflexionen y creen provechosos espacios que mejoren su calidad de vida. Así, el objetivo general de "Buscando

Fortuna” es promover la cohesión social e intercultural del barrio a través acciones que prevengan la violencia y que fomenten hábitos de vida saludables desde una perspectiva holística, de género y comunitaria. Como objetivos específicos se plantean:

- Prevenir las diversas formas de violencia de la población adolescente en dificultad social de La Fortuna.
- Potenciar a través del arte la igualdad de oportunidades para adolescentes en dificultad social del barrio de La Fortuna.
- Promocionar a través de la música la convivencia ciudadana intercultural y el desarrollo de hábitos de vida saludables entre la población joven del barrio de La Fortuna.

Para ello, “Buscando Fortuna” desarrolla un espacio educativo dirigido a adolescentes empleando las potencialidades del rap como herramienta educativa (Hormigos y Martín Cabello, 2004).

## Desarrollo de la experiencia

En enero de 2016, tras una primera fase de detección de necesidades y difusión durante los meses de noviembre y diciembre de 2015, Asociación Garaje abre el taller educativo de rap Buscando Fortuna, en el barrio de La Fortuna de Leganés (Madrid). El equipo de profesionales lo componen un educador social y una pedagoga, con financiación de Obra Social de La Caixa. Se desarrolla un taller de rap al que acuden seis niños (todos varones) de entre 11 y 12 años. Esta primera fase se caracteriza por las dificultades de relación que presentan los menores, reticentes a comunicar sentimientos y fuertemente influenciados por el resto de grupo de iguales, siendo los conflictos abundantes. Se trabaja principalmente la expresión de sentimientos y opiniones a través del rap, así como el refuerzo de la autoestima. En junio de 2016 se consigue un hito motivador: actuar en las Fiestas del barrio de La Fortuna, hecho que incrementa el sentimiento grupal y la solidaridad interna.

En septiembre de 2016, el taller lo componen ocho menores de 12 y 13 años. Entre septiembre y diciembre de 2016, se graba el primer videoclip: “Madres” (<https://www.youtube.com/watch?v=LiB8YedTCe>), sobre relaciones materno-filiales (a fecha de 20 de marzo de 2018 acumula 85.388 visualizaciones en Youtube). Tanto este tema como los ulteriores, están íntegramente escritos por los participantes. Durante el Festival Interrapción ([www.intthefest.es](http://www.intthefest.es)), la actuación del grupo resulta una de las más entrañables y aplaudidas, y la Fundación Vozes nos invita a participar en el Palau de La Música de Barcelona. “Buscando Fortuna” es premiado en los Premios Solidarios del Seguro 2016 y en los Premios “La Caixa” a la Innovación y Transformación social 2015.

Entre enero y octubre de 2017, la única financiación que recibe el proyecto es la propia de Asociación Garaje. La plantilla de educadores mejora y se especializa, siendo el equipo formado por dos educadores sociales (uno de ellos profesional del rap), y una técnica en educación infantil. Se elabora y graba el videoclip “Barrio” (<https://www.youtube.com/watch?v=DChX2gCaf-o>), sobre convivencia comunitaria en La Fortuna, y “Feliz” (<https://www.youtube.com/watch?v=ZIPLziCN7cI>), sobre hábitos de vida saludables en colaboración con Médicos del Mundo (con 95.657 y 35.316 reproducciones en YouTube respectivamente).



En enero de 2017, el proyecto es difundido por Televisión Española en sus programas “Crónicas” de TVE2 (<http://www.rtve.es/alcarta/videos/cronicas/cronicas-cronicas-rap/3881118/>) y “Aquí hay trabajo” (<http://www.rtve.es/alcarta/videos/aqui-hay-trabajo/aqht-rap/3935323/>). En esta etapa la repercusión mediática se incrementa en medios: Antena Tres, Cuatro, Telemadrid, Radioset.es, Radio Nacional, Cope, Onda Madrid, El País (<http://buscandofortuna.es/category/infoproyecto>), y se realizan numerosas actuaciones. Se hace necesario reubicar las expectativas del grupo y contextualizar el éxito mediático codo con codo con las familias, poniendo énfasis en el potencial educativo y de autoconocimiento del proyecto.

De 2017 al día de hoy, se vuelve a contar con la financiación de Obra Social de La Caixa. El equipo pasa a ser compuesto tres educadores sociales (dos especializados en rap y uno en poesía) y una educadora infantil. Se incorporan cuatro chicas participantes al grupo, objetivo perseguido por el proyecto desde el inicio, si bien sujeto a las dificultades de la idiosincrasia del rap (Carrasco y Herrero, 2015; Gourdine y Lemmons, 2011). Se colabora con la plataforma educativa supranacional Tiching en el videoclip (<https://www.youtube.com/watch?v=b6RoG4gqOVY>) y making of (<https://www.youtube.com/watch?v=o1LPrZelQ8A&t=181s>) “Enséñame: un rap para mejorar la educación”, que hoy cuentan con 61.044 y 8.233 visualizaciones respectivamente, en el que las y los participantes (entre los 12 y los 16 años), reflexionan sobre las necesidades de la educación actual e interpelan a las y los docentes en pro de una educación mejor.

## Conclusiones

Asociación Garaje ha demostrado durante la implementación del proyecto Buscando Fortuna que el rap es una valiosa herramienta educativa porque:

- Es divertido y motivador para las y los adolescentes.
- Familiarizarse con sus normas básicas es sencillo, lográndose gran progresión a corto plazo.
- Desarrolla la creatividad, amplía la riqueza semántica y mejora la fluidez verbal.
- Permite expresar sentimientos y opiniones al emplear un lenguaje que les es propio.
- Eleva la autoestima y potencia las relaciones con otras personas.
- Sus resultados se difunden con facilidad.
- Transforma el entorno cercano de sus protagonistas.

## Referencias

- Cabedo, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonia: Didáctica de la Música*, 60, 15-23.
- Carrasco, L. y Herrero, Luz (2015). *Mujeres y hip hop en el estado español: Demostrar más para ser una más*. Madrid: Asociación Garaje.
- Gourdine, R. M. y Lemmons, B. P. (2011). Perceptions of misogyny in hip hop and rap: What do the youths think? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.533576>.



Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música.  
*Revista Española de Sociología RES*, 4, 259-270.

## Docência e Memória Educativa: Desvelando a Subjetividade na Formação de Professores

### Teaching and Educational Memory: Unveiling Subjectivity in Teacher Education

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt  
Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Katilen Machado Vicente Squarisi

Universidad de Brasília, Brasil

Esse trabalho tem por objetivo apresentar pesquisa exploratória em banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação-PPGE/UnB, tendo como escopo principal levantar e analisar as pesquisas que utilizaram a Memória Educativa como dispositivo de pesquisa. Apresentamos os trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos 10 anos e as possíveis contribuições na constituição da identidade pessoal e profissional de professores em formação inicial e/ou continuada a partir da realização da escrita desse dispositivo, como desvelador do inconsciente, por meios de reminiscências de memórias, e constituição da subjetividade humana. Estes trabalhos totalizaram 18 pesquisas, sendo 15 dissertações e 3 teses, com 264 dispositivos analisados. O aporte teórico psicanalítico freudiano referendou o desenvolvimento das pesquisas assim como autores contemporâneos que pesquisam a conexão entre Psicanálise e Educação. Os resultados evidenciaram que das investigações, ressaltam-se a constituição dos sujeitos, a relação dos sujeitos com seus professores no passado, com a profissão, seu ofício, com os saberes, o processo de formação de professores, as relações estabelecidas com crianças, adolescentes e seus pares. Ao escrever o dispositivo os traços mnêmicos, as lembranças, as recordações se reeditam nas relações do docente com seus pares e seus alunos, sugerindo que os professores repensem suas práticas, seu fazer pedagógico, pois marcas subjetivas repercutem na formação pessoal e profissional.

**Descritores:** Docência; Subjetividade; Memória educativa; Formação de professores.

This paper aims to present an exploratory research in the dissertation and thesis bank of the Postgraduate Program - PPGE / UnB, whose main purpose is to survey and analyze the research that used the Educational Memory as a research device. We present the works developed during the last 10 years and the possible contributions in the constitution of the personal and professional identity of teachers in initial formation and / or continued from the accomplishment of the writing of this device, as unveiling of the unconscious, by means of reminiscences of memories, and the constitution of human subjectivity. These works totaled 18 researches, being 15 dissertations and 3 theses, with 264 analyzed devices. The Freudian psychoanalytic theoretical contribution supported the development of research as well as contemporary authors who research the connection between Psychoanalysis and Education. The results evidenced that the investigations emphasize the subjects' constitution, the relationship of the subjects with their teachers in the past, with the profession, their craft, with the knowledge, the process of teacher training, relationships established with children, adolescents and their peers. When writing the device, memory traits, memories and memories are re-edited in the teacher's relations with their peers and their students, suggesting that teachers rethink their practices, their pedagogical doing, because subjective marks have repercussions on personal and professional formation.

**Keywords:** Teaching; Subjectivity; Educational memory; Teacher training.

## Introdução

A pesquisa em Educação no Brasil, ancora-se na produção de conhecimento docente e discente, dos diversos Programas de Pós-Graduação distribuídos por todo o País. O Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade de Brasília–Brasil dentre outras linhas de pesquisa aborda temas que envolvem Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação–EAPS, com conceitos, abordagens teóricas e metodológicas diferenciadas. Produzindo novas epistemologias, e considerando a complexidade que envolve a própria escola, enquanto instituição que produz aprendizagens, práticas e considera o sujeito como fundante de toda ação pedagógica realizada no campo da educação. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar as pesquisas que tiveram o intuito de desvelar a subjetividade na prática docente e discente, que se apoiaram no dispositivo de pesquisa - Memória Educativa - proposto por Almeida e Rodrigues (1998).

Ao discutirmos subjetividade, ancoramos no escopo teórico psicanalítico em conexão com a educação, com base freudiana. Que conforme entendimento de Kupfer (2001), os laços sociais advêm das relações inconscientes. Concebemos, portanto, que nas relações oriundas do campo pedagógico o inconsciente comparece e afetam os sujeitos. Quando consideramos o sujeito, ponderamos contextos que envolve a subjetividade e o inconsciente na formação de professores, na relação pedagógica, e o infantil na constituição do humano, ancorados no escopo teórico psicanalítico em conexão com a Educação. No âmbito do referido eixo, ao longo dos últimos 10 anos produziu-se pesquisas de mestrado e doutorado que contribuíram na compreensão da subjetividade do sujeito nas relações pedagógicas, e os resquícios de memória que constitui o sujeito enquanto humano nas relações que estabelecem com seus pares, remontando-nos as primeiras relações parentais desde a infância até na própria escola da profissão, no caso – a docência.

Objetivando apresentar estudos desenvolvidos a partir do uso do dispositivo memória educativa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília – Brasil, e refletir a respeito das contribuições e uso do dispositivo na constituição da identidade pessoal e profissional de professores em formação, como desvelador do inconsciente, por meios de reminiscências de memórias e histórias. Conforme Almeida (2001) nos lembra ao dizer que nos [...] registros emergem as “experiências escolares infantis,” [...] “as experiências de trabalho, situações frustrantes e traumáticas na ação educativa[...] permeiam o aparelho psíquico e fazem parte da constituição da memória do professor”.

A partir de levantamento no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação-PPGE/UnB, encontrou-se 15 dissertações e 3 teses que fizeram uso do dispositivo da memória educativa, ancoradas na conexão Educação e Psicanálise, os pesquisadores abordaram três grandes eixos. Para estabelecer os eixos temáticos, tendo os pesquisadores se apoiado no dispositivo da memória educativa, para investir e discutir o elemento de investigação(objeto) proposto nos trabalhos desenvolvidos. Centramos na classificação, quantificação e agrupamento dos eixos em subtemas e a partir deles elencamos as categorias. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

## Resultados

Os resultados indicam que os trabalhos desenvolvidos foram ancorados na conexão Educação e Psicanálise, onde os pesquisadores se apoiaram em três eixos temáticos a saber:

- Memória Educativa: implicações na formação do profissional docente,
- Subjetividade e identidade na prática pedagógica,
- Transferência, afeto e mal-estar no cenário pedagógico.

A partir do Eixo1, surgiram os subtemas: inconsciente, transferência, identidade e afeto e discorreram sobre Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, centrados na formação de professores, e implicações em suas trajetórias. Deles emergiram as categorias subjetividade, formação do profissional docente, afeto, identificação, mal-estar, marcas e transferência. No Eixo 2-Subjetividade e Identidade na Prática Pedagógica, e subtemas, subjetividade/identidade, emergiram as categorias conceituais identificação e subjetividade. Foram consideradas ainda elementos como ambivalência, sedução pedagógica e desejo. No Eixo 3-Transferência, Afeto e Mal-estar no Cenário Pedagógico, dos subtemas transferência, afeto, mal-estar, originaram as categorias Afeto, ancorados nos elementos relação com o saber, relações de poder e autoridade.

## Conclusão

A partir dessas investigações, ancoradas na conexão Educação e Psicanálise, os estudantes pós-graduandos pesquisadores abordaram, nos 18 trabalhos analisados, e dos 03 eixos temáticos. Observamos que marcas advindas da história pessoal, escolar e profissão docente, surgiram nos trabalhos desenvolvidos e produzidos a partir do uso do dispositivo da memória educativa, brotando das análises dos mesmos, marcas subjetivas, desejos de saber(Charlot,2000), fragmentos de memórias da infância, pessoais, discente e docente, laços constituídos de maneira a fazer com que os sujeitos repensem suas práticas, uma vez que afeta os discente e sua práticas por meio de identificações com seus professores que instigam ao desejo de aprender, indo a interferir profissão docente, sua subjetividade e identidade, considerando os aspectos relacionais, suas singularidades e manifestações conscientes ou inconscientes.

Elementos de dimensão inconsciente que interferem na prática pedagógica do professor, constituição dos laços e de sua própria identidade foram considerados que podem decorrer em produções de sofrimento psíquico, e outros processos subjetivos e permeiam o contexto da profissão.

## Referências

- Almeida, I. M.Z. P. y Rodrigues, M. A.M(1998). *Imersão no processo educativo das ciências e da matemática. Módulo comum. Programa de aperfeiçoamento de professores de ensino médio (Pró-Ciências)*. Universidade Aberta do Distrito Federal, Brasília, Brasil.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Freud, S. (1976). Cinco lições de psicanálise. En S. Freud (Ed.), *Edição standart brasileiras obras psicológicas de Sigmund Freud* (p. 59-73). Rio de Janeiro: Imago.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta

# Experiencia de Intervención en Prevención de la Violencia de Género con Adolescentes

## Experience of Intervention in Prevention of Gender Violence with Adolescents

Enrique Bonilla Algovia<sup>1</sup>

Sandra Pérez Crespo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Alcalá, España

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

La violencia de género es un problema social que tiene lugar tanto en parejas adultas como jóvenes. Los estudios realizados sobre el tema indican que las mujeres residentes en España de 16 a 24 años son las que más han sufrido violencia psicológica de control por parte de alguna pareja a lo largo de su vida (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015); sin embargo, la población adolescente encuentra muchos obstáculos y dificultades para detectarla. La adolescencia, etapa en la que tienen lugar las primeras relaciones de noviazgo, es especialmente importante en el desarrollo de la identidad. El programa de prevención de violencia de género, que se llevó a cabo con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, abordó contenidos como el sexismo, los mitos del amor romántico y el control mediante las redes sociales. El alumnado participante aumentó el conocimiento previo respecto a la problemática en cuestión, reflexionó sobre la socialización de género y los roles tradicionales, y desarrolló habilidades para identificar las diferentes manifestaciones de la violencia de género en las relaciones de pareja.

**Descriptor:** Igualdad de oportunidades; Sistema educativo; Discriminación sexual; Violencia; Rol sexual.

Gender-based violence is a social issue that affects not only adult couples but also the younger ones. Previous researches showed that women aged between 16 and 24 suffer most from psychological violence and partner control (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). Nevertheless, despite the high number of young women suffering this kind of violence at least once in a lifetime, teenagers are still in trouble while identifying a situation of abuse. In fact, it is during adolescence when romantic relationships start to take place, as it is a key stage in life for the development of identity. This prevention program against gender-based violence was applied to secondary school students from the Community of Madrid (Spain). It was based on different aspects related to the topic, such as sexism, romantic love myths and situations of abuse and control through social networks or ICTs. The students were able to broaden their knowledge regarding gender issues, becoming conscious of traditional gender roles and improving their ability to identify different expressions of violence and abuse in their relationships.

**Keywords:** Equal opportunity; Educational systems; Gender discrimination; Violence; Gender roles.

## Introducción

La violencia de género es un problema social que afecta a mujeres de todas las clases sociales, niveles educativos, edades, etc. (Aguilar et al., 2009). Al hacer alusión a la violencia contra las mujeres se utiliza el término “violencia de género” para destacar su carácter cultural (Alberdi y Matas, 2002). La desigualdad sociocultural entre hombres y mujeres no es natural, ha sido creada artificialmente en beneficio de estos, y la violencia de género procede de ella (Andrés, 2007; Lorente, 2007). Su estudio es necesario actualmente porque supone uno de los problemas sociales

más importantes en el ámbito de la prevención e intervención psicológica, tanto en los contextos familiar, comunitario e individual como en el contexto educativo (Hernando, 2007).

Los estudios realizados en España han evaluado la violencia física, sexual, psicológica y económica en mujeres con diferentes características sociodemográficas, dejando patente altas tasas de prevalencia en mujeres de todas las edades. Por tanto, podría decirse que la violencia de género no tiene lugar solo en parejas adultas, sino que comienza a edades cada vez más tempranas (Bonilla, Rivas y Vázquez, 2017a), y que sus manifestaciones en la adolescencia son las mismas que en el resto de etapas (Bonilla, Rivas, García y Criado, 2017). La última Macroencuesta de Violencia contra la Mujer muestra que las mujeres de 16 a 24 años son las que más han sufrido violencia psicológica de control por parte de alguna pareja o ex pareja a lo largo de su vida (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). La figura 1 muestra el porcentaje de mujeres residentes en España, con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años, que ha sufrido cada uno de los tipos de violencia por parte de alguna pareja o ex pareja en algún momento de su vida.

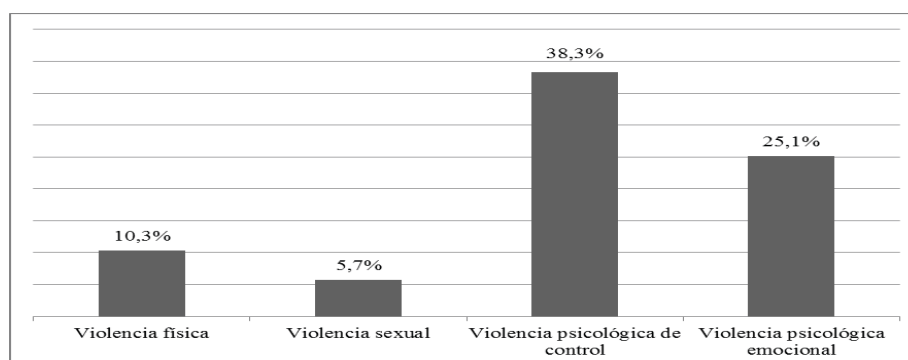


Figura 1. Porcentaje de mujeres de 16 a 24 años que ha sufrido violencia física, psicológica y sexual en algún momento de su vida

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015).

## Contexto

El programa de prevención de violencia de género se llevó a cabo con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. El alumnado tenía edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (3º y 4º de ESO). En la adolescencia, se consolidan cambios en un plano social, psicológico y biológico (Santillano, 2009) y “puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad” (Díaz-Aguado, 2003, p. 35). Además, las creencias que se posean sobre el amor marcarán la forma de comportarse en las relaciones de pareja, por lo que si son negativas pueden normalizarse y dar pie a la violencia de género en el futuro (Bonilla et al., 2017b).

## Desarrollo de la experiencia

La intervención estuvo compuesta por cuatro sesiones, en las que se abordaron los siguientes contenidos: estereotipos y roles de género; socialización diferenciada; mitos del amor romántico; desigualdad entre mujeres y hombres; sexismo moderno; causas y consecuencias de la violencia de género; formas de violencia en la adolescencia; control mediante las redes sociales; y buen trato en las relaciones de pareja.

Los objetivos del programa fueron los siguientes: informar sobre la violencia de género, centrando la atención en sus causas, consecuencias y tipos; analizar los roles de género tradicionales y su influencia en el desarrollo de la identidad; mostrar las nuevas formas de sexismo; informar sobre los posibles predictores de la violencia de género; analizar el papel de las redes sociales en la violencia de género; informar sobre los recursos de atención; tomar conciencia sobre el papel individual y colectivo en la lucha por la igualdad; y fomentar el buen trato en las relaciones de pareja.

## Conclusiones

El programa de prevención tuvo resultados positivos en el alumnado. En primer lugar, las y los adolescentes aumentaron su conocimiento previo sobre la problemática en cuestión y sobre los diferentes recursos a su disposición. En segundo lugar, analizaron los diferentes componentes del sexismo (cognitivo, afectivo, conductual). En tercer lugar, reflexionaron sobre la socialización diferenciada y la influencia de los patrones del género en su identidad, sacando a la luz numerosas contradicciones internas que les permitieron modificar sus ideas previas. En cuarto lugar, desarrollaron habilidades para identificar las diferentes manifestaciones de la violencia de género online y offline en las relaciones de pareja. En quinto lugar, se incidió en las características de una relación sana, caracterizada por el buen trato y la igualdad. Por último, el alumnado propuso acciones que, desde su punto de vista, podrían ayudar a erradicar la violencia de género. En conclusión, los resultados positivos de este tipo de intervenciones avalan su necesidad. La educación y el aprendizaje, según Lorente (2007), han de entenderse como aspectos clave en la reproducción de la violencia y la desigualdad de género. Su prevención tiene que ir acompañada de una transformación social y educativa en diferentes contextos, entre los que se encuentran las instituciones educativas (Pérez, 2007).

## Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Melgar, P. y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: Medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 85-94.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica: Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Bonilla, E., Rivas, E., García, B. y Criado, A. (2017). Mitos del amor romántico y normalización de la violencia de género en adolescentes. En Consejo General de Psicología de España. (Ed.), *Libro de capítulos del III Congreso Nacional de Psicología* (pp. 343-348). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bonilla, E., Rivas, E. y Vázquez, J. J. (2017). Tolerancia y justificación de la violencia en relaciones de pareja adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 35(1), 55-61.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340.
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: Acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35.
- Pérez, M. D. (2007). La violencia de género: prevención educativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 73-94.
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: Añejos debates y contemporáneas realidades. *Última Década*, 31, 55-71.

# Gestión Positiva del Sexting como Proceso de Desarrollo Socioafectivo: Diseñando un Protocolo de Intervención y Mediación para Centros Educativos

## Positive View of Sexting in the Socio-affective Development Process: Designing an Intervention and Mediation Protocol for Educative Centers

Soraya Calvo González

Universidad de Oviedo, España

Con el objetivo central de dar una respuesta práctica centrada en soluciones a las necesidades detectadas en el trabajo previo en torno a la socialización afectiva de las personas jóvenes, esta comunicación trata de sentar bases iniciales para la puesta en marcha de iniciativas socioeducativas en torno a dificultades surgidas de la práctica de sexting. Se plantea el diseño de un protocolo de posible aplicación en centros educativos con un contexto específico de diseño e implantación y un carácter multidisciplinar, señalando los diferentes agentes sociales vinculados. Así mismo, se exponen las diferentes líneas estructurales a partir de las que se debe articular el proyecto; haciendo mención especial a la necesidad de incorporar una propuesta específica de mediación para aquellos casos de menores de cumplen medidas judiciales por delitos relacionados con la práctica del sexting. A modo de conclusión se justifica la necesidad de trabajar en pro de una educación sexual positiva, alejada de los discursos de la prohibición y del miedo, y con una clara perspectiva de género.

**Descriptor:** Educación sexual; Género; Juventud; Educación secundaria; Intervención.

With the purpose of giving a practical answer focused on solutions to the needs detected in the previous work about the affective socialization of young people, this communication aims to lay the basic foundations to start up socioeducative initiatives about the difficulties that come from the practice of sexting. In order to design a protocol for possible application in educational centres we raise the specific context of design and implementation; social agents involved and multidisciplinary proposition. Moreover, we exposed the different structural lines from which the project must be articulated; especially remarking the need to incorporate a specific proposal of mediation for those cases of minors who fulfil judicial penalties for offenses related to the practice of sexting. As conclusions, we justify the need of working for a positive sex education, far from fear and prohibition speeches and with a clear gender perspective.

**Keywords:** Sex education; Gender; Youth; Secondary education; Intervention.

## Introducción

A partir del estudio de los nuevos modelos de comunicación afectivas en redes sociales de la juventud asturiana (Calvo y San Fabián, 2018) detectamos la demanda unánime por parte de profesionales de formación y asesoramiento en sexualidad y cuestiones de ámbito legal. Por ello, una de las propuestas planteadas es la elaboración de un protocolo unificado y avalado por la administración pública en donde se especifiquen pasos a seguir ante una situación de sexting mal gestionado. A pesar de que el sexting no supone un problema por sí mismo, su mala gestión supone una intensa preocupación para el profesorado de centros educativos debido a los casos en los que esta práctica acaba materializándose en forma de conflicto y/o acción delictiva.



Al estilo de otros protocolos, como el de actuación escolar ante el ciberbullying (VVAA, 2010), valoramos la materialización de orientaciones para guiar a profesionales en sus primeras intervenciones con situaciones de sexting conflictivas. Este protocolo trataría de garantizar la actuación efectiva y temprana; el respaldo institucional y el despliegue comunitario.

## Contexto

La propuesta se dirige a centros educativos de educación secundaria, implicándose en su desarrollo y gestión otros agentes sociales. Por tanto, aunque su aplicación será fundamentalmente en entornos educativos formales, su diseño debe partir de un contexto más amplio. Para que todas estas actuaciones tengan coherencia y el protocolo sea realista, inclusivo y significativo, es imprescindible la participación consensuada de representantes de profesionales de la educación, la administración educativa, sanitaria y de servicios sociales, así como de aquellas entidades sociales que trabajan desde la educación sexual y el género. Finalmente, destacar como requisito imprescindible el apoyo público multinivel (coordinación, financiación, divulgación) para que el protocolo sea operativo, materialmente posible y accesible a los centros educativos.

## Desarrollo de la experiencia

En el desarrollo del protocolo planteamos las siguientes líneas estructurales:

- Definición de sexting: concepto, límites y trabajo con casos reales.
- Trabajo de prevención en torno a la mala gestión del sexting en el aula: propuesta formativa inspirada en la guía didáctica #SEXTINGPOSITIVO (Calvo, 2015).
- Situación legal de los delitos vinculados a las malas prácticas de sexting: tratamiento y síntesis de las leyes vinculadas al delito de sexting, en las que se incluyan la ley de protección jurídica del menor, las continuas reformas del código penal, los delitos contra el honor, etc. Este documento debe desarrollarse en colaboración con juristas especializados tanto en menores como en delitos informáticos.
- Trabajo de detección de primeras señales de alarma en los conflictos derivados de la mala gestión del sexting. Para percibir y señalar las posibles primeras alertas en las que pueda estar involucrada una situación de sexting mal gestionada debemos atender a diferentes cuestiones teórico-prácticas:
  - ✓ Sexting y dificultades tecnológicas: situaciones aludidas de falta de privacidad, hackeos o robo de datos personales.
  - ✓ Sexting y malos tratos en parejas jóvenes.
  - ✓ Sexting como estrategia de ciberbullying, grooming o sextorsión.
  - ✓ Sexting y rupturas de pareja: venganza y represalias.
  - ✓ Sexting y género: ellas como víctimas y culpables, insultos machistas, expresión de la sexualidad como elemento para cuestionar el propio valor como persona.
- Primeras intervenciones desde centros educativos. Este apartado planteará diferentes medidas a tener en cuenta para el trabajo con la persona víctima, con las personas agresoras y con el alumnado en general. Las medidas deben ser adaptables y flexibles ya que cada casuística requerirá adaptaciones concretas por su propia naturaleza.

- Intervención con familias. Es necesario recopilar las diferentes estrategias de intervención con familias para facilitar la comunicación y la resolución positiva de los conflictos. Estas también serán flexibles y adaptables.
- Actuación en caso de denuncia y/o delito: el servicio de justicia y la responsabilidad penal de los menores. Medidas para enfrentar de manera educativa aquellas situaciones delictivas en las que se vean implicados menores. Este apartado del protocolo requiere el trabajo colaborativo con juristas y profesionales del ámbito de la reinserción y la intervención con colectivos en riesgo de exclusión.
- Recursos comunitarios, sociales y educativos. Repositorio actualizado de recursos, con datos de contacto y una breve descripción ilustrativa.

Resulta de vital importancia acceder a aquellas personas jóvenes y adolescentes que ya se han enfrentado a situaciones conflictivas relacionadas con el sexting y que no han sido capaces de resolverlas satisfactoriamente. Así, nos acercamos a personas jóvenes que se encuentran sumidos/as en la complejidad de los procesos judiciales. Para ofrecer oportunidades significativas de verdadera utilidad para la incorporación a la vida social y la construcción de relaciones futuras conscientes y equilibradas incorporamos una línea específica de mediación con menores infractores implicados en delitos vinculaos a la práctica del sexting. Este procedimiento, basado en las bases de la mediación educativa (Elizo, 2018; García-Pérez, 2011; Pulido, Martín-Seoane, y Lucas-Molina, 2013), tiene como características prioritarias la brevedad, la voluntariedad y el requerimiento de un compromiso explícito de cumplimiento de los acuerdos consensuados por parte de los y las jóvenes participantes. Para poner en marcha esta línea específica de actuación se requiere colaboración con entidades que trabajan con menores que cumplan medidas judiciales, así como con fiscalía de menores.

## Conclusiones

El fin último de la aplicación del protocolo es la aplicación de principios de la educación sexual con perspectiva de género en todo el engranaje que permea el desarrollo socioafectivo de las personas jóvenes (VVAA, 2011). Reafirmarnos la necesidad de trabajar en positivo en torno a las peculiaridades de los nuevos modelos de comunicación afectiva entre personas jóvenes (Albury, 2015; Salter, Crofts, y Lee, 2013), evitando discursos negativos, de la prohibición y juicio moral, garantizando una mejora educativa inclusiva y justa (Cárdenas-Molina, 2015).

## Referencias

- Albury, K. (2015). Selfies, sexts, and sneaky hats: Young people's understandings of gendered practices of self-representation. *International Journal of Communication*, 9, 1734-1745.
- Calvo, S. y San Fabián, J. L. (2018). Redes sociales y socialización afectiva de las personas jóvenes: Necesidades docentes en educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5-20.
- Calvo, S. (2015). *#SEXTINGPOSITIVO: Propuesta didáctica para 2o ciclo de la ESO*. Oviedo: Consejo de la Juventud del Principado de Asturias.
- Cárdenas-Molina, J. E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11, 103-115.

- Elizo, S. P. (2018). Calidad y mejora de la educación: mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 207-226.
- García-Pérez, O. (2011). La mediación en el sistema español de justicia penal de menores. *Criminalidad*, 53(2), 73-98.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392.
- Salter, M., Crofts, T. y Lee, M. (2013). Beyond criminalisation and responsabilisation: Sexting, gender and young people. *Current Issues in Criminal Justice*, 24(3), 301-331.

## La Motivación en Alumnos de 1º ESO: Uso de la Tablet vs Uso del Libro de Texto

### Motivation in 1<sup>st</sup> Year CSE Students: Use of the Tablet vs Use of the Textbook

Miriam Méndez Coca  
Juana María Anguita Acero  
Carolina Suárez Llevat

Universidad Alfonso X El Sabio, España

La teoría de la autodeterminación (Deci, Ryan, 1985) estudia la motivación intrínseca y sus efectos en el comportamiento. En la presente investigación se compara la motivación intrínseca alcanzada por dos grupos de alumnos de 1º ESO de dos colegios distintos ubicados en una misma zona de Madrid. El estudio se ha centrado en la asignatura de Ciencias. En uno de los centros los alumnos utilizaban la tablet para realizar sus tareas, mientras que en el otro utilizaban el libro de texto y el cuaderno. Los resultados muestran que los alumnos que empleaban la tablet estaban más motivados que los que utilizaban el libro de texto y el cuaderno en las tres dimensiones sometidas a análisis. Para dicho análisis se ha utilizado un Test de Motivación Intrínseca.

**Descriptor:** Motivación; TIC; Libro de texto; Ciencias; Educación.

The Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 1985) studies intrinsic motivation and its effects on behaviour. In this research, a comparison is made in relation to the intrinsic motivation reached by two groups of 1<sup>st</sup> year of CSE students from two different schools located within the same area of Madrid. The study is focused on the subject of Science. In one of the school's students used the tablet to do their tasks while in the other the textbook and the workbook were used. The results show that the students who used the tablet were more motivated compared to those who used the textbook and the notebook in the three dimensions analysed. An Intrinsic Motivation Test has been used for such analysis.

**Keywords:** Motivation; ITC; Textbook; Science; Education.

## Introducción

La motivación, junto con el nivel cognitivo de los alumnos y las metodologías que se emplean, constituyen, entre otros, tres de los elementos más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La creciente incorporación de las nuevas tecnologías a la educación está relacionada con la convergencia que muestran tanto docentes como alumnos sobre la utilidad de las TIC en el aprendizaje, la adquisición de competencias, el desarrollo de habilidades y la asimilación de contenidos (Edmunds, Thorpe y Conole, 2012).

## Fundamentación teórica

La Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan (2000) propone tres necesidades fundamentales de la persona: de competencia o logro, de relación o pertenencia y de autonomía. Todas ellas causan y mantienen o previenen y disuaden la motivación intrínseca. Esta teoría analiza la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y aquella motivación que se puede interiorizar como una motivación autónoma.

Deci y Ryan (1985) describieron los factores de variabilidad de la motivación intrínseca dentro de factores sociales y ambientales. De sus estudios se concluye que, en situaciones sociales, la imagen percibida del comportamiento puede ser catalizadora del sentimiento de competencia y, por tanto, de la motivación intrínseca. La motivación intrínseca solo se desarrollará en aquellas tareas a las que se les atribuya un valor, despierten interés, curiosidad o sean consideradas importantes. La falta de motivación vendrá de no valorar la actividad que se realiza (Ryan, 1995), de no sentirse capaz de hacerlo (Bandura, 1986) o de no esperar a que se produzca el éxito (Seligman, 1975). Otro tipo de motivación es la integrada, que se caracteriza por su percepción externa si bien se regula a través de la autoestima. Forma parte de esta motivación más autónoma aquella que se genera cuando un individuo realiza una valoración de forma consciente sobre un objetivo o logro, convirtiéndose en importante para él (Deci y Ryan, 1991, 2000). Esta motivación autónoma, a través de un proceso de internalización, se asocia a mayores niveles de compromiso y efectividad (Connell y Wellborn, 1991; Ryan, Kuhl y Deci, 1997).

Desde hace años asistimos a la creciente integración de la tecnología en centros educativos como recurso didáctico y metodológico. Entre las múltiples contribuciones que se desprenden de esta nueva realidad está el incremento de la motivación de los alumnos, además de un mayor desarrollo de diferentes competencias y habilidades (Wagner, Day, James, Kozma, Miller y Unwin, 2005). El uso de las TIC en el aula se traduce en clases más activas y participativas, y con mayor nivel de motivación (Méndez, 2013; Méndez, 2015). No obstante, también hay autores que reflejan que ciertos alumnos prefieren no utilizar la tablet en clase porque se distraen (Gokcearslan, 2017).

El objetivo de este trabajo consiste en conocer y comparar el grado de motivación que tienen los alumnos de 1º ESO en la clase de Ciencias en relación al uso de la tablet y al del libro de texto y el cuaderno como recursos de trabajo. Para ello, se medirán tres dimensiones de la motivación: interés y satisfacción con los que se realizan las tareas y los recursos empleados para ello; modo en que se percibe el nivel de competencia a la hora de hacer las tareas y emplear estos recursos; y el valor que se da a las tareas realizadas y a la utilización de recursos.

## Método

La muestra de este estudio se basa en 60 alumnos de 1º de ESO que asisten a clase de Ciencias (Biología y Geología) en 2 centros educativos de una misma zona de Madrid. 30 alumnos trabajan con tablet (centro privado) y los otros 30 con libro de texto y cuaderno (centro público). Se pasa un test de motivación intrínseca (IMI) con un total de 17 preguntas cuyas respuestas tienen una gradación de escala Likert de 1 a 5, donde 1 es Nada y 5 Mucho.

## Resultados

Las respuestas a los diferentes ítems (17) están agrupadas atendiendo a las dimensiones que mide el test utilizado (a-c).

- Media de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre el interés y satisfacción acerca de las tareas que realizan y los recursos que utilizan.
- En todos los ítems los estudiantes se pronunciaron con mayor interés y satisfacción en el grupo Tablet que en el del libro de texto. En esta dimensión la media del grupo Tablet es de 3,72 frente a 2,90 del grupo Libro de texto.

- Media de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre cómo perciben su competencia para utilizar los recursos para estudiar y las tareas que realizan.
- Tras evaluar todos los ítems, el nivel de competencia para realizar las tareas y utilizar los recursos disponibles es mejor en los alumnos del grupo Tablet que en los alumnos del grupo Libro de texto. El grupo Libro de texto tiene una media 2,90 frente a 3,46 del grupo Tablet.
- Media de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre el valor de las tareas que realizan y recursos que utilizan.

La valoración de las tareas y los recursos empleados para llevarlas a cabo es mejor en el grupo Tablet que en el grupo Libro de texto en todos los ítems. La media del grupo Tablet es 4,06 y la del grupo Libro de texto 2,76. En esta dimensión es donde se observa la mayor diferencia.

## Conclusiones

A la luz de los datos obtenidos, resulta evidente que la motivación intrínseca del grupo Tablet es mayor que la del grupo Libro de texto. Además, en cada una de las dimensiones analizadas en el test los resultados son mejores en el grupo Tablet que en el grupo Libro de texto.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology. Self processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in person-ality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Gokcearslan, S. (2017). Perspectives of students on acceptance of tablets and self-directed learning with technology. *Contemporary Educational Technology*, 8(1), 40-55.
- Edmunds, R., Thorpe, M. y Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71-84.
- Méndez, D. (2013). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en electricidad y magnetismo en secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, extraordinario, 2297-2302.
- Méndez, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XXI*, 18 (2), 215-2355.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

# El Liderazgo Distribuido en Procesos de Mejora desde la Investigación-Acción Participativa

## Distributed Leadership in Improvement Processes from Participatory Action Research

Auxiliadora Sales <sup>1</sup>  
 Joan Traver <sup>1</sup>  
 María Lozano <sup>1</sup>  
 Teresa Aguado <sup>2</sup>  
 Belén Ballesteros <sup>2</sup>  
 Patricia Mata <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Jaume I, España

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El presente estudio parte de la idea de escuela incluida, como centro educativo inclusivo, intercultural y vinculado a su territorio como agente de cambio. A partir de las características de este modelo escolar, nos planteamos los procesos de mejora desde una perspectiva comunitaria y participativa, por lo que trabajamos de forma colaborativa con dos escuelas, una en la Comunidad Valenciana y otra en la Comunidad de Madrid, que han iniciado un proceso de investigación acción participativa para problematizar sus prácticas curriculares y reformularlas entre todos los colectivos de la comunidad educativa, a través de dinámicas de Diagnóstico Social Participativo. El objetivo es documentar este proceso para aprender sobre las estrategias y capacidad de liderazgo distribuido que se desarrollan, sacar conclusiones para el propio contexto y abrir nuevos interrogantes que permitan continuar con el proceso siempre inconcluso de mejora desde la inclusión y la participación democrática. Los primeros resultados apuntan la necesidad de escuchar todas las voces y generar espacios y tiempos de reflexión y debate. El sentido de pertenencia y la conciencia de comunidad son esenciales para el desarrollo de un liderazgo distribuido. El proceso de IAP es muy complejo y a menudo contradictorio.

**Descriptores:** Liderazgo; Educación intercultural; Educación ciudadana; Mejora de la educación; Participación comunitaria.

This study is based on the idea of included school, as an inclusive, intercultural educational centre that is linked to the territory as an agent of change. Based on the characteristics of this school model, we consider improvement processes from a communitarian and participatory perspective. Consequently, we work with two schools collaboratively, one in the Valencian Community and the other in the Community of Madrid. Both of them have started a process of participatory action research to problematize its curricular practices and reformulate them working together the whole educational community, through dynamics of Participatory Social Diagnosis. The aim is to document this process in order to learn about the strategies of distributed leadership that are developed, drawing conclusions for the school context and open new questions that allow us to continue with the always unending process of improvement from inclusion and democratic participation. The first results point out the need to listen to all voices and generate spaces and times for reflection and debate. The sense of belonging and community awareness are essential for the development of distributed leadership. The IAP process is very complex and often contradictory in nature.

**Keywords:** Leadership; Intercultural education; Citizen education; Education improvement; Community participation.



## Fundamentación teórica

El lugar que la escuela ocupa en el territorio es una cuestión nuclear para redefinir el papel educativo tanto de la institución como de las demás agencias comunitarias. Hablamos de escuela incluida como dinamizadora de una educación que lucha contra la desigualdad y proporciona oportunidades de empoderamiento personal y de vinculación social. Los modelos educativos que se basan en los principios de la inclusión la interculturalidad y la participación comunitaria y democrática, nos orientan en las bases que fundamentan este tipo de escuela (Dewey, 1995; Echeíta y Ainscow, 2011).

Un elemento clave en la construcción de la escuela incluida es el proceso hacia un liderazgo distribuido que comporta estrategias de diálogo, colaboración y negociación para la transformación de conflictos (San Fabián, 2011). La participación y comunicación permiten sacar a la luz los supuestos que subyacen a cómo desarrollamos la inclusión en el centro escolar (González, 2008). Todo ello, en consonancia con los presupuestos de una investigación-acción participativa implicada en el mestizaje de saberes científicos y ciudadanos que desde las propias dinámicas escolares compartan comunitariamente la construcción de una racionalidad teórico-práctica para la mejora educativa (Kaplún, 2004).

## Método

La metodología se centra en dos estudios de caso de procesos de Diagnóstico Social Participativo (DSP) en contextos escolares. El objetivo principal del DSP es facilitar espacios de reflexión colectiva para iniciar procesos crecientes de participación-acción comunitarios que incluyan detección de problemas y planificación de soluciones. En los casos estudiados, el DSP ha sido el inicio del proceso de IAP a través del cual se han comenzado a analizar y revisar las prácticas curriculares y su vinculación al territorio. A continuación, presentamos los casos en su contexto y desarrollo, visibilizando el papel de los distintos colectivos y personas participantes, y su capacidad de liderazgo en el proceso.

### *CRA Benavites-Quart de les Valls. Valencia*

El Centro Rural Agrupado Benavites-Quart, es un centro público de infantil y primaria formado por dos aularios, con 150 alumnos. Es un centro de referencia en la zona, ya que desarrolla metodologías participativas en las aulas.

El DSP que se desarrolló al inicio del curso 2017-18 combinó tres dinámicas participativas: un mapeo social para conocer espacios y colectivos de cada población con los que poder vincular las actividades escolares; una fotovoz, mediante la que se hizo una foto de cada lugar y se propusieron proyectos de Aprendizaje-Servicio a realizar en ellos y finalmente una Rueda Socrática, que sirvió para priorizar y decidir los proyectos ApS a desarrollar durante el curso.

La participación en las dinámicas evidenció el liderazgo del profesorado en la dinamización y toma de decisiones en este proceso. Ha abierto una línea de discusión y cierta tensión con las familias, que ponen en cuestión ciertas prácticas curriculares. La voz del alumnado, débil al inicio, se va articulando cada vez mayor, dándole herramientas y espacio en el aula para tomar decisiones y llevarlas a cabo.

### *CEIP Carlos Cano. Fuenlabrada*

El CEIP Carlos Cano es un centro público de infantil y primaria situado en el barrio de Loranca, que atiende a más de trescientas familias con 550 estudiantes.

A lo largo de estos años, la participación ha sido un pilar fundamental del Carlos Cano, lo cual lo convierte en una “isla” en el panorama escolar de la Comunidad de Madrid, siendo este uno de los motivos por los que las familias escogen este centro.

Nuestro proceso de DSP comenzó con nuestra entrada en la comisión pedagógica del centro donde se planteaba la necesidad de revisar el plan de participación ante la gran afluencia de propuestas procedentes de las nuevas familias. Ante esta preocupación, planteamos a la comisión la necesidad de indagar en la percepción de la comunidad educativa en torno al concepto y la práctica de la participación en el centro. Llevamos a cabo distintas dinámicas para dar voz a los distintos colectivos, entre otras: línea de tiempo con la participación de profesorado, familias y estudiantes de 6º curso; técnica espejo para devolver los resultados al profesorado; fotovoz con estudiantes de Infantil y Primaria, y world café con profesorado y familias.

El DSP nos lleva a plantear una línea de acción en la que actualicemos el Plan de Participación del centro incorporando reflexiones en torno a los siguientes puntos:

- El sentido de la participación en el centro: reconocer las posibilidades y límites, abordar las resistencias de los profesores.
- Mayor protagonismo de los niños y niñas.

Nuevas formas de participación que garanticen la inclusión de familias con menos disponibilidad horaria.

## Conclusiones

Los primeros resultados sobre los DSP desarrollados en ambas escuelas apuntan temas de gran calado en la reflexión sobre el modelo de escuela y educación que se está construyendo en el proceso de mejora: ¿a quién pertenece el currículum? Se da una tensión del profesorado y miedo a perder autoridad con una mayor participación de las familias relativa a aspectos curriculares más centrales, no actividades más periféricas y lúdicas. Desconexión territorial: la participación es una señal de identidad de ambos centros que está atrayendo a familias de fuera del barrio y pueblo, con un nuevo perfil de familias con alta formación y expectativas. La participación de los niños y niñas parece darse por hecho que ya participan por el mero hecho de estar allí, pero realmente consideramos retador y realmente inclusivo el planteamiento de que puedan participar en la toma de decisiones sobre el currículum a través de la IAP.

## Referencias

- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- 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.
- Kaplún, G. (2004). *Indisciplinar la universidad*. Recuperado de <http://www.wuranga.com.ar/>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.

## **Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en un Sistema Escolar Estandarizado**

### **Strategy for the Development of Creativity in a Standardized School System**

Marcos Urra Salazar  
Lavinia Armasu  
Claire Evans  
Solange Barros

Universidad Austral de Chile, Chile

La iniciativa que se expone a continuación, constituye un proyecto de innovación que busca implementar en Escuelas Públicas, con altos índices de vulnerabilidad social, modelos educativos de enriquecimiento académico que contribuyan al desarrollo de la creatividad y a elevar los índices de calidad de los procesos educacionales. El proyecto "Diseño, implementación y evaluación de una innovación del modelo educativo "ALTA-UACH" aplicado a Escuelas Públicas de Educación Básica", patrocinado por el Ministerio de Educación de Chile, busca contribuir a un sistema público que desde hace más de una década es objeto de una crítica y rechazo feroz por parte de los estudiantes y buena parte de la sociedad de este país. Su fundamento está en la extrapolación de los modelos de enriquecimiento académico instaurados por las Escuelas de Talentos Académicos que funcionan bajo el alero de las Universidades en Chile, experiencia que ha transformado poderosamente las comunidades de aprendizaje de estos establecimientos. Metodológicamente incorpora una visión eidética, que involucra en esencia a todos los actores de una organización escolar (Directivos, Profesores, Padres y Apoderados, Estudiantes) considerando los intereses de los estudiantes, para complementar el currículum prescrito y sustituir los roles docentes instruccionales, que, habitualmente, inmovilizan los procesos de cambio en educación.

**Descriptor:** Innovación educacional; Escuelas públicas; Talento académico.

The initiative that follows is an innovation project that seeks to implement educational enrichment models that contribute to the development of creativity and raise the standards of educational processes in state schools with high levels of social vulnerability. The project "Design, implementation and evaluation of an innovation of the educational model 'ALTA-UACH' applied to state schools in primary education", sponsored by the Ministry of Education of Chile, seeks to contribute to a public system that for more than a decade has been subject to fierce criticism and rejection on the part of the students and a large part of the society in this country. Its foundation lies in the extrapolation of the models of academic enrichment established by the Academic Talent Schools that operate under the umbrella of the Universities in Chile, an initiative that has powerfully transformed the learning communities of these establishments. Methodologically, it incorporates a holistic vision, which essentially involves all the players of a school organization (managers, teachers, parents and students) and takes into consideration the interests of the students, in order to complement the prescribed curriculum and to expand the instructional teaching roles, which habitually, impede the processes of change in education.

**Keywords:** Educational innovations; Public schools; Academic talent.

## **Introducción**

Chile necesita que todos sus niños, niñas y jóvenes, además de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum escolar, aprendan a adquirir más y nuevos conocimientos e incluso, desarrollen la habilidad y la pasión por crear nuevos conocimientos. Los niños constituyen una reserva enorme de riqueza para el desarrollo nacional y para su propio desarrollo personal y

social. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable y sostenido, requieren invertir en la formación del potencial que reside en cada una y cada uno de los estudiantes chilenos.

Desde hace 10 años, el Ministerio de Educación está apoyando un programa de educación de talentos, para contribuir al desarrollo de aquellos estudiantes que presentan habilidades académicas superiores en relación a sus pares, brindándoles oportunidades para que desplieguen al máximo sus potencialidades y alcancen el desarrollo integral que todo sistema educativo y toda familia aspira para sus niños, especialmente, de los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad social y económica.

## **Contexto**

Hoy existen en Chile 7 programas para niños con talento académico que cursan entre 6° básico y 4° Medio, en establecimientos públicos. Estos programas atienden en total a alrededor de 2.000 estudiantes por año, a través de una modalidad de enriquecimiento extracurricular. Entre sus ventajas destacan: el no desarraigo del estudiante de su medio escolar, social y natural; el aumento de sus expectativas y aspiraciones de rendimiento educacional, dado al éxito que logran en ambientes más exigentes de aprendizaje; el aumento de la capacidad para aceptar a otros y desarrollar una visión más amplia del mundo, al conocer y convivir con diversos grupos culturales y/o socioeconómicos. En este sentido y como una forma de complementar los actuales programas de educación de talentos, se requirió avanzar en el diseño e implementación de estrategias para que todos los niños, niñas y jóvenes en la escuela, desarrollen capacidades cognitivas de orden superior y mayores habilidades socioemocionales. Esto implica aprender y aprovechar las experiencias de los programas de educación de talentos, experimentando e investigando sobre las metodologías y contenidos susceptibles de ser transferidos a las prácticas pedagógicas de las escuelas.

## **Desarrollo de la experiencia**

La implementación del programa se llevó a cabo en 10 escuelas básicas primarias de las comunas de Paillaco y Los Lagos de la Región de los Ríos, Chile, en el nivel educativo de 3° y 4° básico con un total de alumnos participantes de 740 aproximadamente.

### ***Diplomado***

Por cada escuela que participa en el proyecto se crean equipos de enriquecimientos a los cuales pertenecen el equipo de profesores que están involucrados con los cursos de 3° y 4° básico. Estos profesores asisten a capacitarse al Diplomado en Educación: “Modelos de Enriquecimiento para el Desarrollo de Altas Capacidades Intelectuales” gestionado a través de la Universidad Austral de Chile.

### ***Agrupaciones de Enriquecimiento***

En paralelo al diplomado en altas capacidades, se realiza un seguimiento de los profesores, quienes deben crear en sus escuelas, agrupaciones de enriquecimiento, basadas en la teoría de J. Renzulli. Estas agrupaciones se crean en base a los propios intereses de los profesores, como en los intereses de los alumnos, quienes son capaces de elegir libremente la agrupación a la cual desean pertenecer. Al finalizar el proceso se realizan “ferias de aprendizaje”, donde todas las agrupaciones exponen sus trabajos finales.

### **Visitas a la Universidad y a Valdivia**

De acuerdo a la teoría de Joseph Renzulli, el enriquecimiento de tipo uno es aquel que apunta al desarrollo de una amplia gama de actividades exploratorias de carácter general en diversas áreas y disciplinas que no son abordadas por el currículum escolar. Por lo mismo se realizan dos salidas pedagógicas con los alumnos, en la primera visitan la Universidad Austral de Chile y la ciudad de Valdivia, Región de los Ríos.

## **Conclusiones**

Uno de los aspectos principales de la teoría de Joseph Renzulli es que “todos los niños talentos” y este aspecto en Chile no se está tomando en cuenta, ni por las escuelas tradicionales ni por las escuelas de talentos, que atienden sólo al 15% superior. Por lo mismo en este caso se trabajó con la totalidad de alumnos en los niveles antes descritos. Por lo mismo el proyecto implementado buscó insertarse en las escuelas, y formar parte de ellas. En este sentido fue un real aporte pedagógico. El seguimiento realizado a cada una de las agrupaciones de enriquecimiento se realizó en las mismas escuelas, por lo cual el programa no se veía como externo sino como parte del trabajo de toda la comunidad Educativa. El mismo efecto llegó a tener el Diplomado, se llevó a cabo una transferencia de conocimientos, enfoques y metodologías de parte de los Profesores que asistieron al diplomado al resto de la comunidad educativa: profesores, directores, asistentes.

El trabajo con todos los estudiantes de la escuela, se inspiró en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela elaborado por Renzulli Este modelo distingue tres tipos de enriquecimiento. El tipo uno apunta al desarrollo de una amplia gama de actividades exploratorias en diversas áreas. El tipo dos se orienta al diseño de metodologías para favorecer el desarrollo de competencias a través de actividades en pequeños equipos de trabajo. Y el tipo tres está dirigido a estudiantes que están dispuestos y motivados para profundizar en sus temas de interés. En este los alumnos experimentaron enriquecimiento de tipo uno y de tipo dos. Por lo que quedan pendiente las actividades de enriquecimiento tipo tres.

## **Referencias**

- Renzulli, J. (1998). *Total talent portfolio: A plan for identifying and developing gifts and talents, the national research center on the gifted and talented*. Connecticut, CO: University of Connecticut.
- Renzulli, J. y Reis, S. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J., Gentry, M. y Reis, S. (2014). *Enrichment clusters: a practical plan for real world, student-driven learning*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. y Reis, S. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.
- García-Cepero, M. (2015). El sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javeriana*, 151(817) 66-70.
- García-Cepero, M. (2002). Joseph Renzulli, en pocas palabras. *Revista de Superdotación y Talento*, 2(5), 1-22.
- Renzulli, J. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *REIFOP*, 13(1), art 2.
- Renzulli, J. (1982). What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), art 4.

# Creencias Pedagógicas de las Docentes y la Cercanía en la Relación Percibida con sus Estudiantes

## Teacher's Pedagogical Beliefs and Quality of their Perceived Teacher-Student Relationship

Carolina Cárcamo-Vergara <sup>1</sup>  
 Fernando Barrios Aguirre <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Universidad de Los Andes, Colombia

El presente estudio examina la posible asociación entre las creencias pedagógicas de las docentes y la cercanía en relación percibida con sus estudiantes. En el estudio se incluyeron 100 profesoras cada una calificó su relación con un niño o niña. Las creencias de las profesoras se exploraron por medio del Teacher Belief Q-Sort (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta & LaParo, 2006) y la calidad de relación percibida se examinó usando la escala de relación docente-estudiante (Pianta, 2001). Los resultados cuantitativos del análisis de regresiones simultánea múltiples revelaron que las creencias sobre los estudiantes se relacionan con los niveles de cercanía en la relación docente-estudiante. Se discuten los resultados e implicaciones para futuras investigaciones.

**Descriptor:** Creencia; Pedagogía; Relación profesor-alumno; Niño; Colombia.

The present study examined the possible association between teachers' beliefs and closeness in the teacher-student relationship. The study included 100 teachers, each of whom described their relationship with one children. Teacher's beliefs were explored through the Teacher Belief Q-Sort (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta & Laparo, 2006) and the perceived relationship quality was examined using the scale of student-teacher relationship (Pianta, 2001) The analysis of simultaneous multiple regressions showed that beliefs about children are related to levels of closeness in the teacher-student relationship. Results and implications for future research are discussed.

**Keywords:** Beliefs; Pedagogical; Teacher-student relationship; Children; Colombia.

## Introducción

Las creencias son una fuerza influyente en los pensamientos de los docentes en el aula (Pajares, 1992; Stuart y Thurlow, 2000;) y pueden promover relaciones que estimulen el aprendizaje de los niños y niñas (Davis, 2003; Pianta y Murray, 2007), por tanto, la forma como estos responden a las necesidades de sus estudiantes puede generar relaciones caracterizadas por la inseguridad o seguridad (Howes et al., 1994). Sin embargo, a nivel internacional son escasas las investigaciones que han intentado explorar las creencias pedagógicas de los docentes y su posible asociación con las relaciones que establecen con los niños y niñas.

Por ejemplo, el estudio de Pianta y otros (2005) proporciona un primer acercamiento a la asociación entre la calidad de la relación y las creencias de los docentes, evidenciando que los docentes con creencias tradicionales tienen una menor calidad en las interacciones con sus estudiantes que los docentes con creencias más centradas en sus alumnos. No obstante, en este estudio las creencias fueron exploradas de forma general y la calidad de la relación se midió a nivel del aula. Hasta el momento se desconocen estudios que hayan explorado si las creencias de los docentes sobre la disciplina y manejo de conducta, prácticas escolares y los niños y niñas se asocian con la calidad de la relación que establecen con los estudiantes de primero y segundo

grado. Respondiendo a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo explorar la asociación entre las creencias pedagógicas de los docentes y cercanía de la relación que éstos forman con los niños y niñas.

## Método

Se conto con la participación de 100 profesoras, quienes cumplían la fusión de directoras de grupo, para los grados de primero (50%) y segundo (50%). Todas las profesoras calificaron su relación con un estudiante. El 50% de los estudiantes fueron niños y la edad promedio fue de 6,84 años (rango = 4 a 9; DS = 8,64). Todos los colegios contactados ( $n = 33$ ) están ubicados en estrato 3 o 4 en la ciudad de Bogotá Colombia.

### *Instrumentos*

Se diseñó un cuestionario para la recolección de la información sociodemográfica. Las creencias se examinaron por medio del Teacher Belief Q-Sort (TBQ) (Rimm-Kaufman et al., 2006). Éste consta de tres dimensiones: Q-Sort 1, las creencias sobre la disciplina y el manejo de conducta. Q-Sort 2, creencias y prioridades sobre las prácticas en el aula. Q-Sort 3, creencias sobre los niños.

Se utilizó la escala de relación estudiante-profesor (Student Teacher Relationship Scale- STRS; Pianta, 2001) para medir la Calidad de la relación docente-estudiante. El STRS está conformado por 28 ítems que las profesoras deben calificar utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5. El STRS presenta adecuadas propiedades psicométricas, la subescala cercanía presentó un alpha de 0,86, esta escala hace uso de afirmaciones como: “Este niño(a) comparte sus sentimientos y experiencias conmigo abiertamente” (Pianta, 2001).

### *Procedimiento*

Se contactaron a los/as director/as de las Instituciones Educativas de los colegios, a quienes aceptaron participar se les solicitó permiso para contactar a todos los participantes. En una reunión posterior, se explicó a las docentes, padres y madres de familia los propósitos de la investigación y el procedimiento, a quienes manifestaron su interés en participar, se le solicitó su consentimiento informado, así como el de sus hijos. En la mayoría de los casos se realizó la aplicación de los instrumentos en dos sesiones de 45 minutos programadas individualmente.

### *Análisis de datos*

Para conocer si las creencias pedagógicas de las profesoras predicen la calidad de la relación que las docentes establecen con los niños, se calculó un análisis de regresiones simultánea múltiples con errores estándares robustos.

## Resultados

### ***Creencias y Calidad de la Relación***

El modelo obtenido explicó el 20% ( $F = 3.87$ ;  $p = 0,00$ ) de la varianza en la cercanía reportada por las profesoras. Los resultados de la regresión en el cuadro 1 muestran que tres de las seis creencias pedagógicas reportadas por las docentes se asociaron significativamente con la cercanía. El énfasis en la experiencia social y elección de los niños en las prácticas escolares mostró una relación positiva y significativa con la variable dependiente mientras que la comprensión de la individualidad y necesidades del estudiante, y la visión negativa hacia la

motivación y simpatía de los estudiantes se asociaron de manera negativa y significativa con la cercanía.

Cuadro 1. Análisis de regresión para variables predictoras de las relaciones caracterizadas por cercanía

VARIABLES	CERCANÍA	
	COEFICIENTE	SE
<i>Creencias pedagógicas</i>		
Dirección del profesor	-0.05	1.06
Énfasis en la autorregulación y autonomía	-0.08	1.19
Valoración de la espontaneidad, proceso y colaboración	0.08	1.26
Énfasis en la experiencia social y elección de los niños	0.31***	1.21
Comprensión de la individualidad y necesidades del estudiante	-0.12**	1.67
Visión negativa hacia la motivación y simpatía de los estudiantes	-0.24***	1.46
Constante		11.56
R <sup>2</sup>	0,20	
Adj R <sup>2</sup>	0,14	

Nota. \*\*\* p<0,01; \*\* p<0,05

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Las creencias y prioridades que enfatizan la experiencia social y elección mostraron una asociación positiva con los niveles de cercanía. Cuando los docentes tienen en cuenta las habilidades, preferencias e intereses de los estudiantes en las actividades del aula, los alumnos suelen apreciar a sus docentes (Bauch, 1984). A la vez, la visión negativa hacia la motivación y simpatía de los estudiantes explicó de manera negativa las relaciones caracterizadas por cercanía. Es decir, las profesoras que consideran a los niños como apáticos suelen percibir sus relaciones menos cercanas. Otros estudios muestran que los docentes con creencias negativas sobre los niños y las niñas consideran a la mayoría de sus estudiantes como fracasados y con pocas capacidades (Hargreaves, 1975).

### *Limitaciones del Estudio y Futuras Investigaciones*

Las docentes como única fuente de información dan una visión reducida de la calidad de la relación docente-estudiante, sería recomendable que próximas investigaciones tengan más de un informante para medir la relación docente-estudiante.

## Referencias

- Davis, H., A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Howes, C. y Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C. y Matheson, C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.



- Pianta, R. C. y Murray, C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. y Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. y LaParo, K. M. (2006). The teacher belief q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Stuart, C. y Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education* 6(1), 9-66.

# El Modo de Concebir el Liderazgo Identitario de las Fuerzas Culturales de los Universitarios desde de la Recopilación de la Literatura Oral Socioformativa

## The Way of Conceiving the Identity Leadership of the Cultural Forces of the University Students from the Collection of Oral Literature Socio-Formative

Irma Egoavil Medina <sup>1</sup>

Elvira Ikoeva <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Hermilio Valdizán, Perú

<sup>2</sup> North Ossetian University after. K.L. Khetagurov, Rusia

Frente al dinamismo de la globalización y la búsqueda de una conciencia identitaria sólida, el propósito de la investigación fue demostrar la efectividad de la recopilación de la literatura oral socioformativa en el modo de concebir el liderazgo identitario de las fuerzas culturales de los universitarios. El tipo de investigación fue experimental, de estudio aplicada y de nivel descriptivo, explicativo y con diseño experimental; la muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de las universidades Federal da Bahía (Brasil) y San Ignacio de Loyola (Perú), seleccionados aleatoriamente (50% corresponde al grupo experimental con intercambio geográfico y el otro 50%, al grupo control sin intercambio). La ejecución de la propuesta duró cuatro meses evidenciándose los siguientes resultados: permitió el empoderamiento y fortalecimiento de las competencias emocionales identitarias para ejercer un liderazgo de desenvolvimiento conductual en la balanza de las fuerzas culturales centrífugas y centrípetas lográndose conciliar un punto de tensión en la conciencia de los universitarios frente al dinamismo de la globalización, a partir del cual se concluye que la recopilación de la literatura oral es un recurso didáctico importante para el afianzamiento identitario.

**Descriptor:** Fuerzas culturales; Literatura oral; Liderazgo identitario; Socioformación.

Considering the dynamism of globalization and the search for a solid identity awareness, the purpose of the research was to demonstrate the effectiveness of the collection of oral literature socio-formative in the way of conceiving the Identity leadership of the cultural forces of the university students. The type of research was experimental, of study applied and descriptive level, explanatory and with experimental design; the sample was composed of 20 students of the universities Federal da Bahia (Brazil) and San Ignacio de Loyola (Peru), randomly selected (50% corresponds to the experimental group with geographic exchange and the other 50%, the control group without exchange). The implementation of the proposal lasted four months demonstrating the following results: allowed the empowerment and strengthening of the identity emotional competencies for leadership of behavioural development in the balance of the cultural centrifugal and centripetal forces resulting in reconciling a point of tension in the consciousness of the university students in front of the dynamism of globalization, from which it is concluded that the collection of oral literature is an important teaching resource to strengthening identity.

**Keywords:** Cultural forces; Oral literature; Identity leadership; Socio-formation.

## Introducción

Vivimos la modernidad de la sociedad del conocimiento impuesta por la sociedad de la información en el que las organizaciones con o sin fines de lucro almacenan y transmiten información a través de diversos medios con el fin de persuadir en las decisiones de las personas de acuerdo a determinados intereses. A esto se suma la sociedad red donde las organizaciones e

individuos se preocupan en poseer altos niveles de conectividad para interactuar individualmente; sin embargo, estas no aportan inclusivamente en la mejora identitaria, contrariamente contribuyen al quiebre de la homogeneidad de las culturas. Esto hizo que diversos estudios direccionen su atención a la problemática de la identidad centradas en el equilibrio del localismo y globalismo; sin embargo, las controversias aún persisten.

De allí que el interés de nuestra investigación fue descubrir qué ocurre cuando los dos sistemas estructurales: el que caracteriza a la recopilación de la literatura oral socioformativa y el que conforma el modo de concebir el liderazgo identitario de las fuerzas culturales centrípetas y centrífugas de los universitarios, se encuentran durante el proceso experiencial. Para lo cual se diseñó una propuesta orientada a la implementación de la tradición oral para fortalecer las competencias emocionales identitarias que les permita ejercer un liderazgo de desenvolvimiento en la balanza de las fuerzas culturales (localismo y globalización).

## Fundamentación teórica

El presente trabajo de investigación se apoya en el sustento de Colombres (1999),

*En la literatura oral se encuentra acaso la mayor fuerza expresiva de la cultura popular, pero al igual que lo que ocurre en otros rubros de su arte, ella no es totalmente libre ni puede reclamar autonomía alguna, porque antes que la función estética estará casi siempre la función ética, que sirve para cohesionar la sociedad y reproducir sus valores.*

Asimismo, en el marco de referencia de la gestión de las fuerzas centrípetas y centrífugas en los puestos internacionales de Sanchez (2010), que propone el modelo bidimensional de concepción global en el que las fuerzas locales y globales no son dos polos opuestos de una secuencia bipolar a equilibrar, contrariamente son dos conjuntos diferentes de fuerzas paradójicas a gestionar.

### Objetivos

Para dar respuestas a la problemática de cómo conciliar con el dinamismo de las fuerzas culturales, el presente estudio tiene como objetivo determinar de qué manera influye la recopilación de la literatura oral socioformativa en el modo de concebir el liderazgo identitario de las fuerzas culturales de los universitarios.

## Método

El tipo de investigación es experimental. Nivel descriptivo, explicativo, y aplicada. Se utilizó el método experimental. El diseño fue con grupo de control pre y posttest, cuyo esquema es:

GE: O<sub>1</sub> ..... X ..... O<sub>2</sub>

GC O<sub>1</sub> ..... O<sub>2</sub>

Donde:

GE = grupo experimental

GC = grupo de control

O<sub>1</sub> = pretest

O<sub>2</sub> = posttest

X = variable experimental

Los participantes en esta investigación fueron 20 estudiantes de las universidades Federal da Bahía (Brasil) y San Ignacio de Loyola (Perú), año académico 2017. Del total de la muestra, el grupo experimental(GE) fue seleccionado mediante el proceso aleatorio, correspondiente al 50% de estudiantes con intercambio geográfico; el otro 50%, sin intercambio, lo conformó el grupo control(GC).

Para el recojo de la información se aplicaron una encuesta inicial(para conocer los datos informativos de ambos grupos) y dos test (cada uno con casuísticas para el pre y postest, con dilemas de posibilidades direccionados: a las fuerzas locales, al punto de tensión entre ambas y, a las fuerzas globales, de acuerdo a los parámetros de los indicadores propuestos por Walsh C. (2005: autoestima y el reconocimiento de lo propio; los conocimientos y las prácticas locales; identificación y reconocimiento de las diferencias; conocimientos y prácticas de otros; problemática de conflictos culturales; unidad y diversidad; comunicación, interrelación y cooperación. Para el procesamiento de la información se empleó la técnica del análisis de contenido cuantitativo con cuadros y gráficos estadísticos simples.

El desarrollo metodológico con el (GE) tuvo una duración de cuatro meses. Se ejecutó un proyecto socioformativo de acuerdo al esquema de Tobón, S. (2014), orientado a la recopilación de la literatura oral (Cuzco, Perú) cuyas secuencias fueron: presentación del problema a resolver, análisis de los saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización y diagnóstico, resolución del problema, socialización de aprendizaje.

## Resultados y análisis

Tal como se muestra en la figura 1 del pretest del GC y GE, en la mayoría de las dimensiones se evidencia la tendencia al predominio del globalismo frente al localismo. Muy inferior a estas se ubica el punto de tensión, lo cual imposibilita la conciliación con el dinamismo de la globalización.

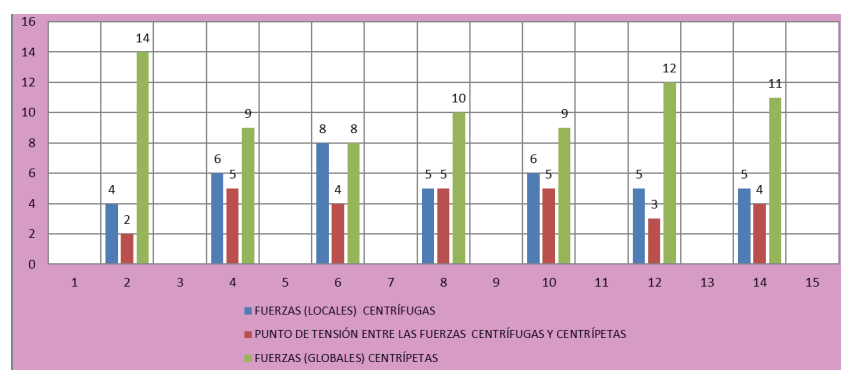


Figura 1. Resultado general de pretest. Grupo control y experimental

Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 del postest del grupo experimental, se evidencia la desaparición de la tendencia globalista y ambas fuerzas logran un estatus casi estándar, lo deseable es que no exista entre ambas un equilibrio, sino un punto de tensión para conciliar con el dinamismo de la globalización y eso es lo que se muestra en dicho resultado.

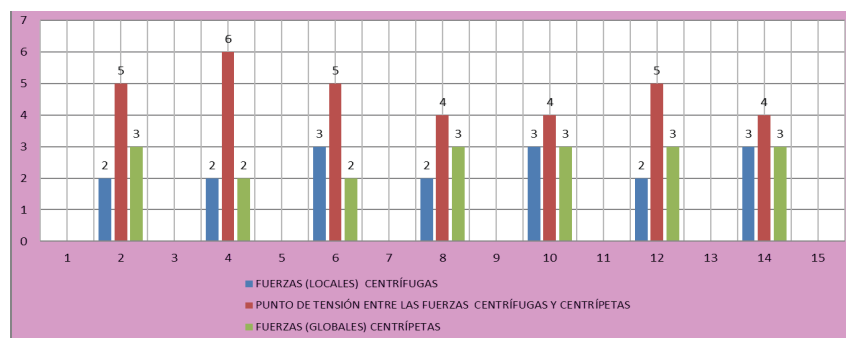


Figura 2. Resultado del postest. Grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión de resultados

Los resultados de esta experiencia, nos permitió responder y validar la hipótesis y objetivos: ¿De qué manera incide la recopilación de la literatura oral socioformativa en el modo de concebir el liderazgo identitario de las fuerzas culturales de los universitarios?

La recopilación de la literatura oral socioformativa modifica positivamente el modo de concebir el liderazgo identitario de las fuerzas culturales de los universitarios. Con ello corroboramos que más allá de lo estético, la tradición oral cumple una función ética, ya que sirvió para afianzar las competencias de liderazgo emocional identitario de los universitarios. Con este aporte, se demuestra lo que sostiene Sanchez (2010): “Las leyes de la física no son aplicables al dilema global-local, que no se resuelve identificando simplemente un punto medio adecuado entre las fuerzas centrípetas (globales) y las fuerzas centrífugas (locales), sino aprendiendo a vivir con la tensión entre ellas”; ya que el grupo experimental aprendió a conciliar con las dos fuerzas culturales.

## Conclusiones

Se demostró que la recopilación de la literatura oral es un recurso didáctico importante, porque permitió el empoderamiento de la autorregulación para la convivencia entre las fuerzas culturales centrífugas y centrípetas de los universitarios, lográndose un punto de tensión entre ambas; asimismo, frente al dinamismo de la globalización, favoreció el afianzamiento del liderazgo emocional identitario de los universitarios, ya que con ella se logró:

- Afianzar su identidad con la comunidad y su entorno personal, su autoestima y la muestra de respeto a la interculturalidad de su entorno.
- Reconocer y valorar los saberes y prácticas ancestrales, sin desmerecer los saberes y prácticas ajenas.
- Autorregular su preferencia globalista y evidenciar la práctica de las maneras de relacionarse en las comunidades a pesar de sus diferencias, rechazando actos discriminatorios.
- Valorar la diferencia del otro propiciando la convivencia armónica con el otro sin dejar de reconocer y valorar lo propio.
- Comprender y aceptar el conflicto como algo natural en toda sociedad con funciones positivas y negativas.

- Reconocer que en una sociedad se pueden compartir y respetar diferentes culturas con una actitud más ética frente a los demás.
- Demostrar mejor comunicación con actitudes de colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad, superando los obstáculos de la interculturalidad.

## Referencias

Colombres, A. (1999). Oralidad y literatura oral. *Folklore Americano*, 60, 19-20.

Sanchez, J. I. (2010). No piense globalmente y actúe localmente: La gestión de las fuerzas centrípetas y centrífugas en los puestos internacionales. *Universia Business Review*, 27(3), 72-87.

Walsh C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Editorial Vértice.

# El Rap como Estrategia de Trabajo Feminista

## Rap as a Feminist Work Strategy

Amanda del Rey  
Tatiana García-Velez  
Ángela Morales

Universidad Autónoma de Madrid, España

El feminismo es un tema que debería trabajarse de forma activa en la escuela, tanto primaria como secundaria. Es un tema fundamental para la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos con la justicia social. Por ello presentamos una propuesta pedagógica de trabajo del feminismo en la secundaria obligatoria a través de la asignatura de música. Buscamos motivar a las y los estudiantes a reflexionar sobre las diferentes temáticas del feminismo a través del rap creado por mujeres. A través de cinco sesiones de trabajo con las y los estudiantes de 4º de la ESO analizaremos algunas letras y a partir de las ideas que surjan de ellas, los alumnos crearán sus propias letras, que expondrán ante sus compañeros, formando parte de un concurso al estilo “Slam poetry”.

**Descriptor:** Feminismo; Adolescencia; Taller; Música contemporánea; Educación.

Feminism is a topic that should be addressed in high schools in an active way, in primary as in secondary education. This is a key topic for citizenship education to develop students engage with social justice. That's why we submit this pedagogical paper of working with feminism at high school through music subject. We want to motivate the students to reflect about the different themes that feminism studies through rap sung by woman. During the 5 sessions working with 4º ESO's students, we will analyse a whole song lyrics and fragments of other songs. Thereafter the ideas that arise from them, they will create their own rap, that they will show their classmates, being part of a contest in a way of “slam poetry”.

**Keywords:** Feminism; Adolescence; Workshops; Contemporary Music; Education.

## Introducción

Ante el reto de trabajar con adolescentes, por primera vez, durante el periodo de prácticas, me planteo: ¿Qué puedo y qué quiero transmitir? ¿Qué es lo mejor que puedo aportar? Pensé que sería interesante poder indagar sobre las ideas que tienen los que serían mis alumnos a cerca del feminismo, un tema en el que estoy implicada a nivel personal desde hace tiempo. Pensé en sus gustos musicales y caí en la cuenta de que el rap es uno de los géneros más populares, además de ser propicio para la expresión de ideas y emociones. Rap. Feminismo. Dos puntos de partida caracterizados por su fuerza y su poder reivindicativo. Quería compartir con ellos todas esas canciones que tanto me han aportado personalmente. Es por ello que comencé a dar forma a este proyecto, que espero, sea un aporte positivo en la educación del grupo de adolescentes con los que trabajaré.

## Contexto

Este proyecto de innovación educativa se realiza dentro del periodo de prácticas del módulo específico perteneciente al Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Música, ofertado por la Universidad Autónoma de Madrid.

Las prácticas se desarrollan en el IES Francisco Umbral, de Ciempozuelos (Madrid). La música tiene un papel muy importante en el centro, que cuenta con el coro “Voces para la convivencia”.

Alfonso Elorriaga, creador y director, es Educador Coral y musical especializado en la adolescencia e investigador sobre la muda de la voz. El proyecto de “Voces para la Convivencia” surgió de la necesidad de desarrollar y potenciar la autoestima de los alumnos. A través de la música se consigue este objetivo. Es por ello que el proyecto se desarrolla en un lugar receptivo a la música y a la creatividad, con una experiencia previa similar. El grupo que realiza el taller está cursando 4º de la ESO y se trata de un grupo mixto de edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

## **Desarrollo de la experiencia**

Este taller de rap feminista, consta de cinco sesiones enfocadas en la creación por parte de los alumnos de letras de rap en torno a esta temática. La clase se divide en grupos de un máximo de 5 alumnos. Las dos primeras sesiones comienzan con la apertura de un debate en torno a la importancia del feminismo y la necesidad de este en la música. La parte más teórica del taller, que incluye el análisis de una letra de rap, se concentra en estas dos primeras sesiones, aunque es ya desde la segunda cuando los alumnos comienzan su inmersión en el proceso de creación de su propio rap. Se dedica un espacio inicial a la detección de mensajes machistas en videoclips y letras, involucrando a los alumnos en este proceso de búsqueda. En la segunda sesión se hace un recorrido histórico por la historia del Hip-hop, centrándome después en el rap feminista. Se analiza la letra del rap “Lisístrata”, de Gata Cattana.

Las sesiones 3 y 4 están más centradas en la composición, partiendo de unas nociones básicas sobre la parte musical (los beats, el flow, instrumentación...). El proceso de composición comienza con una tormenta de ideas; la clase se organiza en grupos de trabajo que se especializarán en distintas temáticas (micro-machismos, violencia de género, sororidad, etc). La última sesión se dedica a la exposición de las letras realizadas ante el resto de la clase, que valorará las creaciones habiendo un grupo ganador. Finalmente se dedicará un espacio de reflexión a la autoevaluación, en la que los participantes expresarán cuáles son para ellos los puntos fuertes del taller y aquellos aspectos que consideran que deberían mejorar.

## **Conclusiones**

Este es un proyecto interesante para llevar a cabo en las aulas dado el grado de implicación de los alumnos y la buena acogida por parte del centro. Se trata de un taller que promueve la libre expresión de los estudiantes y fomenta el trabajo en grupo, así como la creatividad.



# Aprendizaje-Servicio en Formación Profesional

## Service-Learning in Vocational Training

Susana Mateos Pedrero  
Rosario Cerrillo Martín  
Inmaculada Tello

Universidad Autónoma de Madrid, España

La Formación Profesional constituye una etapa educativa donde la praxis diaria del docente se enfrenta con nuevos retos que traspasan las fronteras de la educación obligatoria. Por ello, la innovación educativa cobra especial interés como respuesta a las necesidades de estudiantes claramente vinculados al mundo laboral para impulsar competencias profesionales de dicho sector. De este modo, se apuesta por la inclusión de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS), que vinculen los contenidos curriculares con la puesta en práctica de experiencias vivenciales por parte del alumnado, como protagonista principal de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta contribución se presenta brevemente un proyecto de innovación en el que se ha implementado de forma transversal la metodología de Aprendizaje-Servicio. Se persigue la mejora de las capacidades y el desarrollo de competencias de alumnos pertenecientes al Ciclo de Grado Medio del ámbito Socio-sanitario. Las experiencias de ApS sitúan al docente como agente impulsor de cambio social y pretenden dotar al alumno de los mecanismos necesarios para conseguir un aprendizaje significativo a través del contacto directo con la realidad.

**Descriptor:** Innovación educativa; Formación profesional; Competencias; Aprendizaje-servicio; Metodología activa.

Vocational Training constitutes an educational stage where the daily practice of the teacher faces new challenges that go beyond the borders of compulsory education. Therefore, educational innovation takes special interest in response to the needs of students clearly linked to the working world to develop professional skills in that sector. In this way, it is committed to the inclusion of active methodologies such as Service-Learning (S-L), which link curricular contents with the implementation of experiential experiences by students, as the main protagonist of their own teaching-learning process. This contribution briefly presents an innovation project in which the Learning-Service methodology has been implemented in a transversal manner. The improvement of the capacities and the development of competences of students belonging to the Middle Grade Cycle of the Socio-sanitary field is pursued. The S-L experiences place the teacher as an agent for social change and aim to provide the student with the necessary mechanisms to achieve meaningful learning through direct contact with reality.

**Keywords:** Educational innovation; Vocational training; Competencies; Service-learning; Active methodology.

## Introducción

Se presenta un proyecto de innovación educativa en la etapa de Formación Profesional, en el ámbito Socio Sanitario basado en la implementación de la metodología activa de ApS cuyos destinatarios son estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Medio “Técnicos de Atención a Personas en Situación de Dependencia” (TAPSD).

La implementación del proyecto se lleva a cabo de forma transversal en los 5 módulos de mayor carga lectiva, adaptando las sesiones de ApS a la realidad educativa diaria, estructurando las sesiones en función de los tiempos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y siempre vinculando el currículo a las competencias profesionales del ciclo.

## Contexto

La experiencia se está impulsando desde el Colegio Concertado “San Miguel Arcángel” de la Comunidad de Madrid. El Centro ofrece la posibilidad de cursar entre su oferta de Formación Profesional, el Ciclo de Grado Medio de Técnico en Atención a personas en situación de Dependencia. Se ha decidido que la metodología de ApS es el recurso más útil para conseguir un aprendizaje significativo del estudiante en esta etapa educativa, pues tiene cabida en el Ciclo Formativo de Grado medio de TAPSD para poder vincular contenidos con realidad práctica. En concreto para este curso se ha implementado en el Primer Ciclo, con la finalidad de impulsar a estos estudiantes formados y experimentados en materia de ApS, como futuros mentores de sus compañeros en próximos cursos. La elección de estos destinatarios surge como respuesta a las necesidades del Centro y de los propios alumnos involucrados en un proceso de cambio y mejora de la realidad educativa actual. Para conseguir el citado objetivo se ha contado desde el inicio con el apoyo del Equipo Directivo, quien ha destinado diferentes sesiones a reflexionar sobre esta metodología como oportunidad de cambio e innovación en uno de sus Ciclos Formativos con mayor demanda.

## Desarrollo de la experiencia

Se detecta la necesidad por parte del Centro de impulsar nuevas metodologías que sitúan al estudiante como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Furco, 2003). Por ello, se decide fomentar la experiencia de ApS para los alumnos de 1º del ciclo de grado medio con el fin de aprovechar su permanencia en el centro y así poder implementar de forma óptima la metodología desde los cursos iniciales y su vinculación directa con el currículum.

Para ello, se cuenta con un Equipo Directivo y Docente implicados en la puesta en marcha de esta práctica educativa, entre los cuales, destaca la labor de los docentes que imparten sus clases en el Ciclo Formativo que nos ocupa, viéndose inmersos en el proceso de mejora desde una formación específica en la temática y una nueva estructuración de los contenidos curriculares conectándolos directamente a las competencias profesionales de acuerdo con la importancia atribuida a las mismas. El primer objetivo del proyecto se vincula a la primera de las fases de un proyecto de ApS (Lucas, 2012), donde se busca el contacto con posibles Socios Comunitarios interesados en colaborar con la puesta en marcha de esta nueva metodología y sensibles a la participación activa del alumno, el cual será el encargado de implementar las actividades diseñadas por el mismo en los centros. Así, se cuenta en primer lugar con los centros colaboradores y se abre el abanico de posibles colaboraciones en función de la aceptación del alumnado hacia tipologías de usuarios preferentes.

De este modo, se prepara la participación con 5 Centros especializados en diferentes grados de dependencia y tipologías de usuarios. Se agrupan en 3 Centros promotores de ApS para personas de 3ª Edad y 2 Centros promotores de ApS para personas con diversidad funcional. Se seleccionan estos contextos de acción social para impulsar un proyecto de ApS para la Justicia Social, que garantice un aprendizaje adaptado a tiempos, ritmos y características propias de cada sujeto que aprende, tal y como indican Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015). La línea de actuación seguida a nivel curricular data de un trabajo multidisciplinar y transversal en 5 de los módulos específicos que comprenden la titulación para el primer año. En este trabajo conjunto, se establecen criterios de evaluación compartidos por los módulos, ofreciendo siempre a los alumnos la optatividad de participar en actividades de ApS.

Con el fin de que sean los propios estudiantes los que decidan participar en este proyecto se apuesta por la implementación de una formación básica sobre la metodología de ApS de acorde a las últimas investigaciones de Puig, Battle, Bosch y Palos (2007). Así, se temporaliza que los alumnos dediquen mensualmente una media de 21 horas para realizar todas las tareas de ApS que se requieren en cada fase del proyecto. Para ello, se contempla una dedicación de 30 horas destinadas al diseño de los proyectos y 40 horas de servicio directo a la comunidad, que se evalúan de forma continua a través de una evaluación formativa y sumativa del proceso con todos los agentes implicados en el mismo (Folgueiras, Luna y Puig, 2011).

Como forma de asegurar la continuidad al citado proceso, se crean espacios comunes para realizar un seguimiento de cada una de las fases del proyecto, así como las acciones realizadas en cada uno de los módulos correspondientes con la implementación de dicha metodología. A lo largo del proceso, se utilizan diferentes canales de comunicación con los Socios Comunitarios para asegurarse desde el Centro Educativo de que se estén realizando las sesiones y actividades que se han acordado conjuntamente.

## Conclusiones

Está previsto que al finalizar el segundo trimestre se obtengan los datos relevantes en cuanto al impacto entre el alumnado, familiares, equipo directivo, socios comunitarios, equipo docente y centro educativo. Así mismo, además de la recogida de información cualitativa por parte de los usuarios, a través de diarios de campo, se pretende conocer el impacto del servicio en los centros a través de un cuestionario de escala Likert para alumnado y agentes socio-comunitarios.

Para realizar una evaluación sumativa, se temporalizará una fecha para la celebración del proyecto, que además de permitir compartir experiencias e inquietudes entre todos los implicados, pretende servir de evaluación final del proceso, donde todos los agentes se vean representados. Del mismo modo, es necesario indicar que se ha creado un grupo promotor de ApS en el Centro, el cual surge de forma espontánea para tratar la praxis diaria de este proyecto y todas las cuestiones que se derivan del mismo. Como conclusiones intermedias a la puesta en marcha del proyecto, conviene señalar la gran motivación, implicación y compromiso del alumnado, que se ha mantenido siempre abierto a cambios y sugerencias por parte del equipo docente y de los propios centros.

Estos datos, sumados a la consecución de los objetivos marcados para cada fase del proyecto, contribuyen a que se tenga una visión optimista sobre la viabilidad de dar continuidad en los cursos siguientes a próximas ediciones del proyecto en este ciclo, a través de la implicación de todos los protagonistas del proyecto y de un liderazgo compartido por todos los agentes implicados, tal y como indican Bolívar, López y Murillo (2013).

## Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje- servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación*, 19(1), 78-95
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service learning: innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez-Odría, A. (2005b). *Voluntariado: un estudio interdisciplinar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Universidad.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

# Cuestionario de Percepciones para un Diagnóstico Participativo de los Centros Escolares de Chile: En el Contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Chile

## Perceptions Questionnaire for a Participatory Diagnosis of Schools in Chile: In the Context of the Education Quality Assurance System of Chile

Sergio Garay Oñate

Universidad Andrés Bello, Chile

Esta contribución recoge la experiencia desarrollada en el programa de formación de directivos para centros escolares de la Universidad Andrés Bello, en el módulo de Aseguramiento de la Calidad de Educación. Un alto porcentaje de los estudiantes que participan de este programa ya ejercen cargos directivos o se preparan para ello en el sistema público y de sectores vulnerables de la ciudad de Santiago. El sistema obliga a los centros a generar Planes de Mejoramiento, cuyo diagnóstico no cuenta con mecanismos participativos, que recojan la perspectiva de los distintos actores implicados. Por ello, en el contexto de este curso y con la participación de los estudiantes se ha desarrollado un sistema de diagnóstico, con instrumentos cualitativos y cuantitativos para llegar a un diagnóstico más certero.

**Descriptor:** Mejora escolar; Gestión educativa; Calidad de la educación; Control de calidad; Apreciación.

This contribution gathers the experience developed in the training program for school principals of the Andrés Bello University, in the Education Quality Assurance module (Chilean school system). A high percentage of students from this program already hold management positions or are preparing for it in the public system and from vulnerable sectors of the city of Santiago. The aforementioned system, developed by the Education Ministry, forces the centers to generate Improvement Plans, whose diagnosis does not have participatory mechanisms, that is to say, that they gather the perspective of the different actors involved, which give consistency to the plans or contribute to its effectiveness. Therefore, in the context of this course and with the participation of students, a participatory diagnostic system has been developed, with qualitative and quantitative instruments to reach a more accurate diagnosis.

**Keywords:** School improvement; School administration; Educational quality; Quality control; Appraisal.

## Introducción

### *El sistema escolar chileno*

Desde la recuperación de la democracia (1990), los distintos gobiernos de Chile desarrollaron un compromiso con la mejora permanente del sistema escolar. El desafío se vinculó, en primer lugar, a la cobertura, es decir a lograr que la población pudiera acceder al sistema. Esta tarea se desarrolló con mayor intensidad desde los años 90.

	Años		
	1950	1981	1995
Población de 0 a 24 años de edad	3.449.862	5.991.420	6.624.227
Matriculados en la educación pre-básica, media y superior	905.504	2.988.502	3.583.996
Cobertura del sistema educacional	26,20%	49,90%	54,10%

Figura 1. Evolución de la cobertura escolar del sistema escolar chileno (1950 a 1995)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de encuesta CASEN (2015).

En la actualidad Chile cuenta con cobertura superior a 90 % en los distintos niveles y a partir de ello las políticas públicas comenzaron a centrar sus objetivos en lo que se conoce como “desafío de segunda generación”, la calidad. La demanda por la calidad de la educación, tiene además en Chile, un capítulo de alta relevancia pues el año 2006, son los estudiantes del nivel secundario, quienes se movilizan, ocupando los centros escolares y paralizando las clases por cerca de dos meses, exigiendo un real esfuerzo por la mejora, lo que se concreta con la remoción el LOCE (Ley Orgánica de Educación) que había sido impuesta en los últimos días de la dictadura). Se genera la LEGE, que es una nueva ley y asume como desafío central la preocupación por la calidad.

## Contexto

Esta experiencia tiene como referente y contexto el marco normativo que define una institucionalidad y así abordar el tema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas. (Mineduc, 2014) La Ley General de Educación” (ley 20.370, promulgada el año 2009) y la ley que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” (ley 20.529, promulgada el año 2011).

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instituciones que hacen parte de este sistema son: Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación.



Figura 2. Estructura del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación-Chile

Fuente: MINEDUC (2014).

El esquema la figura 2: La Agencia de Calidad de la Educación cuenta con un Modelo de Calidad, cuyas dimensiones, sub dimensiones y Estándares Indicativos de Desempeño operacionalizan la visión de calidad que se espera alcanzar.

## Desarrollo de la experiencia

La experiencia ha consistido en generar y aplicar instrumentos para el diagnóstico participativo y que permita recoger la opinión de los principales actores de cada centro escolar, en particular la opinión de: Directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados y Asistentes de la educación. El sistema de Chile adolece de, al menos tres problemas sustantivos que en definitiva no permiten el real impacto en la efectividad de los centros escolares. Estos problemas serán planteados de manera más desatacada en las conclusiones del este trabajo, pero se relacionan con los aspectos formativos de los directivos, la estructura del sistema y la participación real de todos los actores en la etapa de diagnóstico.

Estudio y difusión del modelo, sentido, etapas e instrumentos: La primera parte del trabajo se desarrolla mediante el trabajo formativo de los estudiantes.

Desarrollo de un proceso de diagnóstico integral de los centros escolares: Cada estudiante toma su propio centro como objeto de práctica y espacio para la aplicación de un diagnóstico con:

- Una ficha de caracterización del centro: Sistematiza toda la información que el centro produce, con foco en los principales indicadores de resultados.
- Aplicación de encuestas de satisfacción y percepción de mejora a los principales actores del centro: Estudiantes, Padres, Docentes, Directivos y Sostenedor.
- Proceso de redacción de evidencias: a partir de análisis de instalación de los estándares indicativos de desempeño.

Determinación de los nudos críticos de la gestión del centro: Se inicia con la triangulación de la información recopilada en el diagnóstico (síntesis en fortalezas y debilidades) y a ello se agrega el análisis de las declaraciones estratégicas del centro. Dado que en el sistema de aseguramiento no existe un instrumento que recopile la opinión de los actores señalados, hemos generado un sistema de encuestas para captarlas. Estas encuestas se orientan en torno al Modelo de Aseguramiento y evalúan los 79 estándares que este propone (figura 3).

A partir de esta experiencia y con el nuevo curso (primer semestre 2018) se ha trabajado en la reelaboración y optimización de los cuestionarios a fin de mejorar la recopilación de información.

## Conclusiones

El desarrollo de este trabajo nos permite visualizar las siguientes conclusiones:

- La formación de equipos efectivos y el desarrollo de capacidades en estos futuros directivos debe tener un estrecho vínculo con las políticas públicas de gestión escolar y e especial con el nuevo sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y las instituciones implicadas en este.
- La nueva estructura del sistema de aseguramiento de la calidad ha repartido las funciones o etapas propias de un sistema como este en instituciones diversas, que no dialogan entre sí y que no se complementan, de modo que se aplica en forma parcela, inconexo y con bajo impacto en los centros.

		DIMENSIONES			
		Liderazgo	Gestión Pedagógica	Formación y Convivencia	Gestión de Recursos
SUBDIMENSIONES	Liderazgo del sostenedor (6 estándares)	Gestión Curricular (7 estándares)	Formación (7 estándares)	Gestión de personal (9 estándares)	
	Liderazgo del director (7 estándares)	Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares)	Convivencia (7 estándares)	Gestión de recursos financieros (6 estándares)	
	Planificación y gestión de resultados (6 estándares)	Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares)	Participación y vida democrática (6 estándares)	Gestión de recursos educativos (5 estándares)	

Figura 3. Estándares indicativos de desempeño para los centros escolares de Chile

Fuente: MINEDUC (2014).

- El sistema en su formato original no contempla instrumentos para la participación real de los distintos actores, especialmente en la etapa de diagnóstico, de manera que esta fase se realiza en forma parcial y en el mejor de los casos a “puertas cerradas” por parte de los directivos de cada centro.
- El trabajo que se expone intenta ser un aporte para superar estas deficiencias y hasta ahora se ha logrado algunas cifras de impacto inicial: La elaboración de las encuestas se ha realizado con el trabajo de los cursos 2017 y 2018. A fines de 2017 se aplicó a unos 25 centros de la región metropolitana de Chile, con la participación de: más de 3.000 padres y estudiantes, 50 directivos, 25 sostenedores y unos 300 docentes.

## Referencias

MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: MINEDUC.



## La U.F.I.L (Unidad de Formación e Inserción Laboral) Puerta Bonita: Una Forma de Democratizar la Enseñanza

### The U.T.L.I (Unit of Training and Labor Insertion) Puerta Bonita: A Way to Democratize the Teaching

Laura Esteve Bailac

Universidad Autónoma de Madrid, España

En un contexto de investigación participante en el que se está llevando a cabo un estudio de caso para una tesis doctoral, se describe una experiencia educativa de democratización de la enseñanza. Entendiendo que en este centro educativo se persigue que la enseñanza llegue a todos los jóvenes de entre dieciséis y veinte años, que consigan unos mínimos que les permitan desenvolverse dignamente en la sociedad actual, independientemente de sus características y motivos del fracaso escolar anterior. Para ello, desarrolla estrategias de enseñanza adaptadas al individuo, y basadas en el liderazgo del alumno de su propio proceso educativo. Las implicaciones de este giro copernicano en el planteamiento educativo de una institución, supone un cambio de perspectiva radical al dejar de tener una finalidad clasificatoria y competitiva, para buscar la inclusión de cualquier ser humano en función de sus características y posibilidades. El empoderamiento que vive este alumnado, le permite afrontar su vida llena de dificultades desde una posición de mayor capacidad para poder tomar sus propias decisiones.

**Descriptor:** Centros educativos; Democracia; Participación; Liderazgo distribuido; Fracaso escolar.

In the context of participant research in which it is conducting a case study in the framework of doctoral thesis, it is described an educational experience about democratization of teaching. We understand an education centre which follows a teaching for all young people from sixteen to twenty years old and these people could achieve some minimums that allow them to manage with dignity in the present society, independently from their characteristics and reasons of school failure. In order to do so, we develop strategies of teaching adapted to the individual and based on the leadership of the student in his own teaching process. The implication of this Copernican turn in the educative proposal of an institution supposes a radical change in perspective given that it abandons a classified and competitive aim, so that it can search an inclusion of everyone according to their characteristics and possibilities. The empowerment that students are living afford them to face a life full of difficulties from a position of greatest ability to take their own decisions.

**Keywords:** Education centres; Democracy; Participation; Distributed leadership; School failure.

## Introducción

Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (U.F.I.L.) surgen en el año 1988 para dar una respuesta educativa a un perfil de alumnado que no encuentra una salida dentro del sistema reglado. El alumnado ha ido cambiando a lo largo del tiempo según el momento social, pero todos tienen en común que han fracasado escolarmente (menores protegidos, medidas judiciales, inmigrantes, abandono temprano de la escolaridad obligatoria...), situaciones de riesgo social que dificultan un equilibrado desarrollo personal, y una difícil inserción profesional que por el conjunto de circunstancias tiene que realizarse en poco tiempo. El programa tiene una duración variable, que va del año y medio a los dos años, y depende del proceso educativo individual que haga la persona, de su esfuerzo y su capacidad personal.

Entre sus características cabe destacar la horizontalidad de la organización y la heterogeneidad de los grupos. La primera adquiere su máxima expresión en la cotutoría, conformada por un profesor de taller y un maestro, que son los que imparten docencia en los diferentes grupos, y que ambos son tutores del mismo. Lo que configura un equipo educativo con dos perfiles profesionales con una muy diferente cultura educativa, teniendo en cuenta que los profesores técnicos provienen de centros de secundaria y los maestros principalmente de centros de educación infantil o primaria. La segunda hace referencia a que en el mismo grupo conviven antiguo y nuevo alumnado, es decir, el que lleva ya un año en el centro que va apoyar la socialización del recién incorporado; todo esto unido a una heterogeneidad de niveles propia de la escolaridad del alumnado descrito.

## **Desarrollo de la experiencia**

Es un proyecto que se basa principalmente en la individualización de la enseñanza y en el enseñar aprender a aprender teniendo en cuenta la duración del programa. En la práctica todo comienza con una evaluación personalizada del alumnado que comienza el programa. A la vez que se establecen unas condiciones muy básicas para poder ser alumno/a del centro: asistir todos los días, justificar las faltas de asistencia, respetar a todos los miembros de la comunidad y sus instalaciones, y esforzarse en realizar el trabajo propuesto por el profesorado. Para llevar a cabo este proceso se realiza en primer lugar una entrevista con el alumno/a y sus tutores legales, dónde se analiza que sea del perfil especificado; posteriormente, está quince días de prueba, tiempo en el que se le realiza la evaluación inicial; al mismo tiempo que asiste diariamente a clase y demuestra que es capaz de cumplir las normas mínimas especificadas que configuran el contrato de primer ciclo. En caso de no superar el período de prueba, se realiza una entrevista con el tutor y el alumno/a en caso de seguir motivado por continuar, y se le da un nuevo período de prueba si se considera conveniente.

El horario se divide en dos franjas según la naturaleza de los contenidos tratados: formación básica y formación profesional. La segunda es la base del programa, la que motiva al alumnado a asistir al centro porque le va a proporcionar la capacitación profesional que necesita para incorporarse al mundo laboral. Por su carácter especialmente práctico suele adaptarse al estilo de aprendizaje del alumnado descrito. La primera, de especial dificultad teniendo en cuenta la trayectoria escolar de este alumnado, tiene una doble función: proporcionar herramientas al alumnado para poder desenvolverse de manera autónoma en la sociedad actual, y facilitar los aprendizajes básicos que se requieren para el desempeño de la profesión elegida. Se trabaja de dos formas, en gran grupo o en pequeño grupo, estas agrupaciones son posibles de manera flexible al tener dos tutores de referencia cada grupo que pueden gestionar los tiempos. Para facilitar estos aprendizajes se opta por la enseñanza por proyectos, y planteamientos más globalizados que permitan un acercamiento a la realidad y la funcionalidad de los aprendizajes. Para facilitar los aprendizajes más académicos, el maestro durante las horas de taller, lleva a otra aula al alumnado en pequeños grupos para trabajar temas concretos en los que tienen especial dificultad.

Cada alumno/a negocia con el profesorado sus objetivos en función de sus posibilidades, y en función de sus avances y esfuerzo se determina cuando pasa a segundo ciclo de las enseñanzas, que no tiene que corresponder con el segundo año. Este segundo nivel es cuando ha logrado todos los requisitos del primer nivel, tiene unos conocimientos mínimos sobre la profesión, es capaz de asumir responsabilidades en el trabajo, demuestra que es autónomo y tiene iniciativa para determinadas tareas, y es un referente para trabajar dentro del grupo clase.

Otro apartado fundamental es la toma de decisiones en el centro, y los espacios existentes para dichas dinámicas. Son fundamentales las asambleas de aula, tanto para valorar la dinámica del equipo como para proponer necesidades de aprendizaje o ideas. En orden superior estaría la Junta de Delegados, lugar dónde se llevan los temas que preocupan al alumnado y temas de carácter general para todos. Y en última instancia el Consejo Escolar, para temas de mayor calado.

La evaluación es procesual y se realiza en el día a día, valorando su trabajo diariamente, su actitud, esfuerzo y ejecución a lo largo de la jornada. Este proceso es principalmente oral y el alumno/a es protagonista en todo momento, en un principio con poca participación y progresivamente va tomando un papel más relevante hasta conseguir una autoevaluación ajustada de sí mismo.

## Conclusiones

Cuando el único mensaje que te ha dado la sociedad es que no vales, poco tienes que hacer para cambiar tu destino. Si el sistema educativo se limita a clasificar según unos parámetros claramente culturales, según los cuales los que sirven son los que cumplen los criterios que se han establecido como necesarios para vivir en nuestra sociedad; y los excluidos son aquellos que no los cumplen, poco puedes hacer ya. Tanto en los procesos individuales, como en los de equipo reseñado se favorece el protagonismo del alumnado en sus propios aprendizajes. Convirtiéndoles en protagonistas de su recorrido. Como dice Salavert (2015: p. 60) “El liderazgo educativo...fomenta el aprendizaje...”.

Por otra parte, estos centros, que no tendrían que existir si el sistema educativo fuera comprensivo y diera respuesta a las diferentes casuísticas, podríamos decir que salvan vidas al reconducir un largo historial de fracasos. En estos centros intentan todos los días hacer realidad una clara utopía, la educación es de todos y para todos, sin esta premisa sería imposible la democratización de la enseñanza, e intentan paliar una falta de respuesta educativa del sistema, teniendo en cuenta que nuestra sociedad actual no busca qué es lo que pueden aportar las personas a la sociedad.

## Referencias

VV.AA. (2015). Liderazgo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 23-41.



# **Investigación sobre Liderazgo**

# Creatividad, Motivación de Logro y Poder en Estudiantes Colombianos: Relación y Diferencias de Género

## Creativity, Achievement Motivation and Power in Colombian Students: Relationship and Gender Differences

Mauricio Andrés León Chichaguy<sup>1</sup>  
 Isabel Martínez-Álvarez<sup>2</sup>  
 Fátima Llamas-Salguero<sup>3</sup>  
 Verónica López-Fernández<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Colombia, Colombia

<sup>2</sup> Universidad a Distancia de Madrid, España

<sup>3</sup> Universidad Internacional de la Rioja, España

El ámbito educativo es el lugar idóneo para optimizar en los estudiantes habilidades que la sociedad les demandará a lo largo de su vida. La creatividad y la motivación son dos habilidades esenciales a tener en cuenta, con el fin de estimularlas. Para ello, resulta necesario conocer cómo se relacionan entre sí dichas variables con el fin de poder optimizar los programas de intervención. El objetivo de este trabajo es indagar en estas relaciones y analizar si hay diferencias en función del género en una muestra de 30 estudiantes colombianos de edades entre los 15 y 18 años. Se empleó la Escala de Motivaciones EM1 (Álvarez, 2012) para conocer los niveles de motivación de logro y de poder, así como la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) (Sánchez, 2006), para conocer la creatividad verbal, visomotora y aplicada. Los resultados muestran que la creatividad verbal es la única que correlaciona con la motivación de logro y de poder de forma directa. En relación a las diferencias en las variables en función del género, se han encontrado diferencias en la motivación de logro y han sido favorables al género femenino. Se discuten los resultados obtenidos y se proponen líneas futuras de trabajo.

**Descriptor:** Creatividad; Educación; Logro; Motivación; Cuestiones de género.

The educational environment is the ideal place to optimize in student's skills that society will demand throughout their lives. Creativity and motivation are two essential skills to be taken into account, in order to stimulate them. For this, it is necessary to know how these variables relate to each other in order to optimize the intervention programs. The objective of this paper is to investigate these relationships and analyse if there are differences according to gender in a sample of 30 Colombian students aged between 15 and 18 years. The Motivation Scale EM1 (Álvarez, 2012) was used to know the levels of achievement and power motivation, as well as the Multifactorial Evaluation of Creativity (EMUC) (Sánchez, 2006), to know the verbal, visual-motor and applied creativity. The results show that verbal creativity is the only one that correlates with the motivation of achievement and power directly. Regarding the differences in the variables according to gender, differences have been found in the motivation of achievement and have been favourable to the female gender. The results obtained are discussed and future lines of work are proposed.

**Keywords:** Creativity; Education; Achievement; Motivation; Gender issues.

## Introducción

La creatividad y la motivación son dos constructos que están correlacionados entre sí y que juegan un papel importante para el logro de un objetivo cuando se emprende una actividad. Para medir la correlación que existe entre motivación y creatividad se utilizaron las pruebas EMUC -Evaluación multifactorial de la creatividad (García, Sánchez y Valdés, 2009) instrumento de medición de la creatividad en adolescentes sobresalientes y la Escala de motivación adolescente

EM1 (Álvarez, 2012). Estas pruebas se realizaron en un grupo de muestra de 30 estudiantes de grado 11.

## Fundamentación teórica

La creatividad es una capacidad innata de los humanos que se presenta en variados ámbitos de la vida incluyendo el laboral, académico o educativo. La creatividad es una habilidad que se puede desarrollar a través de la enseñanza para la solución creativa de problemas desarrollando herramientas mentales en pro de potenciar la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio (Bransford et al., 2000; Crawford y Brophy, 2006). En la escritura, se puede decir que, con la práctica creativa, los estudiantes puedan aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento (Crowe et al., 2008) al realizar un texto.

En cuanto a la motivación, es ese impulso que lleva a un individuo a actuar focalizando la acción en un objetivo determinado, siendo un proceso ininterrumpido (Harter, 1992). Este proceso es determinado por factores internos (intrínseca), como la culpa, y/o externos (extrínseca), como recibir dinero. Ese debe tener en cuenta que la motivación autónoma lleva a una autodeterminación y mayores índices de éxito en lo que hace un estudiante (Wouters et al., 2014).

La creatividad y la motivación son variables interrelacionadas entre sí. Las soluciones creativas son útiles y necesarias en casos como hacer frente a situaciones amenazantes o solucionar un problema de forma diferente. Además, en dichas situaciones es importante que impere la motivación enfocada para tomar decisiones creativas.

Con relación a las diferencias de género, algunos estudios muestran que no hay diferencias entre ambas variables, cuando se usan pruebas objetivas. Sin embargo, cuando las valoraciones se hacen de forma subjetiva entre compañeros, estos atribuyen más creatividad a los niños que a las niñas (Alfonso-Benlliure y Valadez, 2013). Lo cual podría ser un reflejo de la percepción social que podría discriminar a las mujeres en nuestro contexto social y alejarnos de la igualdad. En este sentido, esto podría ocurrir en la motivación de poder y de logro, variables también relacionadas con el liderazgo.

### *Objetivos*

- Conocer el nivel de creatividad de la muestra.
- Conocer el nivel de motivación de la muestra.
- Analizar si existe una relación estadísticamente significativa entre la creatividad y la motivación en la muestra.
- Indagar acerca de las posibles diferencias en cuanto a género en las variables evaluadas.

## Método

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo y no experimental. El grupo de muestra se compone de 30 estudiantes de entre 15 y 18 años, 20 mujeres y 10 hombres, del grado 11° de una institución de Bogotá, Colombia.

## Resultados

A nivel descriptivo, encontramos que la muestra analizada presenta niveles medios tanto de los tres niveles de creatividad analizados, verbal, visomotora y aplicada, como de motivación de logro.

En cuanto a La relación entre variables, los resultados muestran que la creatividad verbal correlaciona con la motivación de logro y de poder de forma positiva y significativa (cuadro 1).

Cuadro 1. Análisis de correlaciones

	CREA. VERBAL	CREA. VISO- MOTORA	CREA. APLICADA	TOTAL LOGRO	TOTAL PODER
Crea. Verbal	1				
N	-				
P	-				
Cre. Viso-motora	-,230	1			
N	30	-			
P	,22	-			
Cre. aplicada	-,024	,195	1		
N	30	30	-		
P	,90	,30	-		
Total logro	,408	,187	,286	1	
N	30	30	30	-	
P	,03	,32	,13	-	
Total poder	,403	-,188	,172	,540	1
N	30	30	30	30	-
P	,03	,32	,36	,00	-

Fuente: Elaboración propia.

Por último, respecto a las diferencias en las variables en función del género, se han encontrado diferencias entre hombres ( $M=3.76$ ) y mujeres ( $M=4.20$ ) en la motivación de logro, siendo ellas las que presentan un mayor nivel de motivación ( $t = 3.73$ ;  $p = .001$ )

Las comparaciones evidencian que no hay diferencias significativas en función del género en la variable motivación de poder ( $t = .93$ ;  $p = .36$ ), ni en la variable creatividad aplicada ( $t = .65$ ;  $p = .52$ ), ni la creatividad verbal ( $t = .100$ ;  $p = .92$ ), ni en la creatividad visomotora ( $t = .20$ ;  $p = .84$ ).

## Conclusiones

Analizados los resultados, se ha encontrado relación entre las variables de creatividad y motivación. Existen estudios que han encontrado correlación significativa positiva entre creatividad y motivación con observaciones hechas a través del juego Tangram que requiere de motivación en la búsqueda de un objetivo, que es formar figuras determinadas a partir de triángulos y cuadrados de distintos tamaños, y de creatividad para desarrollarlo (Piraquive, López y Llamas, 2015). Además, no se han encontrado diferencias de género en las variables, a excepción de la variable motivación de logro que ha sido favorable a las mujeres. Estos resultados, pondrían en entredicho la percepción social subjetiva que apuntaban Alfonso-Benlliure y Valadez (2013), y que demostraba que se suele atribuir más creatividad a los niños que a las niñas, cuando no hay diferencias objetivas de rendimiento. Esta percepción puede influir negativamente a las mujeres y estar en detrimento de la igualdad y justicia social. Lo mismo



podría ocurrir con otras variables como la motivación. E incluso en este estudio, se han encontrado diferencias favorables a las mujeres.

## Referencias

- Álvarez L. (2012). Escala de motivación adolescentes (EM1) basada en el modelo motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7(1), 128-143.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Alfonso-Benlliure, V. y Valdez Huizar, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 1-24.
- Crawford, V. M. y Brophy, S. (2006). *Adaptive expertise: Theory, methods, findings, and emerging issues*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Crowe, A., Dirks, C. y Wenderoth, M. P. (2008). Biology in bloom: Implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE-Life Sciences Education*, 7, 368-381.
- García, A, Sánchez, P. y Valdés A. (2009). Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes. *Revista Internacional de Psicología*, 10(1), 1-24.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 77-114). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Piraquive Peña, C. J., López Fernández, V. y Llamas Salguero, F. (2015). El uso del tan-gram como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad y las inteligencias múltiples. *ReiDoCrea*, 4, 74-84.
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Wouters, A., Bakker, A. H., van Wijk, I. J., Croiset, G. y Kusurkar, R. A. (2014). A qualitative analysis of statements on motivation of applicants for medical school. *BMC Medical Education*, 14, 200-215. <http://doi.org/10.1186/1472-6920-14-200>.

## Co-liderazgo y Discernimiento en la Escuela a través del Modelo Hall-Tonna

### Co-leadership and Discernment in the School through Hall-Tonna Model

José Antonio Ortí Martínez

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

Una nueva visión del mundo surge y palabras como la democracia, la colaboración ciudadana y la dignidad humana se desfragmentan en aras del poder económico. El futuro exige la interdependencia de las personas independientes, lejos del cumplimiento por el beneficio económico y hacia la integración personal en la escuela. Esta es la edad del co-liderazgo, una responsabilidad compartida, que implica la construcción de una visión que converge de los valores individuales, grupales e institucionales. El Modelo Hall-Tonna ayuda al discernimiento y a la alineación de los valores de las personas con los valores y visión de la organización. Facilita a la organización la tarea de hacer explícita información tácita, dota a los individuos del conocimiento de la propia conducta y de sus prioridades, señalando hacia los valores y el tipo de liderazgo que buscan y ejercen. En el presente artículo se analizan y comparan los Mapas de Valores y Liderazgo de tres grupos con distinto nivel de autoridad/gobierno dentro de una organización educativa en la Región de Murcia: equipo directivo, coordinadores de etapa y claustro de profesores.

**Descriptor:** Liderazgo; Valores; Educación; Organizaciones; Escuelas.

A new view of the world emerges and words such as democracy, civic collaboration and human dignity are defragmented for the sake of economic power. The future demands the interdependence of independent people, far from accomplishment for the purpose of economic benefit and towards personal integration in the school. This is the age of co-leadership, a shared responsibility, which implies the construction of a view that converges on individual, group and institutional values. The Hall-Tonna Model helps in the discernment and alignment of people's values with the values and view of the organization. It facilitates the organization's task of making tacit information explicit, endowing individuals with knowledge of their own behavior and priorities, pointing to the values and the type of leadership they seek and perform. This article analyze, and compare the Values and Leadership Maps of three groups with different levels of authority/government within an educational organization in the Region of Murcia: management team, stage coordinators and teachers.

**Keywords:** Leadership; Values; Education; Organizations; Schools.

## Introducción

El Modelo Hall-Tonna ayuda a examinar los valores individuales y los de la organización, estudiando la mediación de los valores en las prácticas del liderazgo. Se pretende la creación de una visión común, que comprometa el desarrollo de los individuos a través del crecimiento colectivo y viceversa, de la mano de la identificación de valores compartidos. El Co-liderazgo es el eje vertebrador que potenciará o impedirá la construcción y desarrollo de esa visión conjunta, lo que conllevará la creación de una cultura, sistema y estructura propia. Todo ello fomentará que los seguidores y la dirección, líderes todos, tengan que tomar decisiones para adaptarse unos a otros.

Hablar de Liderazgo y Educación es hablar de un binomio que vive en constante evolución dada la complejidad que implica responder y gestionar las necesidades y demandas, de todo tipo, que

conservan las personas que componen la comunidad educativa. Haciéndolo siempre en un marco social “líquido”, cambiante, voluble y a la misma vez exigente, que comporta una revolución y reevaluación constante de todos los procesos implicados en la acción y dirección. Por ello, el liderazgo en la educación, constituye el proceso para alcanzar la visión y misión compartida de la escuela, mediante el involucramiento y desarrollo integral de las personas y facultades humanas.

## Método

Los valores de los individuos y de los grupos, en la presente investigación, se han identificado aplicando el Inventario Hall-Tonna (HTINVE, Hall Tonna Inventory). Sus respuestas pueden ser procesadas grupal y/o individualmente, obteniendo el perfil de valores, del que emana el liderazgo. El Mapa de Valores es parte de los resultados que devuelve el Inventario. Aparecen en él aquellos valores que con mayor prevalencia han sido elegidos en cada una de las Áreas: Base, Central y Futuro. Los llamados Valores Prioritarios, siempre cuatro Valores Medio y cuatro Valores Meta por cada Área. Todo ello representado en forma de mapa horizontal. En el que se puede apreciar también, las ocho Etapas y cuatro Fases del Desarrollo Humano, así como los Ciclos, siete, formados por dos etapas, una personal y otra institucional, contiguas en el mapa de valores. En las cuales se concentran los valores más significativos de un conjunto denominado perfil y donde se reconoce la integración de lo personal y lo institucional, siendo esta, la clave del crecimiento en el Modelo Hall-Tonna.

El cuestionario fue diseñado a partir de las definiciones de la Guía de autoevaluación que aplican los establecimientos educativos para implementar planes de mejoramiento en Chile y en función de sus áreas (cuadro 1), se elaboraron preguntas de toma de decisiones sometiéndolas a juicio de expertos, logrando un conjunto de 20 ítems.

Cuadro 1. Ciclos y Tipos de Liderazgo en el Modelo Hall-Tonna

CICLOS DEL DESARROLLO	TIPOS DE LIDERAZGO
Ciclo 1. Supervivencia-Seguridad	Autocrático
Ciclo 2. Seguridad-Familia	Benevolente
Ciclo 3. Familia-Institución	Gestor
Ciclo 4. Institución-Iniciativa personal	Facilitador
Ciclo 5. Iniciativa persona-Nuevo orden	Colaborador
Ciclo 6. Nuevo orden-Sabiduría	Servidor
Ciclo 7. Sabiduría-Orden mundial	Visionario

Fuente: Elaboración propia a partir de Values Technology (2001).

Los objetivos son:

Comparar los Mapas de Valores de distintos grupos de poder de una institución educativa de la Región de Murcia.

Localizar e identificar los Valores Prioritarios, Metas y Medios, dentro de cada Área, buscando convergencias para ayudar a la organización en la construcción de su visión conjunta.

## Resultados

El Mapa de Valores permite obtener una idea precisa de la composición interna de los grupos, vislumbrando su Área Central de Valor: personal e institucional. El Área Central de Valor es la zona donde recae el máximo de elecciones del sujeto o grupo analizado, se definiría como la parte central de la vida de ese individuo o grupo en el presente. Ésta puede estar desplazada hacia derecha o izquierda, etapas más o menos evolucionadas, lo que ofrece una gran cantidad de información al individuo y a la organización.

Es recomendable que exista la Conjunción Simétrica de Valores, que se define como el equilibrio que debe existir entre los valores en el mapa, valores repartidos en todas las fases, una armonía que equilibra la manera de obrar de la persona o del grupo.

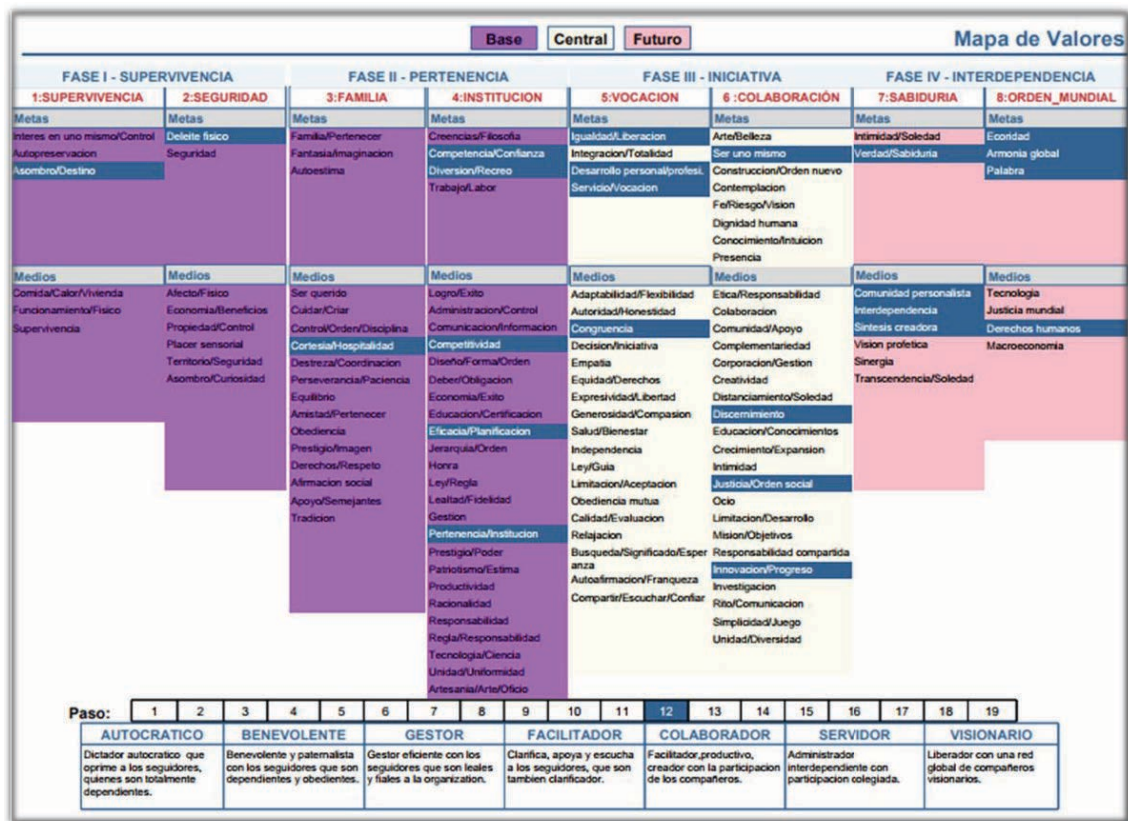


Figura 1. Mapa de valores. Equipo directivo  
Fuente: Elaboración propia.

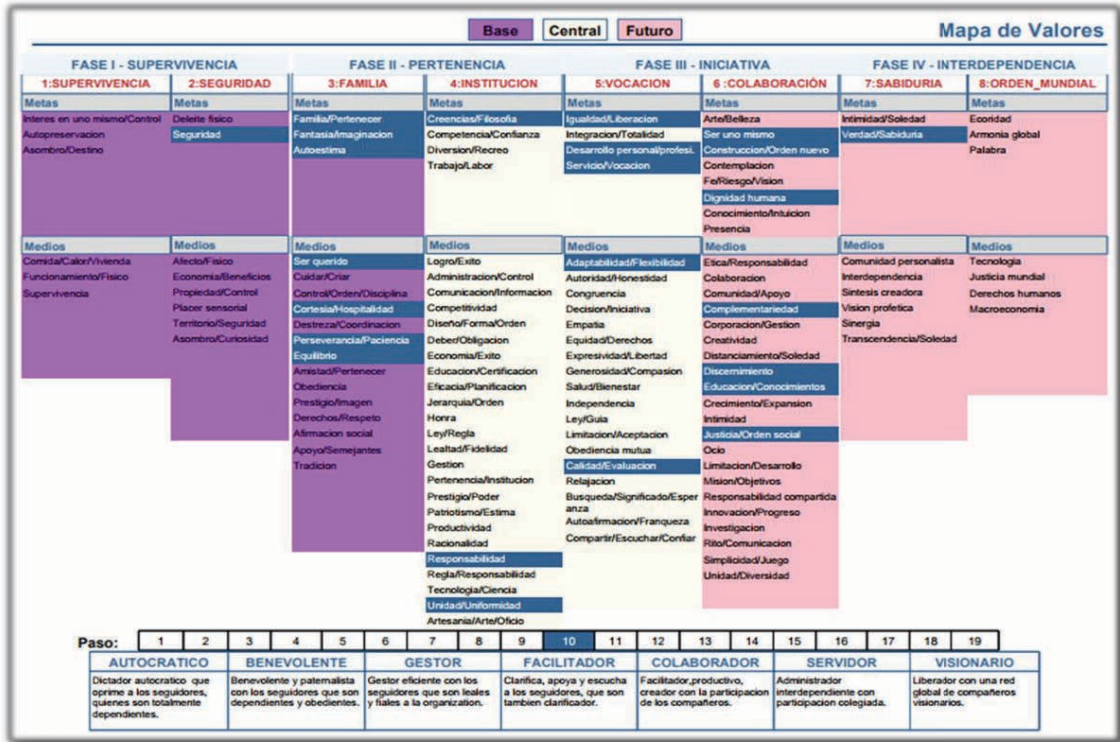


Figura 2. Mapa de valores. Coordinadores

Fuente: Elaboración propia.

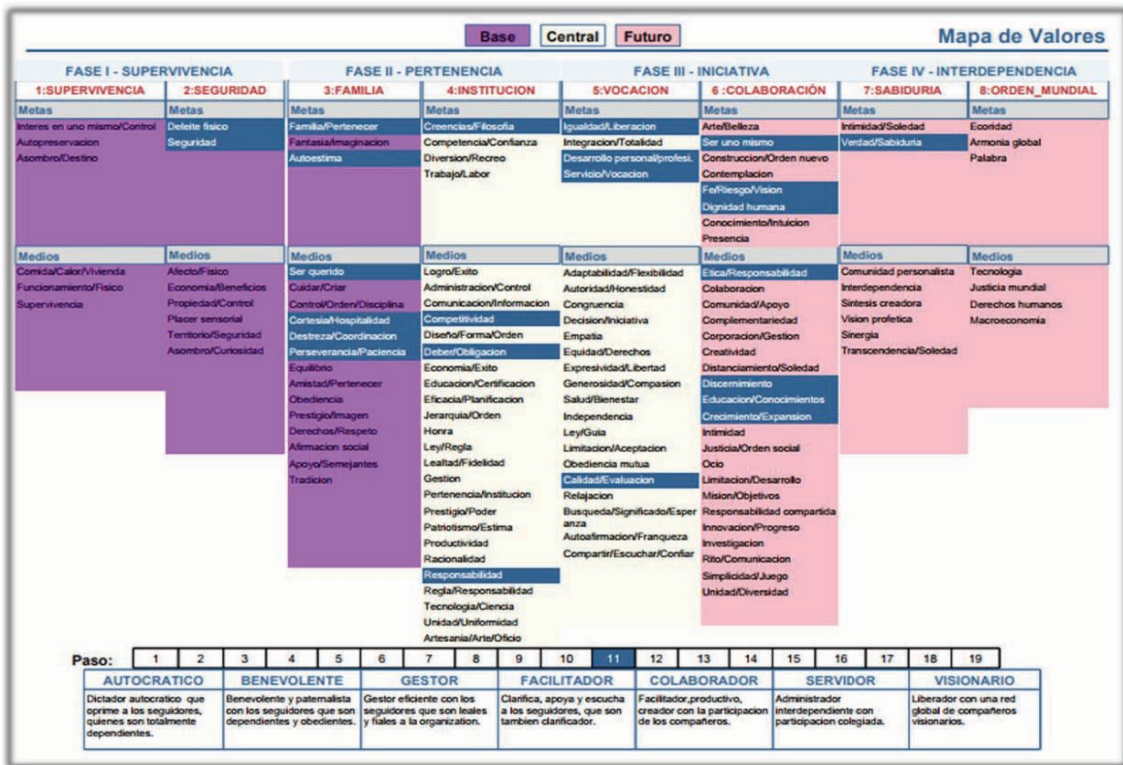


Figura 3. Mapa de valores. Claustro de profesores

Fuente: Elaboración propia.



Cuadro 2. Valores Meta y Medio ordenados por áreas de los tres grupos de la muestra

ÁREAS	DIRECCIÓN	COORDINADORES	CLAUSTRO
Base	Valores Meta: Asombro/ Destino; Deleite Físico; Competencia/Confianza; Diversión/Recreo.	Valores Meta: Seguridad; Familia/Pertenecer; Fantasía/Imaginación; Autoestima	Valores Meta: Deleite Físico; Seguridad; Familia /Pertenecer; Autoestima
	Valores Medio: Cortesía / Hospitalidad; Competitividad; Eficacia/Planificación; Pertenencia/Institución.	Valores Medio: Ser querido; Cortesía/ Hospitalidad; Perseverancia/Paciencia; Equilibrio.	Valores Medio: Ser querido; Cortesía/ Hospitalidad; Destreza/Coordinación; Perseverancia/Paciencia
	Valores Meta: Igualdad /Liberación; Desarrollo Personal; Servicio / Vocación; Ser uno mismo.	Valores Meta: Creencia /Filosofía; Igualdad /liberación; Desarrollo Personal; Servicio /Vocación.	Valores Meta: Creencia/Filosofía; Igualdad /liberación; Desarrollo Personal; Servicio/Vocación.
Central	Valores Medio: Congruencia; Discernimiento; Justicia/Orden Social; Innovación/Progreso.	Valores Medio: Responsabilidad; Unidad/Uniformidad; Adaptabilidad/ Flexibilidad; Calidad /Evaluación.	Valores Medio: Competitividad; Deber/Obligación; Responsabilidad; Calidad /Evaluación.
	Valores Meta: Verdad/Sabiduría; Ecoridad; Armonía Global; Palabra.	Valores Meta: Construcción/Orden Nuevo; Ser uno mismo; Dignidad Humana;	Valores Meta: Ser uno mismo; Fe / Riesgo /Visión; Dignidad Humana; Verdad.
Futura	Valores Medio: Comunidad Personalista Interdependencia; Síntesis creadora; Derechos Humanos.	Valores Medio: Complementariedad; Discernimiento; Educación; Justicia.	Valores Medio: Ética, Discernimiento, Educación; Crecimiento /Expansión.

Fuente: Investigación propia.

## Discusión

Los valores Meta y Medio prioritarios coincidentes dentro de las tres áreas entre los grupos analizados son:

Área Base: El valor Deleite Físico, basado en el placer de experimentar a través de todos los sentidos del cuerpo y Cortesía/Hospitalidad, que se define como ser acogedor y tratar a los demás con educación y respeto. Son, dentro del Área Base, dos coincidencias de valor.

Área Central: El Valor Igualdad/Liberación, que se caracteriza por experimentar que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás, mediante el desarrollo de la conciencia crítica. Es uno de los valores que correlacionan los grupos. Por otro lado, en los tres equipos aparece el valor Desarrollo Personal/Profesional, basado en experimentar y expresar la totalidad del propio ser en cuanto a su dimensión espiritual, física y mental. Han sido coincidentes, dentro de esta área, dos valores.

Área Futura: Dentro de este apartado, el valor Verdad Sabiduría que se define como, buscar y descubrir la verdad por encima de cualquier otra actividad, para el conocimiento profundo de las realidades objetivas y subjetivas que convergen en comprender a las personas, los sistemas y su interrelación, aparece en común en los grupos analizados. También, el valor Ser Uno Mismo caracterizado por, ser sincero con uno mismo y con los demás, siendo consciente de las propias posibilidades y limitaciones y teniendo la capacidad de actuar independientemente o

cooperativamente cuando sea necesario es, un valor que vincula a los grupos. Por último, dentro de esta área, el valor Discernimiento, se repite en los tres equipos. El cual es definido como, favorecer el que un grupo o institución pueda llegar a tomar decisiones consensuadas referentes a la planificación a largo plazo a través de la franqueza, la reflexión y la interacción honesta. Han sido coincidentes, en este apartado, tres valores entre veinticuatro posibilidades.

Todos los valores anteriormente descritos, deben facilitar la integración de la visión de unos y otros, en aras de una nueva manera de ver y proceder en la escuela.

## **Referencias**

Values Technology. (2001). *Mentoring accreditation workshop manual*. Santa Cruz: Values Technology Ltd.

# El Liderazgo Distribuido como Factor Clave de Implementación de Programas Preventivos en la Escuela

## Leadership Distributed as a Key Factor for the Implementation of Preventive School Mental Health Programs

Rodrigo Rojas Andrade

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

El propósito de esta investigación fue indagar los efectos del liderazgo distribuido sobre la implementación de programas escolares preventivos. A través de un diseño cualitativo se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 involucrados en la supervisión y ejecución del programa Habilidades para la Vida desarrollado en escuelas chilenas. Se encontró que aquellas escuelas en donde se distribuye con mayor institucionalización del liderazgo, a través de dispositivos como reuniones de planificación y evaluaciones continuas, las dimensiones de implementación asociadas a la exposición de la intervención se ejecutan con mayor calidad. Así mismo, la articulación de objetivos entre el programa y la escuela favorece el desarrollo de una cultura escolar en donde se valora el fortalecimiento de habilidades emocionales como condiciones de posibilidad para el anclaje y desarrollo de aprendizajes. Se discuten implicancias teóricas y prácticas sobre este hallazgo.

**Descriptores:** Liderazgo distribuido; Implementación; Programas preventivos; Evaluación de programas; Salud mental.

The aim research was to investigate the effects of distributed leadership on the implementation of preventive school programs. Through a qualitative design semi-structured interviews were applied to 15 participants, supervisors and professionals of the Skills for Life program in Chilean schools. We were found that those schools where it is distributed with greater institutionalization of leadership, through devices such as planning meetings and continuous evaluations, the implementation dimensions associated with the intervention exposure are executed with higher quality. Likewise, the articulation of objectives between the program and the school favors the development of a school culture where the strengthening of emotional abilities is valued as conditions of possibility for the anchoring and development of learning. Theoretical and practical implications of this finding are discussed.

**Keywords:** Distributed leadership; Implementation; Preventive programs; Program evaluation; Mental health.

## Introducción

Las escuelas se han convertido en el lugar ideal para desarrollar programas de salud mental por su amplia cobertura y sus exitosos resultados cuando son bien implementados (Burns et al., 1995; Hoover et al., 2015). La investigación sobre implementación ha mostrado que la ejecución de programas en las escuelas enfrenta una serie de obstáculos entre los que el liderazgo y el compromiso escolar son clave (Forman et al., 2009; Langley et al., 2010). En estas investigaciones, el liderazgo se conceptualiza como una cualidad del líder y no como una función de la comunidad o liderazgo distribuido, centrado en procesos de empoderamiento y fortalecimiento del proyecto colectivo (Rojas-Andrade, 2013), lo que ha impedido comprender en profundidad la manera en cómo se articulan el proyecto educativo en general, los objetivos curriculares y los objetivos de los programas que se implementan en las escuelas.

El liderazgo distribuido es una propiedad emergente grupo o red de individuos interactuando, que abre las barreras del liderazgo más allá de las personas que están involucradas en roles



tradicionales, visibilizando que las distintas especialidades están distribuidas entre muchos y no entre pocos (Harris, 2013). Diversas investigaciones han mostrado que el aprendizaje de los estudiantes y los procesos de mejora escolar dependen de la distribución del liderazgo en la escuela (Gronn, 2002; Spillane, 2005), lo que puede comprenderse a través de la hipótesis de que este liderazgo funcionaría como un promotor de actitudes positivas de los actores involucrados y la alineación de acciones ejecutadas. El propósito de esta investigación fue indagar prácticas de liderazgos distribuidos y sus efectos en la implementación del programa Habilidades para la Vida (HPV). Conocer los factores que afectan la implementación de programas escolares permite tanto nutrir la toma de decisiones públicas como fortalecer la teoría sobre el liderazgo y sus impactos en las dinámicas desarrolladas en las escuelas.

## **Método**

Se utilizó un diseño cualitativo basado en la teoría fundamentada (Creswell, 2008). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 4 coordinadores nacionales, 4 supervisores regionales y 7 profesionales ejecutores del programa HPV (Habilidades para la Vida). Las entrevistas y los cuestionarios indagaron: a) las actividades que se desarrollan en el programa, b) las formas en cómo se articulan los contenidos, procedimientos y actividades del programa con el proyecto educativo y los planes curriculares; c) los líderes involucrados en la implementación y d) las prácticas de distribución que emergen en la ejecución del programa.

## **Resultados**

Se encontró que los ejecutores del programa si bien desarrollan las actividades prescritas por sus orientaciones técnicas, los profesionales ejecutan otras respondiendo a las demandas específicas de los actores específicos, entre los que destacan especialmente la consulta psicológica individual, la asesoría en el manejo conductual y la atención breve a profesores que presentan malestares laborales. Estas demandas específicas son negociadas en espacios de planificación conjunta, pero especialmente responden a demandas emergentes en el trabajo cotidiano. Aquellas escuelas en donde el espacio de planificación conjunta es valorado y respetado por directores, profesores y ejecutores profesionales es posible identificar mayores articulaciones entre las actividades del programa y la escuela, especialmente en relación con dimensiones de la exposición de la intervención como la cantidad de sesiones que se aplican, el intervalo entre sesiones, el lugar físico donde se realiza la intervención, la disponibilidad y uso de recursos didácticos internos de la escuela. Los líderes involucrados en la implementación del programa ocupan distintas funciones estratégicas, mientras el director permite crear una cultura asociada a la salud mental y su importancia en el rendimiento académico es el profesor el que facilita la implementación de intervenciones externas en la sala de clase, facilitando el acceso a los estudiantes y promoviendo los aprendizajes adquiridos en las sesiones. A su vez, se encuentra que el liderazgo de los ejecutores es clave en el desarrollo de relaciones de confianza y compromiso con la intervención por parte de los líderes de la escuela, lo que está influido por características personales como el conocimiento técnico, habilidades sociales e involucramiento con el modelo del programa. Las escuelas en donde se reconocen prácticas de distribución de liderazgo más institucionalizadas entre las escuelas y el programa externo a través de las cuales se valora la planificación y la evaluación constante de las acciones, implementadas por el programa con más calidad que aquellas en el que los profesionales se insertan en las escuelas a través de mandatos externos, que no invierten tiempo en la coordinación y en la articulación de metas distintas en la escuela.

## Conclusiones

El propósito de esta investigación fue comprender de los efectos de las prácticas de distribución de liderazgo sobre la implementación de programas escolares preventivos. Se encontró que aquellas escuelas en donde se distribuye con mayor institucionalización del liderazgo, a través de dispositivos como reuniones de planificación y evaluaciones continuas, las dimensiones de implementación asociadas a la exposición de la intervención se ejecutan con mayor calidad. Así mismo, la articulación de objetivos entre el programa y la escuela favorece el desarrollo de una cultura escolar en donde se valora el fortalecimiento de habilidades emocionales como condiciones de posibilidad para el anclaje y desarrollo de aprendizajes. Estos resultados son similares a los encontrados en la investigación sobre efectos del liderazgo distribuido y eficacia escolar. Esta investigación evidencia de la importancia de considerar la distribución de liderazgo en la implementación de programas escolares, lo que implica cambiar el foco de formación de directivos y en la inversión de intervención preimplementación que busquen preparar a la comunidad escolar para recibir e incorporar programas externos, de modo que se implementen con calidad y logren los resultados que se persiguen.

## Referencias

- Burns, B. J., Costello, E. J., Angold, A., Tweed, D., Stangl, D., Farmer, E. M. y Erkanli, A. (1995). Children's mental health service use across service sectors. *Health Affairs*, 14, 147-159. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.14.3.147>
- Forman, S. G., Olin, S. S., Eaton, K. y Maura, H. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1, 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2013). Distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Hoover, S., Weist, M. D., Kataoka, S., Adelsheim, S. y Mills, C. (2007). Transformation of children's mental health services: The role of school mental health. *Psychiatric Services*, 58(10), 1330-1338. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107284241>
- Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D. y Jaycox, L. H. (2010). Evidence-based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *School Mental Health*, 2(3), 105-113. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9038-1>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

## Hacia una Coordinación Pedagógica Eficaz. La Emergencia de Líderes Intermedios

### Towards Effective Pedagogical Coordination. The Emergency of Intermediate Leader

Inmaculada García-Martínez  
Amelia Morales-Ocaña  
Ana Martín-Romera

Universidad de Granada, España

Investigaciones internacionales apuntan a otros miembros de la organización como líderes potenciales en los centros educativos, especialmente a los jefes de departamento por su posición estratégica. El trabajo que se expone tiene por finalidad el análisis y la descripción de la coordinación pedagógica en Secundaria en Andalucía oriental, a partir de 245 respuestas de profesores a cuestionario ad hoc de tipo Likert. A la luz de los resultados obtenidos, se ha evidenciado cómo existe una tendencia entre el profesorado a sentirse líderes escolares, aspecto determinante en la encrucijada que atañe a la coordinación pedagógica en los institutos, en consonancia con investigaciones similares. Además, se ha encontrado que el profesorado considera que existe un clima de colaboración en el centro, que es facilitado por la dirección y que existe una cultura de trabajo en torno a un proyecto común, así como un diálogo e intercambio de prácticas sobre aspectos propios de la innovación educativa.

**Descriptor:** Liderazgo; Colaboración del profesorado; Desarrollo profesional; Liderazgo del profesor; Identidad profesional.

International research points to other members of the organization as potential leaders in educational schools, especially department heads due to their strategic position. The purpose of this work is to analyze and describing the pedagogical coordination in Secondary in Eastern Andalusia, based on 245 responses from teachers to the Likert type ad hoc questionnaire. In light of the results obtained, it has become evident how there is a tendency among teachers to feel like school leaders, a decisive aspect at the crossroads that concerns the pedagogical coordination in the institutes, in line with similar research. In addition, it has been found that teachers consider that there is a climate of collaboration, which is facilitated by headmaster. Likewise, teachers consider that there is a work culture around a common project, as well as a dialogue and exchange of practices on them on aspects of educational innovation.

**Keywords:** Leadership; Teacher collaboration; Professional development; Teacher leadership; Professional identity.

## Introducción

En la actualidad, la figura de la dirección está supeditada a un conglomerado de funciones y demandas que, a menudo, dispersan su desempeño profesional. De un lado, la creciente complejidad que acompaña a la sociedad, sumado a la incorporación de una cultura de rendición de cuentas, ha disparado el número de demandas a las que la dirección debe hacer frente en su día a día, virando de las puramente pedagógicas a otras más burocráticas. De otro, aspectos como las reformas derivadas de la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o las recomendaciones incluidas en las políticas educativas (OCDE, 2014), han agudizado la necesidad de reforzar su profesionalidad. Todo ello ha impulsado a otras figuras de la organización a que asuman las responsabilidades inherentes a la coordinación pedagógica en los institutos.

## Fundamentación teórica

Es tendencia, desde la perspectiva investigadora, en el ámbito educativo la búsqueda de la mejora escolar a través de la profesionalización docente y la instauración de un liderazgo educativo en los centros educativos (Cross y Ndofirepi, 2015; Rigby, 2015). Estas afirmaciones se sustentan en la premisa de que la disposición de unas condiciones colaborativas en los centros educativos da lugar a que el profesorado pueda seguir aprendiendo sobre sus prácticas y, por ende, sea capaz de mejorarlas (Bahous, Busher y Nabhani, 2016; Sales, Moliner y Amat, 2016; Hallinger y Heck, 2010). Igualmente, estas condiciones colaborativas abren paso al establecimiento de una cultura de colaboración, de respeto y de confianza, donde se fortalecen las relaciones entre el personal (Yow y Lotter, 2016). Dicho de otra manera, se trata de favorecer un aprendizaje profesional compartido en el seno de la organización educativa, que de paso a una coordinación pedagógica fuerte y capaz de soportar las complejidades que rodean a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que el profesorado debe de hacer frente.

### *Objetivos*

Identificar qué tipo de coordinación pedagógica existe en Secundaria.

Conocer la percepción del profesorado sobre su identidad de líderes escolares.

## Método

Para la presente investigación se llevó a cabo un estudio descriptivo de corte transversal, dirigido a profesorado de educación secundaria de Andalucía oriental. Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio por conveniencia, solicitando la colaboración a través del correo corporativo de los institutos. Tras este proceso, se obtuvieron 245 respuestas, siendo el 53,4 % hombres y el 46,6% mujeres. Respecto al instrumento de obtención de datos, se utilizó un cuestionario ad hoc de tipo Likert que consta de 30 ítems, con cuatro opciones de respuesta, confeccionado para el presente estudio.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS® 24.0. Los descriptivos básicos se presentan a modo de frecuencias, aportando los aspectos relacionales mediante tablas de contingencia. Para conocer la consistencia interna de cada dimensión se utilizó el Alfa de Cronbach. La asociación entre variables se determinó a través del test Chi-cuadrado de Pearson, estableciéndose la significación en 0,05.

## Resultados

Los resultados conseguidos tras la elaboración de los análisis descriptivos, que se muestran en el cuadro 1, señalan que, de los 245 profesores, había un porcentaje mayor de hombres respecto a mujeres.

Cuadro 1. Descriptivos de las variables

Masculino	53,4%	(n = 148)
Femenino	46,6%	(n = 97)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados hallados, destacan las altas puntuaciones obtenidas en las cuestiones “Usted considera que el director crea una atmósfera de confianza y un ambiente de cuidado y

respeto por todo el personal del centro”; “Existe una cultura de colaboración en el centro”; “Usted se siente líder”; “Usted habla con sus compañeros sobre cuestiones relacionadas con la innovación del currículum” y “Usted considera que todos trabajan conjuntamente en pos a un proyecto común”, alcanzando de media 3,82, 3,77, 3,40, 3,34 y 3,31, respectivamente.

Cuadro 2. Descriptivos de las variables

ÍTEM	M	DT
1. Usted se siente líder	3,40	1,10
2. Usted habla con sus compañeros sobre cuestiones relacionadas con la innovación del currículum	3,34	0,837
3. Usted considera que todos trabajan conjuntamente en pos a un proyecto común	3,31	0,737
4. Usted considera que el director crea una atmósfera de confianza y un ambiente de cuidado y respeto por todo el personal del centro	3,82	0,403
5. Existe una cultura de colaboración en el centro	3,77	0,421

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como queda reflejado en el cuadro 2, en el ítem “Usted se siente líder” se aprecia una desviación típica de 1,10, que implica cierta disparidad en las respuestas, indicando que dentro de los participantes que constituyen la muestra del presente estudio, hay algunos que se sienten más líderes que otros.

En cuanto a la relación con el género, los datos arrojaron la nula existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,05$ ), en función de si los encuestados eran hombres o mujeres, obteniendo un valor de 0,273.

## Conclusiones

Aunque durante años ha existido una fuerte cultura escolar individualista ligada a Educación Secundaria, parece ser que las medidas y reformas que se han ido implantando en este nivel educativo en los últimos años, están comenzando a dar sus frutos, floreciendo así prácticas de colaboración entre el profesorado. Así lo han mostrado las evidencias del presente estudio, entre las que destacan una disposición del personal docente hacia el trabajo colaborativo en pos a un proyecto común, el diálogo y el feedback entre ellos sobre asuntos relacionados con la innovación escolar. Igualmente, se vislumbra cómo el docente comienza a sentirse cada vez más líder, integrando esa faceta en su identidad profesional. Posiblemente, todos estos hallazgos se deban a la actitud y rol desempeñado desde la dirección, de empoderar al profesional y disponer de unas condiciones posibilitadoras de todos estos cambios. Es cierto que el presente estudio se vertebra en torno a las respuestas de una muestra relativamente pequeña del profesorado y, por tanto, sería un error afirmar la generalización de estos resultados a otros contextos. Sin embargo, parece ser que los centros educativos están experimentando procesos de generación y reculturación internos, que les acercan cada vez más, aunque lentamente, al modelo educativo que se pretende alcanzar.

## Referencias

Bahous, R., Busher, H. Y. y Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four Lebanese urban primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212.

- Cross, M. y Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- OCDE. (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rigby, J. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- Sales, A., Moliner, L. y Amat, F. (2016). Collaborative professional development for teacher distributed school leadership towards change. *School Leadership & Management*, 37(3), 254-266.
- Yow, J. y Lotter, C. (2016). Teacher learning in a mathematics and science inquiry professional development program: First steps in emergent teacher leadership. *Professional Development in Education*, 42(2), 325-351.

# Visión Compartida de un Proyecto Educativo Inclusivo en un Centro Educativo de Difícil Desempeño: Elementos que Favorecen e Impiden su Consecución

## Shared Vision of an Inclusive Educational Project in a Difficult Performance School: Elements that Favor and Impede its Achievement

Ana Martín-Romera  
Inmaculada García-Martínez  
Lina Higuera-Rodríguez  
Universidad de Granada, España

Construir una visión compartida sobre el proyecto educativo constituye una de las señas del liderazgo educativo exitoso, constituyendo una de las metas de todo centro educativo. Atendiendo a las particularidades de los centros de difícil desempeño, y al modo en que varían en cuanto a la manera de alcanzar dichas estrategias de liderazgo –tan fundamentales para conseguir la mejora en estos contextos desafiantes–, este trabajo se dirige a indagar sobre las condiciones que favorecen e impiden su puesta en marcha y desarrollo. Enmarcado en una estrategia de indagación de estudio de caso, accedimos a las percepciones de los agentes educativos implicados en un centro que imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), situado en un contexto "desafiante". Los hallazgos obtenidos nos muestran aspectos que favorecen e impiden la construcción de una visión compartida del proyecto educativo, desde una perspectiva ambivalente y controvertida, entre una lucha constante por construir un proyecto inclusivo compartido y las resistencias que provienen de circunstancias externas: utilidad percibida hacia la formación por parte de familias y estudiantes, e implicación de instituciones educativas.

**Descriptor:** Inclusión; Justifica social; Liderazgo educativo; Visión compartida; Proyecto Educativo.

Building a shared vision about the educational project is one of the hallmarks of successful educational leadership, constituting one of the goals of every school. Considering the particularities of the hard-to-perform school, and the way in which they vary as to the way to achieve said leadership strategies- so fundamental to achieve improvement in these challenging contexts-, this work is aimed at investigating the conditions that favour and prevent its implementation and development. Framed in a strategy of inquiry of case study, we accessed the perceptions of the educational agents involved in a school that imparts teaching belonging to Compulsory Secondary Education (ESO), located in a "challenging" context. The findings obtained show us aspects that favour and prevent the construction of a shared vision of the educational project, from an ambivalent and controversial perspective, between a constant struggle to build a shared project and the resistances that come from external circumstances: perceived utility towards training by families and students, and involvement of educational institutions.

**Keywords:** Inclusion; Justify social; Educational leadership; Shared vision; Educational project.

## Introducción

El liderazgo educativo exitoso es un factor clave para mejorar los resultados escolares (Bolívar, 2012; Day y Sammons, 2013; Leithwood, 2011). Sobre esta base, International Successful School Principalship Project (ISSPP) (Day y Gurr, 2014) se dirige al estudio del liderazgo exitoso en

diversos contextos y centros educativos, estando enfocado en una de sus líneas a analizar prácticas de liderazgo en centros situados en contextos difíciles.

En estos contextos desfavorecidos o situaciones de riesgo de exclusión educativa y social es una prioridad superar las barreras de la apatía, la marginación o el bajo rendimiento del alumno, mediante el desarrollo de un liderazgo inclusivo y para la justicia social (Bolívar, López & Murillo, 2013). Este desafío implica repensar y fomentar los aspectos que realmente suponen una mejora educativa en estos contextos, no sólo a nivel de aprendizajes o rendimiento, siendo importantes la mejora a nivel de motivación, clima, convivencia o participación escolar.

A fin de conseguir un proyecto sólido, se ha considerado que una estrategia eficaz de liderazgo es alcanzar una visión compartida por toda la comunidad educativa sobre el proyecto educativo. Ello implica logros a nivel de cultura escolar definiendo valores y acciones compartidas para la consecución de un proyecto común (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Atendiendo a las particularidades de los centros de difícil desempeño, y al modo en que varían en cuanto al modo en que alcanzar dichas estrategias de liderazgo –tan fundamentales para conseguir la mejora en estos contextos desafiantes–, este trabajo se dirige a indagar sobre las condiciones que favorecen e impiden su puesta en marcha y desarrollo.

## **Método**

Enmarcado en una estrategia de indagación de estudio de caso, accedimos a las percepciones de los agentes educativos implicados en un centro que imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), situado en un contexto "desafiante". A fin de confinar validez a la investigación, y recoger una visión más contextualizada y profunda del fenómeno de estudio, integramos información obtenida de entrevistas cualitativas semiestructuradas en profundidad a los siguientes agentes: director del centro, jefa de estudios, profesorado, estudiantes, familias y otros agentes externos, tales como técnicas de absentismo procedentes del ayuntamiento de la localidad.

La información recogida se refiere a diversos aspectos: estructura del centro y acciones desarrolladas para atender a los principales retos educativos a los que se enfrenta, indagando en la capacidad que posee el centro para actuar en consecuencia.

## **Resultados**

Los hallazgos obtenidos nos muestran aspectos que favorecen e impiden la construcción de una visión compartida del proyecto educativo. Sobre los primeros, se percibe que, a pesar de ser considerado un centro de difícil desempeño, algunos de los agentes entrevistados entienden que, lejos de considerarse un centro gueto, tiene conciencia de transformación y lucha por la inclusión y el éxito. Uno de los aspectos que parecen más favorecedoras es la visión positiva que, sobre la mejora de los resultados académicos y su impacto en las perspectivas laborales y de futuro del entorno, poseen los agentes más implicados.

Desde la visión de los entrevistados se percibe que el centro ha transformado las posibilidades del pueblo y las expectativas de los alumnos y alumnas. Aunque existen resistencias de algunas familias hacia la escuela, cada vez se entiende y se valoran más. De esta forma lo manifestaba el director:



*El instituto está transformando radicalmente las posibilidades de la gente del pueblo. Hoy día tenemos antiguos alumnos que son jefes de cocina en un restaurante de 5 estrellas, tenemos a antiguos alumnos que han sido premios nacionales de Bachillerato, tenemos alumnos haciendo Medicina, Ingeniería, Arquitecturas, etc. [...]. Es decir, el instituto le ha aportado al pueblo una vida, y les ha abierto a los jóvenes unas perspectivas que yo creo que eran impensables hace unos años. (DI1)*

Se desarrollan diversas acciones dirigidas a reforzar el proyecto educativo, tales como la participación en el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares, al que se acogieron en el año 2007, o el programa de atención a la diversidad, que ha revertido en una mejora notable del rendimiento académico, y en la disminución del absentismo escolar. Sin embargo, para analizar los datos de éxito académico consideran tener en cuenta la situación de partida del centro y las circunstancias que hacen de este centro un centro particular y de riesgo. Es por ello, que las mejoras son percibidas como logros a largo plazo. Todo ello motivado por diversos aspectos que parecen dificultar la construcción de un proyecto educativo asumido por todos, y cuya transformación requiere de cambios sustanciales en la cultura externa e interna al centro. Así, entienden que una intervención más profunda a nivel de absentismo escolar requiere de una intervención e implicación del conjunto de agentes sociales y educativos, y una mayor provisión de recursos.

Ante la necesidad de reducir el absentismo escolar, existen dilemas éticos que hacen referencia a las circunstancias socioeconómicas de las familias del centro. En el centro son conscientes de las necesidades económicas de las familias y que se derivan en el absentismo de los alumnos "temporeros": "insistimos en la necesidad de que los alumnos y alumnas asistan al centro, pero constituye un dilema moral para nosotros. Sabemos que, si no van a trabajar, posiblemente no puedan satisfacer necesidades básicas" (DI2). En este sentido, se percibe en la población de la localidad una falta de utilidad inmediata de la formación ofrecida por el instituto para atender a sus necesidades, derivando en una escasa participación de las familias. Así mismo, nos encontramos con otras circunstancias poco favorecedoras como falta de implicación e identificación con el proyecto por parte de un porcentaje considerable de la plantilla del claustro.

## Discusión

Presentamos los principales resultados del estudio de caso de un centro de Educación Secundaria situado en un contexto desafiante, centrándonos en comprender qué aspectos favorecen y dificultan el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo. En una situación de ambivalencia parecen situarse dichos elementos. Por un lado, una lucha constante de la dirección del centro para que la formación ofrecida sea reconocida por las familias, y revierta en un impacto para el futuro profesional de los estudiantes. Por otro, circunstancias sociales cada más desfavorables para las familias que llevan al aumento de estudiantes absentistas. Todo ello unido a una aparente falta de apoyo a nivel de recursos y estructuras educativas que permitan atender a las necesidades de esta población, ofreciendo alternativas formativas.

Atendiendo a dichos hallazgos podemos concluir destacando la necesidad de establecer acciones educativas comprometidas con la mejora educativa, que reviertan en el desarrollo de un liderazgo educativo de éxito, y en último término el desarrollo integral de nuestros ciudadanos.

## Referencias

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

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Reading: Cfbt Education Trust.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 321- 334
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. En K. Leithwood y L. Seashore (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). Trenton, NJ: Jossey Bass.

## **Evaluación del Liderazgo Ético de Dirigentes y Mandos Intermedios en Organizaciones Educativas**

### **Evaluation of the Ethical Leadership of Leaders and Intermediate Managers in Educational Organizations**

Sofía Unda  
María José García de la Barrera  
Trinidad Cortés  
Trinidad Yera

Universidad Internacional de la Rioja, España

Ante la inexistencia de modelos de liderazgo ético validados científicamente, se desarrolló en la Universidad Autónoma de Madrid una investigación basada en el diseño de un modelo de liderazgo ético (Unda, 2013). Este modelo, denominado MOMUCLE, fue validado por cuatro reconocidos expertos en el área del liderazgo y la ética, facilitando en gran medida la conceptualización y evaluación del ejercicio de liderazgo ético de profesionales con responsabilidad en la gestión y toma de decisiones. Existen diferentes modelos y autores que han aportado a la investigación instrumentos para poder evaluar diversos estilos de liderazgo (Avolio et al., 1999; Goleman et al., 2002; Gardner, 2011; Moriano, J.A., 2011), si bien es cierto que se echan en falta estudios que pongan en relación la ética con el liderazgo (Marco, 2000), especialmente, en el ámbito educativo. En la actualidad, el grupo de investigación REGELO de la Universidad Internacional de la Rioja, ha diseñado un instrumento de evaluación denominado CLE-OR (Cuestionario de Liderazgo Ético y Eficaz para dirigentes y mandos intermedios en Organizaciones). Este cuestionario ha pasado por una fase de validación previa con 50 empleados de una universidad privada de España obteniendo unos resultados de fiabilidad del cuestionario muy elevados (Alpha de Cronbach de 0,966). Durante el 2018 y 2019 se prevé realizar con este instrumento de evaluación un estudio sobre liderazgo ético de directores y mandos intermedios de centros educativos de titularidad pública, concertada y privada dentro del ámbito estatal.

**Descriptor:** Liderazgo; Gestión; Liderazgo ético; Mejora educativa; Evaluación.

The Universidad Autónoma de Madrid conducted research on the design of a model of ethical leadership as there were not any models scientifically validated (Unda, 2013). The so-called model MOMUCLE, which was validated by four prestigious experts in the area of leadership and ethics, provided the conceptualization and evaluation of the exercise of ethical leadership by professionals in charge of management and decision making. We can find models and scholars that have contributed with tools to evaluate diverse leadership styles (Avolio et al., Bass, 1998; Bass y Avolio, 1994; Gardner, 2011; Goleman et al., 2002; Moriano, 2011), however there is a lack of studies relating ethics to leadership (Marco, 2000). REGELO, research group funded by Universidad Internacional de La Rioja, has designed CLE-OR, which stands for Ethical and Effective Leadership Questionnaire for Leaders and Middle Management. This questionnaire has been validated by 50 employees of a private university in Spain obtaining a high degree of reliability (Alpha de Cronbach: 0,966). During 2018 and 2019 this evaluation tool will be used in a study on ethical leadership of leaders and middle management within Public, Charter and Private education centers.

**Keywords:** Leadership; Management; Ethical leadership; Educational improvement; Evaluation.

## Introducción

El liderazgo ético es un elemento clave para garantizar el bienestar y desarrollo de las personas que trabajan en las organizaciones (Kalshoven et al., 2017; Treviño et al., 2003, 2005), así como favorecer la disminución de conductas antisociales que no favorecen un clima ético (Elci et al., 2013). Para fortalecer la cultura ética de una organización es decisivo contar con el ejemplo ético de los dirigentes y mandos intermedios. Por regla general, los autores que tratan esta temática explican este fenómeno desde la perspectiva del aprendizaje social (Bandura, 1977). En este sentido, las conductas de los líderes son imitadas por el conjunto de la organización, por lo tanto, es más probable que cuando los líderes demuestren en la práctica una ética profesional, las personas que componen las organizaciones actúen conforme a unos estándares éticos elevados.

En el ámbito educativo el liderazgo cobra un papel fundamental ya que se convierte en un factor clave de la calidad educativa (Villa, 1990). Desde nuestro enfoque, se considera que es importante dejar atrás el reduccionismo consustancial a los modelos y conceptos de liderazgo que no integran el análisis de una dimensión ética (Sergiovanni, 1992).

## Fundamentación teórica

Existen pocas investigaciones científicas que estudien el fenómeno del liderazgo ético. Las investigaciones más relevantes en la conceptualización y medición del liderazgo ético se han llevado a cabo principalmente dentro del contexto empresarial norteamericano (Treviño et al., 2003, 2005), Malasio (Ponnu y Tennakoon, 2009; Ahmad, 2009) e Indio (Khuntia y Suar, 2004).

Son destacables los trabajos emprendidos por Linda Treviño y colaboradores (Universidad de Pensilvania). Después de realizar un estudio cualitativo con directivos de empresa, diseñaron una escala para medir el liderazgo ético denominada ELS (Ethical Leadership Scale) (Treviño et al., 2005). Esta herramienta ha sido aplicada en diversos estudios y se ha evidenciado que guarda una correlación positiva con el constructo de liderazgo transformacional (especialmente con la dimensión de influencia idealizada) (Treviño et al., 2005).

En el año 2013 con el MOMUCLE se proponen varias dimensiones en la conceptualización del constructo de liderazgo ético y eficaz: dimensión técnica-formativa, psicoafectiva y ética. Estas dimensiones emergen de un análisis exhaustivo de la literatura sobre ética y liderazgo (Unda, 2013). En este proceso dos modelos fueron clave para construir esta propuesta: por un lado, el modelo de Guillén y González (2000) y, por otro, el de Kanungo y Mendoca (1996). En este mismo estudio, el modelo fue contrastado con treinta y un dirigentes universitarios (Rectores, Vicerrectores, Presidentes de Consejos Sociales de universidades públicas y privadas de España), en un estudio cualitativo que confirmó que dichos dirigentes entendían que un líder ético en la universidad necesariamente debía ser un profesional competente, coherente y responsable, con conocimientos en gestión de personas y con inteligencia emocional que le permita llevar a cabo una gestión ética y ejemplar. Los códigos y categorías que emergieron del discurso de los dirigentes tenían una relación directa con las dimensiones propuestas en el MOMUCLE (Unda, 2013, 2016).

### *Objetivos*

El objetivo de esta comunicación consiste en dar conocer los resultados de una investigación centrada en la validación del Cuestionario de Liderazgo Ético y Eficaz para dirigentes y mandos intermedios en Organizaciones (CLE-OR).

## Método

En el año 2017 se diseñó un cuestionario de 43 ítems basado en el MOMUCLE que tiene como objetivo medir el grado de liderazgo ético de dirigentes y mandos intermedios de todo tipo de organizaciones, también educativas. En dicho cuestionario existen tres dimensiones que subyacen dentro del concepto de Liderazgo Ético y Eficaz, éstas son: ética, emocional y técnico-formativa.

Este cuestionario está diseñado para que sean los colaboradores quienes evalúen la calidad del liderazgo ético de su responsable (evaluación de 360°). Igualmente, se elaboró una versión de autoevaluación con el fin de que los profesionales con responsabilidades en la gestión puedan contrastar su evaluación con las de su equipo.

Antes de proceder a desarrollar un estudio piloto para analizar las características psicométricas del instrumento de evaluación, se consideró pertinente realizar un análisis previo con una muestra de 50 empleados para contrastar si los ítems propuestos eran válidos para medir el constructo objeto de estudio.

Con esta finalidad se envió un el cuestionario de liderazgo ético online a un conjunto de 120 empleados de una universidad privada, de los cuales 50 de ellos finalmente participaron en la investigación.

## Resultados

Los 50 participantes en el estudio trabajaban en diversas áreas dentro de la organización (desarrollo de negocio, recursos humanos, finanzas, innovación, operaciones, etc.), ocupando diversas posiciones (el 55% de la muestra tenía una posición de personal de apoyo/administración, el 34% eran mandos intermedios y el 9% directivos de la universidad). La muestra estaba conformada por un 67% de mujeres y 33% de hombres.

En cuanto a los resultados referidos a la fiabilidad del cuestionario se obtuvo el estadístico Alpha de Cronbach, tanto para el cuestionario, como para cada dimensión. Por otro lado, en cuanto a la fiabilidad del cuestionario se alcanzó un Alpha de Cronbach de 0,966 que, según Huh et al. (2006), denota una fiabilidad en los resultados muy elevada. Por lo que se puede garantizar que los resultados producidos por este cuestionario se ajustan el máximo posible a la realidad (Mateo y Martínez, 2008). También se observaron resultados similares en los análisis de la fiabilidad por dimensiones en los ítems positivos: ética (0,951), emocional (0,978) y técnico-formativa (0,935).

## Conclusiones

Los resultados sugieren que el CLE-OR es un cuestionario que puede ser de utilidad a la hora de medir el grado de liderazgo ético de profesionales con responsabilidades en la gestión. Los próximos hitos del proyecto del grupo de investigación REGELO consisten en realizar un estudio cualitativo con directores de centros educativos para conocer su concepto de liderazgo ético y adaptar el cuestionario a la idiosincrasia de este contexto. A posteriori, se realizará un estudio piloto con el fin de analizar las características psicométricas del instrumento de evaluación diseñado y se realizará un análisis del grado de liderazgo ético de directores y mandos intermedios de centros educativos de ámbito estatal.

## Referencias

- Ahmad, T. (2009). The influence of ethical leadership on lecturers' job involvement. *Journal Academy Leadership*, 7(3), 1-23.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. y Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bass, B. M (1998a). *Transformational leadership*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Elci, M. (2013). The impacts of ethical leadership on the antisocial behavior of employees: The mediating role of ethical climate. *Journal of Global Strategic Management*, 7(2), 57-66.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M. y Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *Leadership Quarterly*, 22, 120-145.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- González, T. y Guillén, M. (2000). *Necesidad de Liderazgo y su dimensión ética en la gestión de la calidad total*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Huh J, Delorme D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 85-99.
- Kalshoven, K. y Boon, C. T. (2012). Ethical leadership, employee well-being, and helping. The Moderating role of human resource management. *Journal of Personnel Psychology*, 11(1), 60-68.
- Kanungo, R. N. y Mendoca, M. (1996). *Ethical Dimensions of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khuntia, R. y Suar, D. (2004). A scale to assess ethical leadership of Indian private and public sectors managers. *Journal of Business Ethics*, 49(1), 13-26.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Moriano, J. A. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336-341.
- Ponnu, C. H. y Tennakoon, G. (2009). The association between ethical leadership and employee outcomes. The Malaysian Case. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 14(1), art 2.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Treviño, L. K, Brown, M. E. y Pincus, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Treviño, L.K, Brown, M. E. y Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human decision Process*, 97, 117-134.
- Villa, A. (Coord.). (1990). *La dirección factor clave de la calidad educativa: Actas del I Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes*. Bilbao: Mensajero.

## **El Rol del Mentor en la Introducción de Directores Nóveles: Aportes desde la Investigación en un Caso Chileno**

### **The Role of the Mentor in the Introduction of New Principals: Contributions from Research in a Chilean Case**

Luis Felipe de la Vega Rodríguez

Universidad de Chile, Chile

Se entregan los resultados de la evaluación de la implementación de un Programa de Inducción de Directores nóveles de establecimientos públicos chilenos. Específicamente, se analizó el rol del mentor de estos directores, que es nuevo en el sistema educativo chileno, para identificar qué tipos de efectos se reconocen como generados por la relación entre mentor y director y su aporte a los objetivos del programa. Dentro de una evaluación positiva del programa, se destaca el aporte principal de la mentoría en el desarrollo de procesos reflexivos en torno al rol del director. Asimismo, se destaca la necesidad de que, en el marco de esta relación, se desarrollen además aspectos que ayuden al conocimiento de normativas, políticas educacionales o formas de trabajo en la escuela, así como que se desarrollen habilidades directivas, de liderazgo o toma de decisiones.

**Descriptor:** Liderazgo; Directores escolares; Mentoría; Rol; Formación de directores.

In this paper, the results of the evaluation of the implementation of an Induction Program of new directors of Chilean public establishments are delivered. Specifically, the role of the mentor of these directors, who is new to the Chilean educational system, was analyzed to identify which types of effects are recognized as generated by the relationship between mentor and director and their contribution to the objectives of the program. Within a positive evaluation of the program, the main contribution of mentoring in the development of reflexive processes around the role of the director is highlighted. Likewise, the participants emphasized that, within this relationship, help is needed in the knowledge of regulations, educational policies or forms of work in the school, as well as the development of managerial, leadership or decision-making skills.

**Keywords:** Leadership; School principals; Mentoring; Role; Principal's training.

## **Fundamentación teórica**

Se presentan los resultados de la evaluación del rol de mentor de directores nóveles, desarrollado en el marco de un programa de Inducción de directores de escuelas públicas en Chile, que se implementó en 2017, financiado por el Ministerio de Educación. Este programa busca contribuir a la formación situada de quienes están asumiendo el rol de director en establecimientos educacionales. El componente central de este programa es la presencia de mentores para los “directores nóveles”, que los acompañan durante algunos meses en su proceso de inducción. Se buscó analizar la manera en que el rol del mentor se despliega en la implementación del programa, considerando sus efectos en los directores y la forma en que en ellos incidieron las características personales y profesionales de los mentores.

En la última década, los directores de escuelas públicas chilenas se están desempeñando en un contexto de cambios en las orientaciones y de crecientes requerimientos para su función, en un sistema educativo que se le ha dado un lugar central en su estrategia de mejoramiento (Mineduc, 2016). Por esta razón, en los últimos años ha aumentado la cantidad de programas de formación de directores de establecimientos educacionales (CEDLE, 2016; Weinstein et al., 2015). Sin embargo, la literatura internacional e incipientemente la chilena, han identificado que las

necesidades de formación y acompañamiento de los directores cambian en función con su trayectoria profesional y su momento en su carrera como directivo (Hargreaves et al., 2003).

Un director novel tiene requerimientos específicos de formación y acompañamiento para afrontar exitosamente su cargo. Pese a ello, en Chile, la mayoría de las instituciones no cuentan con procesos de inducción ni al cargo, ni a la organización (Weinstein et al., 2016). La investigación se ha identificado el importante aporte que entregan los programas de formación que incorporan espacios de acompañamiento y apoyo a los directores en su práctica cotidiana (Lashway, 2003). Una de esas prácticas es la mentoría, que puede definirse como un proceso de transferencia de información y habilidades, desde un director veterano a uno novicio (Harris, 2002). La mentoría es una práctica que está instaladas incluso hace varias décadas en otros sistemas educativos en el mundo. Sin embargo, en Chile, de acuerdo con Carrasco y González (2016) es un tipo de formación que en Chile está recién naciendo.

### Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue evaluar el programa de Inducción de directores nóveles, implementado por PEC, considerando sus diferentes componentes y reconociendo el aporte del proceso de mentoría a sus principales efectos. En ese marco generar, se buscó indagar en:

- Percepciones de los actores involucrados en la relación de mentoría (director – mentor).
- Factores que incidieron, positiva o negativamente, en las fortalezas, debilidades y efectos del Programa.
- Aporte de la relación de mentoría y los atributos particulares del mentor en las fortalezas, debilidades y efectos del Programa.

## Método

La evaluación del Programa se realizó a partir de una aproximación a las perspectivas de los directores nóveles y de los mentores respecto del programa, que consideró los siguientes elementos.



Figura 1. Estructura investigación

Fuente: Elaboración propia.



## Resultados

### *Evaluación general del programa*

Los directores nóveles hicieron una positiva evaluación de su participación en el programa. Tal como lo muestra el siguiente gráfico, un 93,7% de los directores que respondieron la encuesta evaluaron positivamente los ítems relacionados con aspectos académicos del programa.

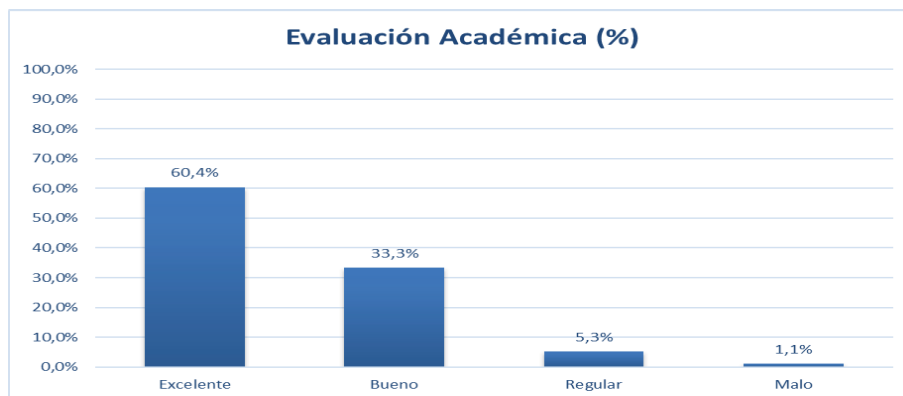


Figura 2. Valoración de la evaluación académica

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la pertinencia del proceso de mentoría, la coherencia en la organización, secuencia del trabajo formativo y la adecuación de las metodologías, fueron los elementos que tuvieron una mayor valoración por parte de los directores. En relación con la formación virtual del programa, los directores criticaron la capacidad para responder, el seguimiento de las tareas y la promoción de la discusión colectiva. Los mentores del programa destacaron positivamente la formación realizada y el diseño del programa de acompañamiento al mentor, especialmente los relacionados con el apoyo y acompañamiento para las visitas de mentoría. Los mentores consideraron como debilidades la falta de contenidos técnicos para trabajar con los directores, así como estrategias y acciones específicas -también de carácter técnico- para desarrollar durante las visitas de mentoría.

### *Efectos de la mentoría a los directores*

Los directores identificaron tres tipos efectos de la mentoría en su labor. El primero es el aporte del programa a la autodefinición del rol del director, al trabajar en acciones orientadas a la reflexión y la autoevaluación de su trabajo, a través de un diálogo pedagógico.

El segundo efecto fue el aprendizaje de contenidos relevantes para el ejercicio del rol del director, destacando la actualización de conocimientos, el análisis del liderazgo pedagógico y del desarrollo de habilidades directivas. Finalmente, el efecto correspondió al aprendizaje de las experiencias de otros, ya sea el propio mentor u otros directores. Los mentores coincidieron en que el mayor efecto tendría que ver con la instalación de procesos de reflexión permanente y crítica con el director, en el marco de relaciones de confianza, seguido por el desarrollo de un trabajo técnico con los directores nóveles, considerando aspectos como el liderazgo, la toma de decisiones o los problemas asociados a la gestión directiva.

En cuanto a debilidades asociadas a la mentoría, los directores señalaron que necesitaban contar con mayores conocimientos en temáticas (normativa educacional, innovación o convivencia) y que habrían deseado conocer otras experiencias de otros pares. En contraste, los mentores

estimaron que no fue posible profundizar en un acompañamiento en la gestión cotidiana a los directores.

## Conclusiones

Como puede observarse, se identificó una opinión mayoritariamente favorable respecto de la calidad del diseño y de la implementación del programa. Además, se verificó la relevancia de la mentoría en este programa y sus logros en los directores, los que se manifestaron mayoritariamente en los casos analizados. Además, se visibilizó la centralidad y relevancia que entregó al desarrollo de procesos de reflexión sobre el rol del director y la importancia del desarrollo de procesos comunicativos que favorecieran estas dinámicas, altamente valoradas por las partes.

Se destacó la necesidad de que los mentores dispusieran de atributos equilibrados respecto de conocimientos técnicos, referidos al liderazgo escolar y las políticas educativas y de habilidades que propiciaran la reflexión, en un contexto de confianza, aspecto considerado como fundamental para el éxito de la mentoría.

## Referencias

- Carrasco, A. y González, P. (2016). *Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes*. Santiago de Chile: Centro de liderazgo para la mejora escolar.
- CEDLE. (2016). *Liderazgo educativo en Chile. Nueve miradas*. Santiago de Chile: CEDLE.
- Hargreaves, A., Moore, S., Brayman, C. y White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal rotation and succession*. Toronto: Ontario Principal's Council.
- Lashway, L. (2003). *Inducting school leaders*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED479074>
- Mineduc (2016). *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: UNESCO.

# Autoritarismo de Directivos Escolares: Explorando la Literatura y Ensayando Miradas Teóricas

## Authoritarianism of School Principals: Exploring Literature and Rehearsing Theoretical Views

Miguel Stuardo-Concha<sup>1</sup>  
Imanol Santamaría-Goicuria<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Investigador independiente

<sup>2</sup> Universidad de Mondragón, España

En esta comunicación revisamos algunas investigaciones que consideramos relacionadas al constructo de autoritarismo directivo, proponemos algunos caminos de indagación y preguntas para la reflexión. Las investigaciones han indagado sobre 4 focos: (1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos u otros trabajadores en el lugar de trabajo, que suelen ser etiquetadas como abuso o maltrato, (2) los efectos nocivos personales y organizacionales que el autoritarismo parece generar, (3) la respuesta inadecuada de las organizaciones y (4) la forma o estructura de toma de decisiones en el centro escolar. Mediante este trabajo de investigación, proponemos considerar la perspectiva terapéutica y repensar el liderazgo, los sujetos y las estructuras organizativas y su relación con el poder y el autoritarismo. Consideramos que analizar el poder del que disponen los directivos de los centros escolares es importante, pero creemos que estudiar su utilización en función del carácter personal puede abrir futuras puertas a nuevos ámbitos de investigación y por tanto de conocimiento.

**Descriptor:** Director; Autoritarismo; Psicoterapia; Escuela.

In this communication, we review some research that we consider related to the construct of school principal's authoritarianism, we propose some ways of investigation and questions for reflection. Research has investigated in four areas: (1) the authoritarian behaviors and practices of managers or other workers in the workplace, which are often labelled as abuse, (2) the personal and organisational harmful effects that authoritarianism appears to generate, (3) the inadequate response of organisations and (4) the form or structure of decision-making in the school. Through this research work, we propose to consider the therapeutic perspective and rethink leadership, subjects and organizational structure and their relationship to power and authoritarianism. We believe that it is important to analyse the power available to school managers, but we believe that studying its use in terms of its personal nature may open up new areas of research and therefore of knowledge in the future.

**Keywords:** Principals; Authoritarianism; Psychotherapy; Educational institutions.

## Introducción

Actualmente vivimos en un mundo líquido (Bauman, 2007) en el que el flujo de la información y la construcción del conocimiento, además de ser constante es variable. Es por ello por lo que, si queremos transformar la educación y las escuelas, tener en cuenta la labor de las personas que ejercen liderazgo y poder, se hace un ejercicio fundamental.

Blase y Blase (2002) hablan de una década y media dedicada a la investigación de directores ejemplares y sus contribuciones a la escuela en general. Sin embargo, proponen indagar el lado oscuro del liderazgo. Desde nuestra mirada este lado oscuro esconde el autoritarismo directivo.

Mediante esta comunicación revisamos algunas investigaciones que consideramos relacionadas al constructo de autoritarismo directivo, proponemos algunos caminos de indagación y preguntas para la reflexión.

## Fundamentación teórica

### *Explorando investigaciones sobre liderazgo autoritario en centros educativos*

Según nuestro análisis actual de parte de la literatura (Arzola-Franco y Loya-Ortega 2017; Blase y Blase, 2002; Barrientos, Silva, y Antúnez, 2016) el autoritarismo en las organizaciones de trabajo y organizaciones educativas tiene al menos tres focos de investigación: (1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos u otros trabajadores en el lugar de trabajo, que suelen ser etiquetadas como abuso o maltrato, (2) los efectos nocivos personales y organizacionales que el autoritarismo parece generar, (3) la respuesta inadecuada de las organizaciones y (4) la forma o estructura de toma de decisiones en el centro escolar, que puede ejercer un autoritarismo legalizado y aparentemente no violento, mediante la concentración de poder para tomar decisiones importantes en la figura del director y desplazando a otros implicados y afectados de la deliberación o la decisión (por ejemplo, contratación y despido, evaluación del desempeño profesional).

¿Qué efectos nocivos se asocian al maltrato a docentes? Según Blase y Blase (2002) el abuso o maltrato en el lugar de trabajo se ha asociado “a serios efectos adversos en el bienestar físico, en el bienestar psicológico/emocional, el desempeño laboral y en las relaciones sociales” (Blase y Blase, 2002, p. 677). ¿Cómo reaccionan o responden las organizaciones? Según varios autores la cultura de gestión y organizacional estaría generando: (1) la no acción desde los niveles superiores de gestión o administración y departamentos de recursos humanos, (2) esfuerzos para proteger al jefe abusivo y/o (3) represalias contra la víctima por dejar registro de las quejas. Con respecto al autoritarismo en la toma de decisiones, Arzola-Franco y Loya-Ortega (2017) hablan de una variedad de matices y perfiles directivos, incluso en un mismo directivo que puede actuar democrática o autoritariamente según su interpretación del contexto. En contexto chileno encontramos algunas investigaciones que indagan la participación y el rol de los directivos. En una de ellas, los investigadores concluyen que: “Teóricamente los directores están empapados de los principios orientadores y benéficos de la participación y realizan esfuerzos por promoverla, aunque no son conscientes que sus prácticas son restrictivas y tradicionalistas. Éstas no sobrepasan los niveles informativo y consultivo” (Barrientos, Silva, y Antúnez, 2016:162).

### *Ensayando miradas teóricas sobre el autoritarismo*

Consideramos que en todos los ámbitos en general y en el educativo en particular, es relevante repensar la concepción del liderazgo en la micropolítica escolar. En esta línea Sota (2014) afirma, que el campo educativo es un ámbito extraordinario para profundizar y conocer el modo en el que los liderazgos se constituyen. Es necesario proponer nuevas miradas sobre el autoritarismo que desafían el statu quo que se esconde bajo ciertas propuestas de liderazgo escolar. Esto implica repensar el liderazgo como una forma de poder relacional, que podría ser ilegítima, y las causas profundas de las formas de ejercicio autoritario del poder.

#### *Repensando el liderazgo como poder relacional*

Para Kotter (1988) el liderazgo es la capacidad de influenciar en el otro para que se implique en la consecución de los objetivos del grupo, siendo un grupo un determinado número de personas con intereses afines. Esta capacidad de influenciar en el otro, implica tener un determinado poder sobre el mismo. Según la RAE, el poder se puede definir como aquello que implica dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo. Foucault (1988) define el poder como una cuestión de capacidad fundamentada en la acción de algunos sobre otros. Para Bernal Olarte (2013) el poder sería “la capacidad de imponer el criterio propio sobre decisiones ajenas, apelando a la tradición, la autoridad o mediante el uso de la violencia”. Según

Butler (2001:12) “el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos”.

#### *La perspectiva terapéutica del poder la autoridad y el autoritarismo*

Juan Jose Albert (2009), psiquiatra y fundador del Instituto de Psicoterapia Emocional y Técnicas de Grupo (IPTG), investigó la composición y construcción del carácter teniendo en cuenta los mecanismos sobre los que se fundamenta el funcionamiento y el ser. Este investigador afirmó que para ejercer el liderazgo en las relaciones con el otro o los otros, es importante tener en cuenta el binomio Poder-Autoridad que se desarrolla en las personas adultas a una edad muy temprana.

Albert (2009) plantea que el poder (el personal) se nos inviste de la madre o la figura que ejerce la función madre, y que tiene que ver con la calidad tanto de la investidura narcisista (capacidad para el contacto tierno y amoroso con uno/a mismo/a, validación de ser, arraigamiento de la fuerza de la intuición) como del sentimiento básico de seguridad (en la existencia, en el medio y en la capacidad de autonomía). En otras palabras, la madre o la función madre nos dice: tú eres.

Según Albert (2009), la autoridad (también personal) se nos inviste desde el padre o la persona que ejerce la función padre. Además de las figuras cercanas de autoridad, tiene que ver con la seguridad en las acciones y con el establecimiento de límites adecuados. En esta relación también se produce un desarrollo más amplio del sentimiento básico de seguridad: la capacidad de independencia y la entrega íntima (el compromiso con uno/a mismo/a y con el/la otro/a) asociada a la experiencia de placer. Al igual que la madre o que la función madre, pero con connotaciones diferentes, el padre o la función padre nos dice: tú puedes.

Estos dos elementos, inherentes a la persona, tienen mucha presencia y es necesario prestarles atención. Esta puesta de conciencia, consiste en indagar el cómo y por qué operan en uno mismo para posteriormente y de igual manera poder ver cómo se desarrollan fuera con el otro, porque tal y como afirma Albert (2009:93), “ambos, poder y autoridad, deben estar suficientemente equilibrados, pues la autoridad sin contacto con el poder (por miedo a perderla) puede devenir en autoritarismo; y el poder sin autoridad (por miedo a que nos destruya) puede llevarnos a una inhibición pasiva, frustrante y hostil”.

## **Conclusiones**

### ***Proyectando ámbitos y preguntas de investigación sobre el autoritarismo***

Muchas son las investigaciones llevadas a cabo sobre las prácticas autoritarias en diferentes instituciones educativas por parte de sus directivos que intentan dar respuesta a esas situaciones que la utilización desmesurada del poder genera en el otro. Pero son pocas las investigaciones realizadas que analicen el autoritarismo *hacia dentro*. Es decir, investigamos sobre las repercusiones que el ser o el carácter autoritario tiene en el otro a nivel profesional e incluso personal para buscar alternativas paliativas, como si se tratara de una simple modificación de la conducta. Pero en el contexto escolar, apenas hay investigaciones sobre los orígenes por los que los directivos hacen un inadecuado uso del poder que se les ha otorgado que tal y como ya hemos presentado en esta investigación, guarda relación con la construcción y el funcionamiento del propio carácter.

Desde nuestra opinión, creemos que podemos investigar más profundo estos escenarios y pensamos que el desarrollo de protocolos que dificulten el ejercicio de prácticas autoritarias es

necesario pero incompleto, porque no explora el origen de estas prácticas autoritarias y vuelve a ser “solución para hoy y autoritarismo latente para mañana”.

De igual manera, abogamos por explorar las posibilidades que la perspectiva terapéutica nos ofrece, ya que puede ser una alternativa interesante además de complementaria a los protocolos de prevención ya existentes, abriéndonos verdaderos caminos para abordar las causas profundas del mal, inadecuado y violento uso del poder que mediante esta comunicación hemos explicitado. Consideramos que las perspectivas terapéuticas podrían ayudarnos a describir las raíces de la constitución e implementación del autoritarismo. Y esto requiere investigar el autoritarismo desde una mirada transdisciplinar.

Para finalizar, proponemos realizar un análisis crítico sobre diversas cuestiones planteadas mediante la formulación de diferentes preguntas que guardan relación con tres bloques fundamentales: (1) liderazgo-poder; (2) poder-sujeto y (3) estructura organizativa.

#### Liderazgo y poder

- ¿Todo líder o todo ejercicio de liderazgo es legítimo?

#### Poder y sujeto

- ¿Estamos preparados para ejercer el poder?
- ¿Qué papel juegan los aspectos personales en nuestra relación (con)tra el poder?
- ¿Se tienen en cuenta los aspectos personales para otorgar poder a directivos?
- ¿Cuál es el rol de los procesos de selección de profesionales de la educación?

#### La estructura organizativa-organizacional

- ¿La propuesta de estructuras organizativas fundamentadas en igualdad de poder y responsabilidad podrían evitar la emergencia del autoritarismo (modelos cooperativos)?
- ¿La disrupción organizacional (por ejemplo, los dirigentes son los “sin poder”) de las instituciones educativas podrían evitar la emergencia del autoritarismo?

## Referencias

- Albert, J. J. (2009). *Ternura y agresividad: Carácter, Gestalt, bioenergética y eneagrama*. Madrid: Ediciones la Llave.
- Arzola-Franco, D. y Loya-Ortega, C. (2017, octubre). Los directivos de educación primaria: entre el autoritarismo y la cultura participativa. Presentado en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Blase, J. y Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Kotter, J. (1988). *The leadership factor*. Nueva York, NY: Free Press.

Sota, E. (2014, octubre). Autoridad y poder en Foucault y Ranciere. Comunicación presentada en el *I Encuentro internacional de educación: Espacios de investigación y divulgación*. Tandil, Argentina.

# La Dirección Educativa desde la Perspectiva de la Inspección

## The Educational Leadership from the Perspective of the Inspection

María del Carmen López López  
María Purificación Pérez García  
Antonio Bolívar Botía

Universidad de Granada, España

La investigación explora la visión de eficacia de la dirección en relación con su responsabilidad hacia los resultados desde la perspectiva de los inspectores de educación. Se ha aplicado el cuestionario "Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL ED)" adaptado al contexto español. Los resultados evidencian que los inspectores se muestran críticos con la eficacia de las acciones desarrolladas por la dirección.

**Descriptor:** Liderazgo educativo; Eficacia; Resultados académicos; Inspector; Investigación cuantitativa.

The research explores principals' efficacy in relation to their responsibility towards results from the perspective of education inspectors. The "Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL ED)" questionnaire has been applied and adapted to the Spanish context. The results show that the education inspectors are critical of the efficacy of the actions developed by the principals.

**Keywords:** Educational leadership; Efficacy; Academic results; Inspector; Quantitative investigation.

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad Español<sup>13</sup>. Nuestro estudio pretende conocer qué relación existe entre ser inspector de educación y la visión de la eficacia del liderazgo directivo en relación con su responsabilidad hacia los resultados.

Investigaciones de las últimas décadas (Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009) señalan a los directores como factores clave en la calidad de las escuelas y de los alumnos. La influencia en la mejora de los aprendizajes del alumnado se produce indirectamente a través de la optimización de las condiciones organizativas y funcionales que envuelven la actividad docente. La calidad del profesorado puede verse así potenciada por la propia acción de los líderes (Harris, 2014). La dirección de la escuela debe dirigir su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, para convertirse en "líderes pedagógicos de la escuela".

El Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) (Wallace Foundation, 2009) es uno de los cuestionarios más completos y potentes para la evaluación del liderazgo educativo (Porter, Murphy, Goldring, Elliot, Polikoff, & May, 2008). Está formado por 72 ítems, conformado por un marco conceptual en dos dimensiones clave de las prácticas de liderazgo: seis componentes básicos y seis procesos clave, que definen un liderazgo centrado en el aprendizaje. Los seis componentes básicos hacen referencia a: objetivos de aprendizaje elevados, currículum

---

<sup>13</sup> Proyecto I+D+i "Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria" (Referencia EDU2013-48432-P).



riguroso, calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, relación con la comunidad y responsabilidad por los resultados de aprendizaje académico y social del alumnado. Cada componente básico se evalúa atendiendo a seis procesos: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento.

En este trabajo nos centramos en el componente: la Responsabilidad por los resultados.

### *Objetivos*

Explorar la relación existente entre ser inspector de educación y la visión de eficacia de la dirección en relación con su responsabilidad hacia los resultados.

## **Metodología**

La población del estudio ha sido la inspección educativa y se ha optado por un muestreo accidental (Qian, 2010). Obtuvimos 51 cuestionarios. El 82% contaba con más de cuatro años de experiencia en el cargo.

Se ha optado por el método descriptivo (Cohen y Manion, 1990) y, como instrumento de recogida de información, usamos el cuestionario VAL-ED que fue traducido, adaptado y validado en el contexto español (Pérez-García, Bolívar, García-Garnica y Caracuel, 2018). El coeficiente del alpha de Cronbach ha sido de .978.

El análisis de contingencias ha permitido profundizar en la relación existente entre el cargo de inspector y la visión de eficacia de la dirección en relación con el componente de responsabilidad hacia los resultados.

## **Resultados**

Si observamos el cuadro 1, encontramos que existen asociaciones significativas en nueve de los doce ítems que integran este componente y en todas las dimensiones del cuestionario (planificación, desarrollo, apoyo, comunicación y seguimiento), excepto en inclusión.

En la planificación existe asociación significativa entre el ítem 61 y los inspectores del estudio. Se constata así que el 43.8% de la inspección considera que la dirección es poco eficaz para garantizar que la escuela secundaria disponga de un plan que fomente la responsabilidad social y colectiva del profesorado en los aprendizajes del alumnado.

En lo relativo al hecho de tener en cuenta las aportaciones del profesorado para mantener su responsabilidad en los resultados (ítem 63), los inspectores valoran mayoritariamente a la dirección como eficaz. En el caso del ítem 64, la inspección está menos satisfecha.

Respecto al apoyo mostrado por la dirección, los inspectores (ítem 65) están de acuerdo en que la dirección es eficaz cuando contempla tiempo para evaluar el aprendizaje del alumnado. En esta misma dimensión la inspección cuestiona la eficacia de la dirección cuando contempla tiempo para evaluar la contribución del profesorado al aprendizaje del alumnado (ítem 66).

Se valora positivamente la forma en que la dirección aborda el progreso en los objetivos escolares con las familias (ítem 69). En cambio, están menos satisfechos cuando se trata de valorar la eficacia de la dirección al comunicar al profesorado cómo serán usados los resultados obtenidos (ítem 70).

Finalmente, en lo relativo al seguimiento llevado a cabo por la dirección cuando analiza la influencia de las evaluaciones docentes en la mejora del currículum (ítem 71), y cuando supervisa

la exactitud e idoneidad de los datos utilizados para la mejora de los resultados de los estudiantes (ítem 72), los inspectores se muestran menos de acuerdo (41.3% y 38.8%% respectivamente).

Cuadro 1. Componente: Responsabilidad por los resultados

61. Dispone de un plan que fomenta la responsabilidad individual y colectiva del profesorado en los aprendizajes del alumnado							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	26,379	.001
I	8,3	43,8	33,3	12,5	2,1		
63. Tiene en cuenta las aportaciones del profesorado para mantener su responsabilidad en los aprendizajes							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	37,498	,000
I	2,0	33,3	47,1	15,7	2,0		
64. Desarrolla la responsabilidad social y académica de manera equitativa para todo el alumnado							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	31,516	,000
I	4,3	32,6	43,5	15,2	4,3		
65. Contempla tiempo para evaluar el aprendizaje del alumnado							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	23,082	,003
I	3,9	13,7	49,0	29,4	3,9		
66. Contempla tiempo para evaluar la contribución del profesorado al aprendizaje del alumnado							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	18,475	,018
I	22,9	22,9	35,4	16,7	2,1		
69. Aborda con las familias el progreso en los objetivos escolares							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	22,210	,005
I	0,0	33,3	45,8	18,8	2,1		
70. Comunica al profesorado cómo serán usados los resultados obtenidos para la mejora escolar							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	43,011	,000
I	0,0	46,0	34,0	18,0	2,0		
71. Analiza la influencia de las evaluaciones docentes en la mejora del currículum							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	25,143	,001
I	10,9	26,1	41,3	21,7	0,0		
72. Supervisa la exactitud e idoneidad de los datos utilizados para la mejora de los resultados de los estudiantes							
	%					$\chi^2$	P
	1	2	3	4	5	38,295	,000
I	6,1	30,6	38,8	24,5	0,0		

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Existe asociación entre ser inspector de educación y la visión de eficacia de la dirección sobre los resultados. Los inspectores dudan de la eficacia de la dirección en nueve de los doce aspectos relativos a la responsabilidad por los resultados recogidos en el VAL-ED.

Esta posición crítica de los inspectores se aprecia, especialmente, en las acciones emprendidas por la dirección para que el centro disponga de un plan que fomente la responsabilidad social y colectiva del profesorado en los aprendizajes del alumnado, en el tiempo establecido para evaluar la contribución del profesorado al aprendizaje del alumnado y en la forma en que comunica al profesorado cómo serán usados los resultados para la mejora escolar.

## Referencias

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M. y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt assessment of leadership in education. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliot, S. N., Polikoff, M. S. y May, H. (2008). *VAL-ED: The vanderbilt assessment of leadership in education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Qian, J. (2010). *Sampling*. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 390-395). Amsterdam: Elsevier.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Nueva York, NY: The Wallace Perspectives Occasional Series.

## Fundamentación para el Estudio del Modelo Multidimensional de Liderazgo Ético (MOMUCLE) en Organizaciones Educativas

### Foundation for the Study of the Multidimensional and Concentric Model of Ethical Leadership (MOMUCLE) in Educational Organizations

Sofía Unda  
 Rafael M. Hernández-Carrera  
 Miguel Ángel Comas  
 Ismael Franco

Universidad Internacional de la Rioja, España

Actualmente muchas instituciones educativas están en procesos de transformación, actualización y/o cambio, por lo que necesitan de un estilo de liderazgo integral que ponga el foco de atención en una dimensión ética. El liderazgo es una variable decisiva que impacta significativamente en el rendimiento y satisfacción de los miembros que componen las organizaciones educativas. Y en este proceso, la ética de los profesionales con responsabilidad en la gestión y los procesos de toma de decisiones se convierte en algo decisivo para la sostenibilidad y eficacia de dicho liderazgo. La presente comunicación pretende dar visibilidad a la fundamentación teórica del modelo MOMUCLE (Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético), diseñado en la Universidad Autónoma de Madrid (Unda, 2013). Dicho modelo se inspira en ideas, enfoques, teorías y autores referentes en liderazgo y gestión ética de organizaciones. El MOMUCLE fue validado por un comité formado por cuatro expertos y contrastado positivamente en un estudio cualitativo con treinta y un dirigentes universitarios (Rectores, Vicerrectores, Presidentes de Consejos Sociales, etc.). A lo largo de los próximos meses el grupo de investigación REGELO tiene como objetivo contrastar el modelo nuevamente con directores y mandos intermedios de centros educativos de diversas titularidades y, posteriormente, se desarrollará un estudio sobre el grado de liderazgo ético de directivos y mandos intermedios desde la óptica de los empleados y colaboradores (evaluación de 360°).

**Descriptor:** Liderazgo ético; Dirección; Titularidad; Equipo directivo; Liderazgo educativo.

Currently, most of educational institutions are in processes of transformation, updating or change. Within this context, leadership becomes a significant variable, which has a deep impact on peoples' performance and satisfaction. These new scenarios require specific and integral leadership profiles aimed to an ethical dimension. Actually, ethical managers and decision makers become crucial for a leadership's sustainability and efficiency. This communication wishes to give visibility to the theoretical basis of the MOMUCLE model (Multidimensional and Concentric Model of Ethical Leadership), designed at the Autonomous University of Madrid (Unda, 2013). Leadership and ethical management ideas, approaches, theories and scientific authors inspired this model. In addition, a committee formed by four experts validated and contrasted MOMUCLE model positively in a qualitative study with thirty-one university leaders (Rectors, Vice-rectors, Presidents of Social Councils, etc.). Over the next months, the REGELO Research Group will re-confirm the model, working on directors and middle manager's profiles of educational centres from different ownership (private & public). As a result, REGELO's next goal is to evaluate ethical leadership of managers and middle management from the employees and collaborators perception, through a 360° evaluation test.

**Keywords:** Ethical leadership; Management; Ownership; Management board; Educational leadership.

## Fundamentación teórica

Después de una amplia revisión de la literatura internacional sobre gestión ética y liderazgo, se concluyó que el ejercicio del liderazgo ético en las organizaciones podía explicarse en función de cuatro grandes dimensiones (ética, técnica, emocional y formativa) (Guillén y González, 2000; Unda, 2013).

Estas dimensiones forman parte de un modelo denominado MOMUCLE (Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético) (Unda, 2013). Este modelo se basa en ideas, enfoques, teorías y modelos de autores referentes expertos en liderazgo y gestión ética de organizaciones (Boyatzis Goleman y McKee, 2002; Bass y Avolio, 1994; Cortina, A. 1994, 2003; Covey, 1993; González y Guillén, 2000; Kanungo y Mendoca, 1996, 1998; Pérez, J. A., 2002; Treviño et al., 2003, 2005, 2006; Zaleznik, 1991). En este sentido, es un modelo multidimensional porque está compuesto por cuatro dimensiones fundamentales que se explican a continuación:

A) Dimensión emocional: esta dimensión hace alusión a la inteligencia emocional y madurez psicológica del líder, es decir, un profesional que es capaz de potenciar la resonancia dentro de las organizaciones. El autocontrol, la capacidad de adaptación, el optimismo, la gestión adecuada de conflictos, la empatía, la capacidad para trabajar en equipo, entre otras, son variables esenciales asociadas al liderazgo ético (variables asociadas a un estilo de liderazgo resonante; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Igualmente, un líder ético desde esta perspectiva es alguien que considera individualmente las necesidades de sus seguidores. Son capaces de que éstos rindan más allá de lo formalmente estipulado. Es un tipo de líder que es admirado por su equipo por su fidelidad a elevados estándares éticos (variables asociadas a un estilo transformacional de liderazgo; Bass y Avolio, 1994).

B) Dimensión técnica: Stephen Covey (1993) argumentaba que una de las principales fuentes de autoridad en las organizaciones proviene de la ética de expertos, es decir, el dominio técnico de un profesional sobre una determinada materia. Ésta es una de las condiciones sine qua non para asegurar la eficacia del liderazgo, ya que desde esta perspectiva nadie seguiría a un líder técnicamente incompetente.

C) Dimensión formativa: un líder ético ejerce un tipo de liderazgo pedagógico al mostrarse comprometido con una formación continua que sirve para mejorar los conocimientos, las habilidades y las actitudes (competencias) de los profesionales que trabajan en la organización. En este sentido, debe garantizar el desarrollo a todos los niveles de las personas que gestiona (concepto de motivación trascendente de José Antonio Pérez, 2002). Además, debe invertir el tiempo necesario para desarrollar sus virtudes con el fin de dar el mejor servicio profesional posible (concepto de motivación intrínseca estructural de José Antonio Pérez, 2002). Uno de los indicadores que distingue al líder ético es que es considerado como un profesional ejemplar. Desde esta perspectiva, una de las vías más importantes para el aprendizaje de las personas en una organización es a través de dicha conducta ejemplar que inspira a éstos a comportarse con mayor probabilidad de manera ética (Treviño et al., 2003, 2005).

D) Dimensión ética: un líder debe ser alguien con un firme carácter ético. Un profesional coherente en la práctica. Debe emplear estrategias de influencia que sean éticas y estén basadas en motivaciones que tengan más que ver con la satisfacción de necesidades comunes a los miembros de la organización, que individuales. Es un profesional con alto sentido de la responsabilidad que garantiza que los procesos de toma de decisiones se desarrollen teniendo en cuenta criterios de transparencia, justicia y prudencia (Cortina, 1994, 2003). Igualmente, es

alguien que penaliza a los profesionales que se desvían de los estándares éticos de la organización (Treviño et al., 2003).

Por otro lado, es un modelo concéntrico porque el ejercicio del liderazgo ético aplicado a las organizaciones puede desarrollarse en cinco niveles, siguiendo a Stephen Covey en su concepto de liderazgo centrado en principios (Covey, 1993): a) con uno mismo (nivel personal), b) con las personas que de alguna manera interactúan con nosotros en nuestra vida cotidiana (nivel relacional), c) con nuestros equipos de trabajo (nivel gerencial), d) con los diversos departamentos y áreas que componen la organización (nivel organizativo) y, e) con la sociedad en general (nivel social). Es concéntrico porque el nivel más importante es el personal, el corazón del liderazgo ético que se basa en la calidad del carácter ético que el profesional ha desarrollado. Es en ese nivel donde convergen todos los demás.

El modelo se rige por unos principios que son los siguientes: a) principio de unidad: ya que la persona es un todo y las dimensiones y niveles conforman una unidad en la persona. b) principio de equilibrio o valor de la mediedad (Aristóteles), ya que todas las dimensiones y niveles deben darse equilibradamente y la ausencia de alguna determinaría la inexistencia de un liderazgo ético. c) Evaluación desde la acción: puesto que la valoración del ejercicio del liderazgo ético debe hacerse desde la acción profesional en la práctica.

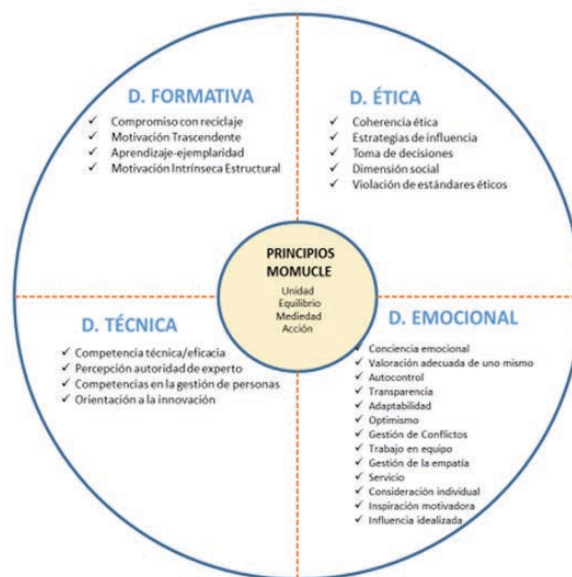


Figura 1. Dimensiones, variables y principios del MOMUCLE

Fuente: Elaboración propia.

### Objetivos

El objetivo de la presente comunicación se basa en dar a conocer la fundamentación teórica del Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético (MOMUCLE), así como la validación del mismo a través de un comité conformado por cuatro expertos en liderazgo y ética organizativa.

### Método

El modelo fue validado mediante un cuestionario por cuatro reconocidos expertos en este campo. Dicho Comité evaluó los ítems a través de una escala tipo Likert donde debían concretar su

grado de acuerdo, claridad y pertinencia con relación a las afirmaciones más importantes que se han tenido en cuenta en el marco teórico y en el Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético (MOMUCLE). El cuestionario de validación estaba estructurado en varios apartados: a) conceptos generales planteados en la investigación; b) valoración de la Ethical Leadership Scale de Linda Treviño y colaboradores (2005), dimensiones y variables del MOMUCLE y un apartado abierto para matizar el contenido o reformular alguna afirmación.

## Conclusiones

Después de haber realizado una revisión literaria sobre los modelos, enfoques y teorías sobre liderazgo ético, validado por expertos, se consideró la necesidad de diseñar un modelo que explicara en qué consiste este fenómeno. Se propuso desde la Universidad Autónoma de Madrid un modelo multidimensional que fue contrastado positivamente con cuatro expertos y, sobre el que actualmente, el grupo de investigación REGELO de UNIR sigue investigando. Dicho modelo fue contrastado con resultados positivos con dirigentes universitarios y los hallazgos en la investigación reciente evidencian la utilidad del modelo para definir el constructo de liderazgo ético.

En conclusión, desde este enfoque un líder ético con responsabilidad en la gestión de una organización educativa es un profesional técnicamente competente y con suficientes conocimientos para poder gestionar personas. Demuestra una inteligencia emocional y una madurez elevados para poder desarrollar una resonancia y un buen clima laboral dentro de la organización (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Además, fomenta el desarrollo de los miembros de su equipo (motivación trascendente), enfocándose a hacer crecer sus propios conocimientos, competencias y virtudes morales con el fin de dar un mejor servicio a la comunidad educativa (motivación intrínseca estructural). Se trataría de un profesional ejemplar y coherente que facilita el empoderamiento y la responsabilidad de las personas que componen la comunidad educativa. En todo caso, persigue no sólo el desarrollo personal, de los equipos y las organizaciones educativas, sino también, un mejoramiento global de la sociedad.

## Referencias

- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta.
- Covey, S. R. (1993). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- González, T. y Guillén, M. (2000). *Necesidad de liderazgo y su dimensión ética en la gestión de la calidad total*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kanungo, R. N. y Mendoca, M. (1996). *Ethical dimensions of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kanungo, R. N. y Mendoca, M. (1998). Ethical leadership in three dimensions. *Journal of Human Values*, 4(2), 133-148.
- Pérez, J. A. (2002). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Treviño, L. K, Brown, M. E. y Pincus, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.

- Treviño, L.K, Brown, M. E. y Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 97, 117-134.
- Unda, S. (2013). *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético (MOMUCLE)*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Zaleznik, A. (1991). *La mística del management*. Barcelona: Grijalbo.



# Liderazgo en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera: Los Roles de los Docentes y del Alumnado

## Leadership in English as a Foreign Language Classroom: Teacher and Student Roles

Eugenia Díaz-Caneiro  
Andrea Bouza-González

Universidad de A Coruña, España

El liderazgo educativo es el proceso de guiar los talentos y las energías de los docentes, los alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa hacia el logro de objetivos comunes. Los docentes solían pensar que eran los únicos responsables del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, se han dado cuenta de que los estudiantes son cada vez más conscientes de su propio aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar cómo se ha implementado el liderazgo educativo compartido en las clases de inglés como lengua extranjera. Tradicionalmente, los profesores de idiomas seguían métodos muy teóricos y se consideraban los únicos líderes. Afortunadamente, esta idea ha terminado. Hoy en día, los estudiantes se vuelven cada vez más activos en el aula y, por lo tanto, lideran su propio proceso de aprendizaje. Se revisarán métodos y enfoques de enseñanza para determinar las funciones de los docentes y los estudiantes. Los resultados muestran que todavía hay algunas metodologías centradas en el profesor, pero los alumnos son el centro de prácticas innovadoras en el aula y, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha mejorado.

**Descriptores:** Análisis de papel; Enseñanza de idiomas; Talentos; Liderazgo; Métodos de enseñanza.

Educational leadership is the process of enlisting and guiding the talents and energies of teachers, pupils and all members of the educative community towards achieving common educational aims. Teachers used to think they were the only ones responsible for student learning. However, they have come to realise students are more and more reliable for their own learning as well. The aim of this study is to analyse how the shared educational leadership has been implemented in those classrooms of English as a Foreign Language. Traditionally, language teachers followed very theoretical methods and they were considered the lone instructional leaders. Fortunately, this idea is over. Nowadays, learners are becoming more and more active in the classroom and, therefore, they are leading their own learning process. Teaching methods and approaches will be revised in order to determine the roles of teachers and students. Results show there are still some teacher-centered methodologies but learners are the focus of innovative classroom practices and, thus, the teaching and learning process has improved.

**Keywords:** Role analysis; Language instruction; Talents; Leadership; Teaching methods.

## Introducción

En la actualidad, existen diferentes enfoques educativos de acuerdo con las características del entorno en el que se desarrollan. Pese a sus diferencias, todos ellos destacan la importancia de promover rasgos atributivos del liderazgo. Esto se debe a que el liderazgo educativo revierte en la mejora de la educación, la calidad de la enseñanza y en los resultados académicos (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Asimismo, el desarrollo de formas de liderazgo efectivas que vayan más allá de la escuela y tenga implicaciones sociales en la vida personal del alumnado es una de las temáticas de creciente interés en las contribuciones teóricas y empíricas sobre liderazgo (Houston, Blankstein y Cole, 2010).

## Fundamentación teórica

Kenneth, Ganz, Baggetta, Han y Lim (2010), han demostrado conexiones entre el liderazgo, las comunidades y los movimientos sociales, así como su impacto en el liderazgo efectivo y de éxito. Además, Ganz (2010), destaca la necesidad de promover la efectividad del liderazgo a través de la adaptación, el aprendizaje y el conocimiento compartido y Mulford (2013) sostiene que tiene un impacto en la mejora escolar y la organización de los centros.

Por consiguiente, entendemos por liderazgo el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de los miembros de la comunidad educativa, haciendo hincapié en los orles de los docentes y de los alumnos (Padrós y Flecha, 2014). De acuerdo con Day, Sammons y Hopkins (2009) centraremos este estudio en el liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado, es decir, aquel que toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos (Macbeath y Nempster, 2009).

El objetivo principal de nuestro estudio es fomentar el liderazgo centrado en el aprendizaje en el aula de inglés como lengua extranjera. Para ello, como objetivos específicos, vamos a analizar los diferentes métodos de enseñanza lenguas extranjeras y averiguar cuáles son los roles de los docentes y del alumnado en cada uno de ellos.

## Método

Para llevar a cabo nuestra investigación, realizaremos un repaso histórico por los diversos métodos diseñados para la enseñanza de lenguas extranjeras en alumnos de educación primaria. Así, después de conocer los principios básicos y las técnicas que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, extraeremos conclusiones acerca de las figuras de los docentes y de los alumnos, con el fin de conocer quién ejerce el liderazgo en este proceso de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los métodos.

## Resultados

En nuestra investigación metodológica con perspectiva histórica, hemos destacado doce métodos de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. A continuación, expresaremos cuál es la figura del docente y del alumnado en cada uno de ellos:

*Grammar-translation method:* Los roles del docente y del alumnado son muy tradicionales. El profesor es la autoridad en clase mientras que los alumnos hacen los que éste les manda, es el líder. Además, la mayor parte de las interacciones del aula surgen desde el profesor hacia los alumnos desde su posición de supremacía.

- *Direct method:* El profesor dirige la clase de forma activa y el rol de los alumnos es menos pasivo que en método anterior. Profesor y alumnos actúan como compañeros en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo todos ellos líderes. Las interacciones que se hacen en el aula pueden surgir tanto del profesor hacia los alumnos como viceversa o entre iguales.
- *Audio lingual method:* El rol del profesor es el de líder único, controlador del aprendizaje y responsable de dar a los alumnos un buen modelo de lenguaje a imitar. El alumnado, por su parte, tiene que seguir las órdenes y el modelo del profesor y responder a las

preguntas de la manera más rápida y adecuada posible. Las interacciones son entre el profesor y los alumnos, y siempre iniciadas por el profesor.

- *Desuggestopedia*: El profesor es la autoridad en la clase y, por lo tanto, el líder. Para que el método, funcione los alumnos tienen que respetarlo y confiar en él. Siempre es él quien inicia las conversaciones del aula. El profesor es el único encargado de explicar la gramática y vocabulario.
- *Community Language Learning*: El profesor es visto como un consejero que entiende y apoya a los alumnos. Al principio los alumnos son muy dependientes, pero se van haciendo independientes con el tiempo, por lo que ambos ejercen liderazgo. Las interacciones iniciales son del profesor a los alumnos, pero, poco a poco, se va retirando del círculo de atención para que los alumnos puedan interactuar de forma más activa.
- *Total Physical Response*: Al principio, el profesor es el que dirige el aprendizaje mientras que los alumnos tienen que imitarlo de forma no verbal. Cuando los alumnos están listos para hablar, se produce un cambio de liderazgo y pueden aprender de ellos mismos o de los demás compañeros.
- *Communicative Language Teaching*: El profesor es un mero facilitador de la comunicación entre alumnos que se encarga de establecer situaciones comunicativas e incluso participar como un alumno más en las conversaciones. Los alumnos son líderes comunicadores que negocian el significado de lo que quieren decir y, por ello, responsables de su propio aprendizaje.
- *Content-based Instruction*: El profesor guía el aprendizaje de los alumnos mientras éstos trabajan de forma colaborativa para entender el contenido y usar de forma activa el lenguaje. Tanto el docente como los alumnos son líderes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Task-based Language Teaching*: La tarea del profesor es elegir actividades que tengan un fin claro mientras que los alumnos tienen que trabajar conjuntamente para completar la tarea, siendo todos ellos líderes.
- *Participatory Approach*: La educación es más efectiva cuando parte de la experiencia de los alumnos y se relaciona con las necesidades de los alumnos. El profesor es un aprendiz que escucha los problemas de los alumnos que son los expertos en sus propias vidas y lideran su propio aprendizaje.
- *Cooperative Learning*: Los alumnos tienen que pensar en términos de interdependencia positiva. Los esfuerzos de un individuo no solo lo benefician a él, sino a toda la clase. La responsabilidad y el liderazgo en el aprendizaje son compartidos por todos los alumnos del aula. El rol del profesor se limita a formar grupos con diversidad y enseñar a cooperar.
- *Computer-Assisted Language Learning*: El rol del profesor es guiar a los alumnos y plantear actividades que se harán por vía tecnológica. El de los alumnos, es estar activamente involucrados en utilizar el lenguaje de forma autónoma y liderando la interacción social, ya que aprenden unos de otros.

Los resultados muestran que aquellos métodos liderados por los docentes son Grammar-translation, Audio lingual y Desuggestopedia, pues destaca el rol dominante del profesor, que no tiene en cuenta ni las necesidades ni los intereses de los alumnos. Por el contrario,

Communicative Language Teaching, Participatory y Computer-Assisted Language Learning sitúan a los alumnos como líderes de su propio aprendizaje, de forma autónoma e involucrándose activamente gracias a que el profesor facilita y ayuda a que esto se produzca, partiendo de los intereses o necesidades de los alumnos.

## Conclusiones

Como conclusión, coincidimos con Macbeath, Swaffield y Frost (2009) en que el liderazgo para el aprendizaje supone centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilidad común por los resultados. Finalmente, la creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere promover la cooperación y cohesión entre todos los miembros de la comunidad educativa, un sentido del trabajo bien hecho y, por último, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

## Referencias

- Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: University of Nottingham.
- Houston, P., Blankstein, A. y Cole, R. (2010). *Leadership for family and community involvement*. Washington, DC: Hope Foundation.
- Kenneth, A., Ganz, M., Baggetta, M. Han, H. y Lim, C. (2010). Leadership, membership, and voice: Civic associations that work. *American Journal of Sociology*, 115(4), 1191-1242.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Macbeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: Capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226.

# Revisión de Estándares de Buenas Prácticas para un Liderazgo Educativo Democrático y Distribuido

## Review of Standards of Good Management Practices for a Democratic and Distributed Educational Leadership

Mireia Tintoré

Universitat Internacional de Catalunya, España

Resulta indispensable formar a los futuros líderes educativos debido a los efectos que este liderazgo tiene sobre el conjunto de la organización. El presente estudio revisa seis marcos para la buena dirección educativa correspondientes a seis países en tres continentes, y señala las prácticas y competencias a desarrollar en los programas de liderazgo. Las competencias y prácticas se organizan en tres ámbitos: estratégico, interpersonal y personal. Se concluye señalando la importancia de ahondar en el desarrollo de cada una de estas competencias para conseguir un liderazgo más eficaz.

**Descriptor:** Liderazgo educativo; Estándares para la buena dirección; Competencias directivas; Prácticas de liderazgo.

It is essential to train future educational leaders due to the effects that this leadership has on the whole organization. The present study reviews six frameworks of excellence for educational leadership, corresponding to six countries in three continents, and indicates the practices and competences that they recommend to develop in the leadership programs. The competences and practices are organized in three areas: strategic, interpersonal and personal. The research concludes by pointing out the importance of improving the training of each of these competences to achieve a more effective leadership.

**Keywords:** Educational leadership; Professional leadership standards; Management competences; Leadership practices.

## Introducción

En el actual contexto educativo, resulta cada vez más necesaria la formación de los líderes escolares y abundan los estudios que muestran los efectos positivos de dicha preparación. Los investigadores señalan que los programas de formación en liderazgo tienen efectos directos sobre la mejora de las prácticas directivas, e indirectos sobre la mejora de las condiciones de la escuela y el profesorado, a través de los cuales se consiguen mejores resultados del alumnado (Darling-Hammond et al., 2007; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2006; Orphanos y Orr, 2013). Bush (2008) ha demostrado, para el caso de Sudáfrica, que las escuelas con directivos que han recibido un buen programa de formación mejoran a un ritmo el doble de rápido que las escuelas cuyos directivos no han seguido cursos de desarrollo en liderazgo.

Dado que esta tendencia es cada vez más importante y que cada vez más países están convirtiendo en obligatoria la formación de directores, nos preguntamos en esta investigación qué perfil competencial y qué prácticas específicas de dirección sería necesario proponer en los programas de liderazgo. Para ello, recurrimos al estudio de seis estándares de buena dirección educativa correspondientes a seis países y tres continentes. Los resultados permiten hablar de un marco competencial y de prácticas directivas muy coincidente, y concluimos señalando la necesidad de pasar de la teoría a la práctica preparando programas de excelencia en base a los resultados señalados.

*Estándares internacionales para la buena dirección educativa*

En los últimos decenios, ha sido práctica común en muchos países elaborar unos marcos o estándares para la buena dirección educativa, que suelen componerse de un conjunto de prácticas directivas extraídas de las más recientes investigaciones (especialmente Leithwood et al., 2006; Day et al., 2010; Hallinger y Wang, 2015), y una serie de principios y competencias que se les suponen a los líderes educativos.

Se pueden definir las prácticas directivas como “el conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (Leithwood, 2012, p. 5). Y las competencias como “aquellas características de la persona relacionadas causalmente con una gran efectividad en su trabajo” (Leithwood, 2012, p. 4). En el presente caso, se trata de las capacidades que necesitan los directivos para mejorar sus instituciones.

Fruto de decenios de investigación, a nivel internacional existe cierto consenso sobre las prácticas directivas y, aunque los diferentes grupos las categorizan y organizan de diferentes formas, básicamente consisten en establecer y comunicar una visión, desarrollar las capacidades de las personas, liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y reorganizar las estructuras de cara a crear una comunidad profesional de aprendizaje. En lo que se refiere a las competencias, el perfil competencial de los directivos educativos incorpora capacidades personales, interpersonales y estratégicas y también se está llegando a cierto consenso (Ng y Szeto, 2016).

Los estándares para la buena dirección incorporan, como ya ha quedado dicho, las prácticas y competencias directivas. En las páginas que siguen se comparan seis marcos de dirección correspondientes a otros tantos países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Chile y España).

La AITSL australiana (2014) contempla 5 grandes prácticas de liderazgo: liderar la enseñanza-aprendizaje; desarrollarse a uno mismo y a los otros; dirigir la mejora; gestionar eficazmente la escuela; y comprometerse y trabajar con la comunidad educativa y la comunidad cercana. Añade además diversas capacidades: visión y valores, conocimiento, y cualidades personales de tipo personal, interpersonal y social. Los estándares de excelencia ingleses (NSEH, 2015) son muy parecidos e incorporan cuatro áreas clave: liderar estratégicamente, liderar la enseñanza-aprendizaje, liderar a las personas y liderar a la comunidad. Requieren además unas cualidades profesionales en el líder: optimismo, tendencia al riesgo y la innovación, creatividad, compromiso con la justicia social, coraje, empatía, respeto, flexibilidad y resiliencia.

La OLF (Ontario Leadership Framework, 2013) señala 5 prácticas: indicar una dirección, construir relaciones, desarrollar la organización, mejorar el programa instructivo y asegurar el rendimiento de cuentas. Propone también el desarrollo del liderazgo personal a través de una serie de recursos cognitivos (capacidad de resolver problemas, conocimiento de las prácticas escolares más efectivas y pensamiento sistémico), recursos sociales (percibir y manejar emociones, y actuar de forma apropiada emocionalmente) y recursos psicológicos (optimismo, auto-eficacia, resiliencia y proactividad).

El esquema de buenas prácticas para Chile (2015) es muy similar al esquema canadiense pues ha contado con el apoyo de Kenneth Leithwood, padre de los estándares canadienses, para su elaboración. Los estándares norteamericanos (NPLBEA, 2015) proponen 7 competencias fundamentales y ofrecen prácticas para consolidarlas. Estas 7 competencias son: 1. La capacidad de promover una visión y misión compartidas y basadas en valores, que cuenten también con un sistema de apoyo y un plan de mejora de la institución. 2. La capacidad de seguir y ejemplarizar las normas éticas y profesionales. 3. La capacidad de desarrollar, implementar y evaluar

protocolos y prácticas que tengan en cuenta la equidad, inclusión y justicia social. 4. La capacidad de gestionar la instrucción. 5. La capacidad de desarrollar y mantener el liderazgo en la comunidad interna y externa. 6. La capacidad de gestionar los datos, la administración, los recursos, los sistemas de comunicación y los aspectos legales. Y por último la capacidad de gestionar los recursos humanos desarrollando una cultura profesional centrada en la misión y valores, mejorando las condiciones de trabajo, y desarrollando a las personas con una adecuada supervisión y feedback.

Finalmente, el reciente Marco Español para la Buena Dirección (MEBD, 2017), recoge también las principales prácticas de liderazgo e incorpora al perfil competencial características personales que han de desarrollar los líderes. Como dimensiones prácticas señala la dirección estratégica, la dirección organizativa (gestión), el liderazgo pedagógico, la gestión del clima y la participación, y unas normas éticas que han de servir de base al liderazgo.

La existencia de tantas similitudes a nivel internacional permite concluir que ha llegado ya la hora de pasar de la teoría a la práctica: se sabe lo que hay que hacer (qué competencias y prácticas desarrollar) y lo siguiente es elaborar programas de liderazgo que contemplen el desarrollo de estas capacidades.

## Referencias

- AITSL. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Melbourne: SAGE.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Londres: SAGE.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. y Orr, M. T. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., Gu, S. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Londres: National College for Leadership of Schools and Children's services.
- Leithwood, K. (2012). *The OLF 2012 with a discussion of the research foundations*. Ontario, IL: IEL.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MBDLE. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MEBD. (2017). *Marco español para la buena dirección*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ng, S. W. y Szeto, S. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557.
- NPBEA. (2015). *Professional standards for educational leaders (PSEL) 2015*. Londres: NPBEA.
- NSEH. (2015). *National standards of excellence for headteachers*. Londres: Department for Education.
- OLF. (2013). *Ontario leadership framework*. Ontario, ON: ILE
- Orphans, S. y Orr, M. T. (2013). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teacher's experiences and Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 5, 670-700.

# El Liderazgo Distribuido como un Factor de Mejora en las Prácticas Educativas. Un Estudio de Casos

## Distributed Leadership as a Factor in Improving Educational Practices. A Case Study

Lya Sañudo Guerra

Secretaría de Educación Jalisco, México

El objetivo específico de esta contribución es documentar y analizar el liderazgo distribuido en la práctica educativa, como un factor determinante para los casos exitosos y reconocer los retos y las oportunidades que han enfrentado. Es una Investigación cualitativa con una estrategia de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes (Yin, 2009). La perspectiva teórica que permite, constituir el objeto de estudio y tomar decisiones metodológicas es el Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2006, 2013, 2014). Uno de los factores que ha resultado ser relevante en los resultados es el ejercicio del liderazgo distribuido que se convierte en la forma de gestión, de organización, de colaboración, tanto de los docentes en puestos directivos, como en la docencia misma. Es el factor dinamizador en la escuela y su contexto, y la categoría a partir de la cual se actualizan los propósitos de la Reforma, esto coincide con Hargreaves y Fink (2008) en cuanto al liderazgo innovador.

**Descriptor:** Mejora educativa; Administradores educativos; Democracia en la educación; Investigación científica; Liderazgo.

The specific objective of this contribution is to document and analyse the leadership distributed in educational practice, as a determining factor for successful cases and to recognize the challenges and opportunities they have faced. It is a qualitative research with a multi-case study strategy contextualized with components (Yin, 2009). The theoretical perspective that allows, to constitute the object of study and to make methodological decisions is the comprehensive framework of the improvement of the school effectiveness (Murillo, 2004, 2006, 2013, 2014). One of the factors that has proved to be relevant in the results is the exercise of distributed leadership that becomes the form of management, organization, collaboration, both, teachers in management positions, as well as in the teaching itself. It is the dynamizing factor in the school and its context, and the category from which the purposes of the reform are updated, this coincides with Hargreaves and Fink (2008) in terms of innovative leadership.

**Keywords:** Educational improvement; Educational administrators; Democracy in education; Scientific research; Leadership.

## Introducción

Aquí se presenta un avance parcial de la investigación Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica financiado por Fondos Sectoriales Conacyt INEE 2016-1. Específicamente esta contribución se centra en uno de los resultados más relevantes, que es el liderazgo distribuido como un factor de éxito en la práctica educativa.

Este estudio se origina en la necesidad de realizar investigación acerca de los efectos que ha tenido la Reforma de la Educación Básica en México en donde la evaluación se convierte en el centro de la formación y el desarrollo profesional docente (Rizo, 2016). La publicación de Ley General del Servicio Profesional Docente fija los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el acceso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el



servicio profesional mediante concursos de oposición, anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias (Ley general del servicio profesional docente, 2013). Los sujetos de la investigación son docentes que han ingresado y promocionado a otras funciones y se han percibido como exitosos en su nueva trayectoria.

Este es un trabajo colectivo, aquí se recuperan los resultados parciales de los estudios de caso elaborados por el grupo de investigación que está conformado por 15 investigadores, consolidados y en formación. Se realiza con la colaboración Interinstitucional.

## Fundamentación teórica

La perspectiva teórica que permite, primero, constituir el objeto de estudio y tomar decisiones metodológicas es el Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Murillo, 2004; Murillo y Krichesky, 2014). De manera sucinta, se establecen tres componentes:

- Contexto que contempla la presión externa para detonar los procesos de mejora, Las metas educativas que se propone y los recursos de que dispone. La condición de éxito es el involucramiento del colectivo.
- La institución, que se considera el centro del análisis el elemento es el profesorado el efecto sustancial es el aprendizaje. Toma en cuenta tres factores: la cultura para la mejora, los procesos de mejora, y los resultados de la mejora
- El aula, en la que contemplan factores como liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, lograr incrementar el desarrollo integral de los alumnos, estructurada y trabajo colaborativo, entre otros.

El marco comprensivo se convierte es especialmente útil en el caso específico del liderazgo distribuido.

## Objetivos

El objetivo General de la investigación es caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014–2016 de docentes de reciente ingreso y docentes de reciente promoción (subdirectores, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores) obtenido través del sistema de evaluación.

El objetivo específico de esta contribución es documentar y analizar el liderazgo distribuido en la práctica educativa, como un factor determinante para los casos exitosos y reconocer los retos y las oportunidades que han enfrentado.

## Método

Es una Investigación cualitativa con una estrategia de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes (Yin, 2009). Cada caso se constituye como un sistema acotado, claramente delimitado en un contexto global no elegidos con la idea de representatividad (Romero, 2009). El caso está determinado por un o una docente que sea percibida como exitoso e identificado cuando menos por dos informantes o recomendantes. Los instrumentos son: diario de campo, registro de observación, guion de las entrevistas, portafolios de evidencias.

## Resultados

Se constituyeron 18 casos, cinco de preescolar, siete de primaria y seis de secundaria. En total ocho docentes, un subdirector, un asesor técnico-pedagógico, cinco directores y tres supervisores. En cuanto al contexto, son diez casos de la zona urbana, seis suburbanos y dos en ámbito rural.

De acuerdo con el análisis comparativo entre casos no se observan diferencias relevantes en el tipo de liderazgo y organización que se plantea como estrategia de trabajo. Así que fue posible establecer esta categoría como transversal e indispensable como condición de éxito educativo, tanto de los docentes en puestos directivos, como en la docencia misma.

Los sujetos, crean y promueven un ambiente colaborativo con sus compañeros de trabajo y en el aula, involucran a la comunidad escolar en acciones y algunas decisiones para la mejora, fomenta y mantiene las escuelas como “organizaciones que aprenden” (en sus términos). Facilitan el intercambio de ideas entre escuelas, generando redes de aprendizaje entre sus escuelas.

## Conclusiones

A partir de estos resultados se puede decir que, en el tema del liderazgo, el contexto, el nivel educativo, la función y demás factores determinantes de cada caso no fueron especialmente relevantes para la aparición o no del liderazgo distribuido, en la mayoría de los sujetos se observa una estrategia concreta de trabajo colaborativo que favorece la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, uno de los factores que ha resultado ser relevante en los resultados es el ejercicio del liderazgo distribuido que se convierte en la forma de gestión, de organización, de colaboración, tanto de los docentes en puestos directivos, como en la docencia misma. Es el factor dinamizador en la escuela y su contexto, y la categoría a partir de la cual se actualizan los propósitos de la Reforma.

Trabajos de diversos autores (Cayulef, 2007; Murillo, 2006) establecen que el liderazgo compartido o distribuido favorece la participación de todos los miembros de la organización, así como la práctica de valores y metas compartidas razón por la que este modelo de liderazgo está vinculado a procesos de cambio y mejora escolar. Especialmente, Bolívar (2010) y Cayulef (2007) refieren que papel del líder en las escuelas inclusivas y para la justicia social, es el de favorecer la creación de una cultura participativa y una organización que supere el individualismo y lleven a la formación de comunidades de aprendizaje, desde esta perspectiva el liderazgo distribuido fomenta una cultura escolar de inclusión.

## Referencias

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 79-106.
- DOF. (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. Ciudad de México: Congreso de la Unión.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-359.

- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014), Mejoras de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, 69-102.
- Rizo, F. M. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica*. Ciudad de México: INEE.
- Romero López, M. (2009, junio). El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente. Comunicación presentada en el *V Congreso de formación para el trabajo*. Universida de Granada, Granada.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Diseño Metodológico Relacional del Liderazgo, para el Análisis de la Formación de Directores

### Relational Methodology from Educational Leadership Theories to Analyze Principals' Training Programs

Miguel Angel Díaz Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El director debe estar preparado para encontrar un "punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa" (Poggi, 2001, p. 16); por ello la formación de directores está haciéndose de interés en la investigación Iberoamericana. Se presenta un diseño metodológico relacional (Eaccott, 2015) que trasciende el análisis de entidades "programa, políticas", hacia la observación de dimensiones de [a] la estructura formal del sistema educativo en Jalisco, México, [b] los contextos situados de la dirección de primaria en la Región Altos Norte y Guadalajara, y [c] la comunidad profesional de la dirección de primaria pública del Estado. Se divide en cuatro etapas: de reflexividad (Bordieu, 1998), que asegura la congruencia interna; la de análisis del trasfondo, contexto histórico-político como base identitaria; un estudio de casos comparativo, y un análisis de los currícula formativos. El diseño aporta a reconocer la complejidad de los estudios en liderazgo.

**Descriptores:** Liderazgo; Gestión educacional; Formación profesional; Enseñanza primaria; México.

The principal must be prepared to find a "point of balance between external pressures and the problems posed by his own educational community" (Poggi, 2001, p.16); therefore, the formation of directors is becoming interested in Ibero-American research. A relational methodological design is presented (Eaccott, 2015) that transcends the analysis of entities "program, policies", towards the observation of dimensions of [a] the formal structure of the educational system in Jalisco, Mexico, [b] the situated contexts of the direction of primary in the High North Region and Guadalajara, and [c] the professional community of the direction of public primary of the State. It is divided into four stages: reflexivity (Bordieu, 1998), which ensures internal congruence; the analysis of the background, the historical-political context as an identity basis; a comparative case study, and an analysis of the formative curricula. The design contributes to recognize the complexity of studies in leadership.

**Keywords:** Leadership; Educational management; Professional training; Elementary School; Mexico.

## Introducción

Los diseños metodológicos que abordan a la formación de directores desde las políticas (Campos y colegas 2014; Pont et al., 2008; Poggi, 2011; Weinstein et al., 2015) y desde el currículum (Campos et al., 2014; Gómez, Oliva y López, 2014) la han analizado entitativamente; enfocándose en evaluar programas o políticas específicas y no así, en bocetos complejos desde las teorías del liderazgo educativo.

Los diseños metodológicos relacionales (Eaccott, 2014) se acercan de manera situada (Sandoval, 2013 y Silva y Bassi, 2015) a los contextos, sin ignorar la estructura del sistema educativo; buscando modelos que reconozcan la complejidad del objeto estudiado.

### Objetivos

El objetivo general es “revelar los vínculos entre la formación de directores de primaria en Jalisco con la dimensión [a] situada en contextos de Altos Norte y Guadalajara, [b] la sistémica y [c] la profesional de los directores formados”.

## Fundamentación teórica

En el nivel básico primaria del Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, la dirección escolar “tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos” (INEE, 2017, p. 11); en la formación para la dirección “se adquiere la competencia técnica incluye todo un conjunto de pautas y directrices de socialización profesional” (Cacho, 2004, p. 73) para apropiarse de nociones y prácticas enfocadas a la movilización de las voluntades en contextos educativos.

Las dimensiones de análisis de este estudio de la formación de directores escolares, son [a] la situada, [b] la sistémica y [c] de comunidad profesional. Los anclajes teóricos en cada dimensión se conectan con categorías analíticas. De la dimensión situada, los constructos teóricos parten de la auto-operación y el “dejarse operar” (Sloterdijk, 2014) y se observa también el capital institucionalizado (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), el trasfondo (Sandoval, 2013) la dirección y la gobernanza escolar (Santizo, 2011), además de las condiciones salariales de la dirección primaria pública del Estado. De la dimensión sistémica se analizan los principios organizadores (Bordieu y Saint Martin, 1975) de los programas formativos y la posición de la dirección en el sistema educativo; sus anclajes teóricos son las tareas y exigencias para la dirección escolar (Gairín, 2010), los perfiles y parámetros (SEP, 2017) y la estructura jerárquica (Aguerrondo, 2002). Finalmente, de la dimensión comunidad profesional (de Diego y Weiss, 2017), se analiza a la formación de directores en tanto su origen social (Casillas, Chain y Jácome, 2006) y la biografía escolar (Cacho, 2004); además del itinerario profesional de los directores en el estudio, sus rasgos de identidad profesional (Gairín, 2010) y sus expectativas profesionales y personales.

## Método

Se divide al estudio en cuatro etapas; en la primera un ejercicio de desestabilización de las nociones de liderazgo; basado en la reflexividad (Bordieu, 1998), e identifica predisposiciones conceptuales, además de adoptar categorías de análisis desde los sujetos participantes. La segunda, análisis del trasfondo de la dirección de primarias públicas en Jalisco; interpreta el sentido histórico-político con el cual la dirección escolar adquiere identidad. La tercera es un estudio de casos comparativo con seis directores de escuela de los Altos Norte y seis de Guadalajara, Jalisco. La cuarta analiza la composición de los programas formativos, revisando planes de estudio y otras fuentes, además de un cuestionario a directores participantes.

## Resultados

La investigación sobre la formación de directores de primaria desde el enfoque relacional del liderazgo, trasciende la fragmentación entre la teoría y la metodología; evitando el seguimiento de un método como finalidad última del estudio. Se reconoce la multiplicidad de dimensiones con las que se relaciona el objeto de estudio de la formación de directores, sin obviar la necesaria

delimitación de las mismas. La metodología relacional permite proponer alternativas esquemas investigativos con un enfoque práctico-reflexivo.

## Conclusiones

Se considera que este diseño aporta una idea sobre como las teorías del liderazgo educativo generan esquemas analíticos de la formación directiva. El diseño puede trascender el simplismo epistémico, donde el abordaje entitativo reduce a una observancia de la causalidad, entre efectos de la formación y la práctica directiva, ampliando el foco a sus relaciones. Además de que se generan esquemas metodológicos para analizar de manera compleja a la formación.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *Ministerios de educación: De la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62(10), 181-198.
- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bordieu, P. y Saint Martin, M. (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4-18.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(3), 69-111.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, A., Oliva, N. y López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135-150.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership. Case studies on system leadership*. París: OECD.
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 46, 37-46.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Weinstein, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46.

## Diálogos de Líderes Pedagógicos por la Inclusión en Procesos de Incremento de Capacidades Profesionales en sus Escuelas. El caso de Atlántida Granada

### Dialogues of Pedagogical Leaders for the Inclusion in Processes of Increase of Professional Capacities in their Schools. The Case of Atlántida Granada

Jesús Domingo Segovia<sup>1</sup>  
M. Alberto Martos Titos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad Isabel I, España

La inclusión educativa es un reto aún lejos de nuestro alcance en un sistema acomodado en la dualización y el individualismo. La mejora educativa de calado sólo puede llegar desde una perspectiva crítica comprometida con el análisis profesional para la eliminación de todo tipo de barreras al éxito para todos y la promoción de una cultura de inclusión. La investigación señala que para garantizar la mejora educativa es necesario incrementar la capacidad de mejora de cada escuela como "comunidad profesional de aprendizaje". Este trabajo muestra algunas claves emergentes de un estudio en proceso sobre el desarrollo del proyecto de desarrollo de capacidades profesionales docentes de Atlántida-Granada en contextos desafiantes. Utiliza un modelo de investigación dialógica y participativa. Se analiza el desarrollo de sesiones de trabajo entre directivos escolares que preparan, debaten y replantean los procesos de trabajo con su profesorado en sus respectivas escuelas. El estudio presenta limitaciones evidentes: la particularidad de los casos y el estar aún en proceso. Pese a ello, aporta al debate algunas pistas sobre la identidad de estos directivos, los retos y las barreras para ejercer su liderazgo pedagógico, así como claves técnicas para desempeñar su labor profesional por la mejora y la inclusión.

**Descriptor:** Liderazgo; Inclusión educativa; Desarrollo profesional; Comunidades profesionales de aprendizaje; Colaboración; Mejora educativa.

Educational inclusion is a challenge still far from our reach in a system accommodated in dualization and individualism. The educational improvement of depth can only come from a critical perspective committed to professional analysis for the elimination of all types of barriers to success for all and the promotion of a culture of inclusion. The research points out that in order to guarantee educational improvement it is necessary to increase the capacity for improvement of each school as a "professional learning community". This work shows some emerging keys of a study in process on the development of the project of development of professional teaching capacities of Atlántida-Granada in challenging contexts. It uses a dialogical and participative research model. It is analyzed the development of work sessions between school managers who prepare, discuss and rethink the work processes with their teachers in their respective schools. The study has obvious limitations: the particularity of the cases and the fact that they are still in the process. Despite this, it brings to the debate some clues about the identity of these managers, the challenges and barriers to exercise their pedagogical leadership, as well as technical keys to perform their professional work for improvement and inclusion.

**Keywords:** Leadership; Educational inclusion; Professional development; Professional learning communities; Collaboration; Educational improvement.

*Este estudio es parte del proyecto de investigación "Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización (Ref. EDU2016-78191-P), con la colaboración de la red RILME y del Proyecto Atlántida.*

## Introducción

Como han alertado reiteradamente diferentes estudios (Echeita, 2013; Echeita et al., 2009; Escudero, 2005, 2016), en torno a la inclusión educativa, en nuestras escuelas existe un conjunto de logros parciales y medidas de atención que pueden invisibilizar las paradojas que de verdad ocurren en las aulas: dualización del sistema, medidas de apoyo a la inclusión que fomentan la exclusión, la invisibilización de barreras al aprendizaje, las apoyodependencias, etc. El foco de atención permanece en los estudiantes, su rendimiento académico y en las medidas de atención a la diversidad, sin reparar demasiado en que hay que refocalizar la mirada de la respuesta a la diversidad desde un nuevo marco de justicia, derechos humanos, éxito para todos y entre todos, diseño universal y dignidad (ONU, 2006; UNESCO, 2017). Y ello requiere avanzar hacia un currículum verdaderamente inclusivo y garantista para todos de unos niveles mínimos de competencia, éxito, participación y presencia activa en un marco de dignidad, con metodologías que enganchen y en dinámicas y contextos organizativos que sean potentes entornos de aprendizaje, vivencias y ciudadanía. Luego, más que recursos y medidas de apoyo, se necesita un cambio metodológico, una (re)profesionalización docente y un cambio cultural y profesional.

La formación es débil y no existe una cultura colaborativa para promocionar una respuesta profesional al reto de la inclusión y del éxito para todos y entre todos. Persisten un conjunto de barreras a la equidad y a una verdadera inclusión, muchas de ellas invisibles, sutiles o implícitas, tanto en la concepción de la función docente, como del currículum y qué es y cómo se desarrolla una buena educación para todos. A lo que se une otro conjunto importante de barreras a la colaboración profesional (Murphy, 2015).

El conocimiento pedagógico acumulado señala como alternativa apoyar dinámicas de construcción de capacidades profesionales y la promoción de tiempos, espacios y tareas que propicien la interacción profesional, el apoyo mutuo y la construcción conjunta de un proyecto/propósito de mejora que pongan el foco en la escuela como centro de mejora y formación. Pero la mera creación de espacios, tiempos o estructuras de colaboración no genera de por sí las mejoras permanentes requeridas, importa mucho el foco de atención y si se enfocan o no claramente los problemas, retos y necesidades de los estudiantes en un propósito compartido de mejora.

Cualquier cambio educativo para la mejora, debe basarse y dar soporte a procesos de desarrollo profesional e institucional, que se operen paralelamente, de manera que se apoyen mutuamente. Lo que implicaría cambios culturales, organizativos y funcionales, para generar capacidades de mejora en el profesorado y equipos docentes, acompañados de cerca por líderes y colegas críticos (líderes intermedios, orientadores, etc.) que hagan posible y consistente este cambio (González, 2015).

Pero la mera creación de espacios, tiempos o estructuras de colaboración no genera de por sí las mejoras permanentes requeridas, importa mucho el foco de atención y si se enfocan o no claramente los problemas, retos y necesidades de los estudiantes. Este foco, desde el núcleo pedagógico –los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje– (Elmore, 2010) y la filosofía de inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) son claves en la orientación del cambio. Y, en ello, es clave como alertara Fullan (2011), cuidar no generar ni depender de “impulsores erróneos” del cambio, ni caer en la “inacción” del profesorado. Lo que significa avanzar en la instauración y el desarrollo de culturas de aprendizaje para vencer las barreras de la inclusión en las prácticas cotidianas de clase y en el clima de centro, para lo que el profesorado reflexione juntos y estén comprometidos de manera colectiva con la mejora de estos dos focos.



El reto, como afirma Echeita (2017, p. 19) es “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas”.

En este sentido, parece pertinente estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente para incrementar la colaboración, la implicación y el empleo de metodologías que enganchen; para lo que podría ser un también un elemento central el desarrollo o –al menos- avance- hacia modelos de comunidades profesionales de aprendizaje. Camino por el que se adentra el Proyecto Atlántida, y más específicamente, con su proyecto estatal de investigación y desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes (en adelante CPD). Dicho proyecto busca el incremento del capital profesional de los centros y la institucionalización de dinámicas individuales y colectivas (colaboración) de reflexión e implicación sobre inclusión educativa, como elementos centrales desde los que estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente.

Desarrollar la capacidad de mejora en la escuela y el desarrollo profesional de su profesorado puede ser un requisito imprescindible para transitar por estos territorios de transformación de la escuela. Escuelas en las que, como señala Harris (2012), se den condiciones auténticas de participación, interrelación y diálogo, pues el elemento nuclear de estas comunidades es el “concepto” o “círculo virtuoso de co-construcción” (Hargreaves, 2016) de respuestas profesionales. Promover lo mejor “posible” en base a evidencias, argumentación y debate, y contraste con lo que dice el conocimiento pedagógico actual y las mejores prácticas profesionales. Y todo ello requiere un buen liderazgo (Bolívar y Murillo, 2017; Day et al., 2011; Leithwood, 2009), con capacidades resilientes (Patterson, Goens y Reed, 2009) y compromiso por la inclusión (Ryan, 2006), con capacidad de hacer sostenibles los procesos de mejora (López y Lavié, 2010).

Cuestión que no es nada fácil conseguir en un contexto –como el español– en el que la dirección escolar no está profesionalizada y tiene déficits importantes en identidad de liderazgo. Si bien, existen dinámicas, estructuras y espacios de corresponsabilidad y de liderazgo compartido, especialmente en contextos desafiantes, que pueden ser un buen marco para observar cómo se pueden ir gestando y desarrollando experiencias profesionales de respuesta a la diversidad desde una perspectiva de inclusión y éxito para todos y entre todos.

En este sentido resulta interesante reparar en los centros educativos que caminan por el sendero de la práctica profesional y colaboración auténtica profesional hacia ser verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje (Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007). Estos centros de práctica profesional (individual, colectiva e institucional) poseen un claro liderazgo pedagógico y un proyecto colectivo de mejora y tienen instaurados procesos interdependientes de aprendizaje organizativo o institucional y de desarrollo del ejercicio plenamente profesional de su profesorado en escenarios colaborativos para dar respuesta a los retos de la mejora educativa.

Es en estos contextos en los que analizamos con ellos qué papel pueden estar desempeñando los directores escolares como líderes por la inclusión, que centran su trabajo en el núcleo pedagógico y en la accesibilidad de todos para conseguir el éxito educativo y que promocionan el desarrollo de capacidades profesionales en su profesorado y un cambio cultural en su comunidad. Cuestión ésta en la que los propios directivos escolares, acompañados por colegas críticos y en el marco de un proyecto conjunto de mejora y un seminario profesional (Atlántida-Granada), pueden ser tanto un buen foco de atención, como un equipo dialógico y participativo, capaz de analizar y proyectar cambios en su práctica profesional como líderes para la inclusión.

## Método

El principal objetivo de esta investigación ha sido indagar en cómo ven los líderes escolares de centros que caminan hacia la inclusión cómo apoyar y estimular el incremento del capital social y profesional de su profesorado. Al tiempo de compartir con ellos y desde su propia voz y experiencias la comprensión de los particulares procesos de desarrollo insitucional e identitario como líderes pedagógicos por la inclusión. Se accede a la comprensión de este conocimiento práctico profesional, de la identidad de liderazgo y su eficacia en estos contextos mediante relatos de vida profesional y conversaciones tematizadas en profundidad con los directores de escuelas e institutos que están desarrollando el proyecto de desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes en el Seminario Atlántida de Granada.

La metodología empleada se enmarca dentro de los parámetros del enfoque biográfico-narrativo, investigación dialógica y participante y la teoría fundamentada. Estas metodologías de partida permiten captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que orientan la práctica profesional, proporcionando tanto elementos para su comprensión y contextualización, como para ubicarla a lo largo de sus personales procesos de desarrollo. La información se recoge principalmente en el seno de grupos focales de discusión. Las categorías (aunque con una base en la literatura pedagógica) son emergentes del propio proceso de profundización sucesiva experimentado, a partir de entrevistas semiabiertas en profundidad, que concluyen con la saturación de categorías e información. El proceso de investigación se desarrolla desde una lógica de cascada de profundización reflexiva e integra interactivamente momentos de recogida, análisis y validación dialéctica de información.

## Resultados

Los resultados informan básicamente que el proceso de construcción de comunidades profesionales de aprendizaje es largo y costoso. En este sentido hacen emerger un conjunto de barreras implícitas y explícitas a la inclusión y la colaboración profesional, en sus escuelas, en el profesorado de las mismas y, finalmente en su propia práctica profesional. Al tiempo que discuten, gradúan y consensúan estrategias, discursos, procesos y posicionamientos profesionales que ayuden a la superación de las mismas y a la construcción de espacios de debate, de colaboración, corresponsabilidades y compromisos.

Afirman que para la inclusión y la mejora de las escuelas es clave el profesorado y que éste se compromete en el proceso. Para ello, piensan que su labor, junto con su equipo de dirección y otros profesores que comparten responsabilidades y capacidad de liderazgo, es importante como analizadores de la realidad y estrategias que van ajustando el ritmo, los contenidos y la orientación del proceso de debate y de construcción de espacios y oportunidades para que ello se produzca.

Informan de la importancia de centrar el debate del profesorado. Ajustar los procesos al contexto y las posibilidades. Evitar ruidos y distractores, focalizando en cuestiones especialmente pertinentes (núcleo pedagógico) y que se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo institucional. Destacan el valor de “otros” críticos, como colegas que ayudan a incrementar el capital social de los centros, siempre que no interfieran o –mejor- se integren en los procesos de coconstrucción compartida de un proyecto y una realidad deseable.

Del mismo modo, afirman que les resulta especialmente estimulante la presencia de otros líderes, con los que compartir, experiencias, dudas, propósitos, estrategias, materiales, perspectivas.

Ponen en valor el potencial de las redes de directivos y de experiencias que caminan hacia la inclusión desde el convencimiento de que la propuesta de desarrollo de capacidades profesionales docentes por la inclusión.

Consideran también clave la labor de los “otros críticos”, asesores y otros colegas que acompañan los procesos de desarrollo y articulan las sesiones de trabajo del equipo de autoformación. En sus conversaciones en profundidad, comienzan a hablar sobre experiencias y materiales ajenos, terminando frente al espejo, para hablar de sus centros y de ellos mismos. Ponen en valor las estructuras colaborativas y de argumentación dialógica de la práctica profesional, del asesoramiento colaborativo (como colega crítico) y los procesos de autorrevisión como mejor manera de desarrollo profesional e institucional.

## Conclusiones

Construir capacidades en las escuelas para ser llegar a ser cada día más justas e inclusivas requiere liderazgo pedagógico de sus directivos y el desarrollo un liderazgo múltiple y compartido del profesorado. Un liderazgo pedagógico, atento a su contexto y equipo, comprometido socialmente y con capacidad de resiliencia para afrontar los retos y promover la mejora de manera colaborativa.

Transformar las culturas de las escuelas por comunidades profesionales por la inclusión exige rediseñar el liderazgo que en ellos se desarrolla, su identidad de liderazgo pedagógico, compartido, resiliente y por la inclusión. Un proceso complejo y multidimensional que exige también de estructuras y dinámicas cercanas y dialógico-críticas de reflexión, debate, asesoría y apoyo mutuo. Tanto con apoyos externos como en el seno de redes profesionales cercanas con propósitos compartidos.

En definitiva, los resultados del estudio, aunque con limitaciones evientes y desarrollos particulares, aportan pistas importantes al debate que conviene tomar en consideración.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), art 4.
- Escudero, J.M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Nueva York, NY: Wiley.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- López J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesores*, 14(1), 71-92.
- Murphy, J. (2015) Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Patterson, L. J., Goens, A. G. y Reed, E. D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.

## Los Directivos Escolares como Informantes Calificados de las Políticas Educativas. El Caso Chileno (2014-2017)

### School Principals as Qualified Informants of Educational Policies. The Chilean Case (2014-2017)

José Weinstein  
Gonzalo Muñoz  
Rosario Rivero

Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, Chile

Los directivos escolares suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas, reconociéndoseles un rol clave para su éxito o fracaso en las escuelas que lideran. Sin embargo, es poco frecuente que se considere la opinión que dichos directivos poseen sobre las políticas que debieran materializar. Este artículo analiza, a partir de encuestas anuales comparables, la opinión que los directores de centros educativos tuvieron respecto de las políticas educativas desarrolladas bajo el reformista gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2017). Los resultados dan cuenta que la iniciativa que más marcó la opinión de los directivos fue la ley de inclusión educativa, aprobada de manera controversial a inicios del período. En torno a ella se produjo un mayor pesimismo inicial respecto del futuro de la educación nacional, así como se tendió a distanciar la opinión de los directivos que trabajan en el sector público respecto del privado. Igualmente, puede apreciarse que la opinión de los directivos es dinámica, modificándose en el transcurso del gobierno, suele manifestar la urgencia de ciertas políticas educativas (como la mejora de la formación inicial docente) por sobre el resto y brinda valiosa información sobre los posibles efectos de las políticas en los centros educativos mismos. Por ello, dada su calidad de *informantes calificados*, los tomadores de decisión debiesen considerar sistemáticamente sus opiniones en el diseño e implementación de las políticas.

**Descriptor:** Liderazgo; Delegación de la autoridad; Administración educativa; Chile.

School managers are often vindicated as executors of educational policies, recognizing a key role for their success or failure in the schools they lead. However, it is rare to consider the opinion that these managers have about the policies that should materialize. This article analyzes, from comparable annual surveys, the opinion that the directors of educational centers had regarding the educational policies developed under the reformist government of President Michelle Bachelet (2014-2017). The results show that the initiative that most marked the opinion of the directors was the law of educational inclusion, approved controversially at the beginning of the period. Around it there was greater initial pessimism regarding the future of national education, as well as a tendency to distance the opinion of managers working in the public sector with respect to the private sector. Similarly, it can be seen that the opinion of managers is dynamic, changing in the course of government, often manifests the urgency of certain educational policies (such as improving initial teacher training) over the rest and provides valuable information on the possible effects of the policies in the educational centers themselves. Therefore, given their quality as qualified informants, decision makers should systematically consider their opinions in the design and implementation of policies.

**Keywords:** Leadership; Delegation of authority; Administration of education; Chile.

*Este proyecto ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, a través del financiamiento público del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), que integran diversas universidades chilenas, bajo la coordinación de la Universidad Diego Portales.*

## Fundamentación teórica

Los directivos escolares suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas, atribuyéndoseles un rol decisivo para el éxito (o fracaso) de dichas iniciativas en las escuelas que conducen (Fullan, 2002). Su demostrada incidencia en la mejora escolar, apoyada por la constatación recurrente de ser el segundo factor intra-escuela más significativo (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al, 2008) y su reconocido papel transformador de las prácticas individuales y colectivas de los docentes (Day et al, 2016; Seashore-Louis et al, 2010), les ha ubicado como actores indispensables para el cambio educativo. Sin ellos, se ha afirmado, las reformas a gran escala no son posibles (Hargreaves y Fullan, 2012).

Por otra parte, la literatura también releva que durante los procesos de reforma educativa suele existir una tensión entre los niveles macro institucionales y las creencias y motivaciones de los actores a nivel de las escuelas (Elmore y Mc-Laughlin, 1982; Fullan, 1986; Rigby et al., 2016), y que los niveles intermedios y sobre todo los líderes escolares tienen un rol fundamental en la interpretación, adecuación y apropiación de las políticas (Sun et al, 2013; O'Laughlin and Lindle, 2015; Wholstetter et al., 2015; Woulfin, 2016). En Chile y América Latina estos ámbitos se han investigado escasamente y, por ende, poco se sabe sobre cómo los directivos perciben y experimentan las políticas que están llamados a materializar.

Durante los cuatro años (2014-2017) del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet en Chile se iniciaron importantes procesos de reforma. Así, se aprobaron tres leyes trascendentes, que se presentan en el cuadro a continuación (cuadro 1).

## Método

En este contexto, el artículo realiza un análisis de las opiniones de los directivos escolares respecto de las políticas educativas del gobierno de Bachelet. Más específicamente, brinda evidencia respecto de la evaluación que ellos realizan respecto de: la calidad y equidad educativa en general; el desempeño sectorial del gobierno; las principales políticas impulsadas y sus efectos; y las políticas educativas que creen que debieran priorizarse en adelante.

El artículo se basa en un estudio de carácter cuantitativo, reportando resultados descriptivos en base a la aplicación de una encuesta anual de cobertura nacional, cuya población objetivo son todos los directores y directoras del país. El tamaño de la muestra parte de un número mínimo de encuestados que deben responder y que, en función del universo de 9 mil directores, es de 520 casos. Por ello la muestra ha variado entre un mínimo de 523 encuestados (2014) y un máximo de 627 (2017). Se busca que la muestra se corresponda con la distribución del universo de directores en ciertas variables claves (como la dependencia pública y privada) de manera de aumentar su representatividad. Para el año 2017, el error muestral puede estimarse, bajo el supuesto de que no hay diferencias significativas entre las características de la muestra y del universo, en 4% con un 95% de confianza

Cuadro 1. Gestión y toma de decisiones

REFORMA	OBJETIVO	MEDIDAS CLAVE	PERIODO DE TRANSFORMACIÓN DE LA LEY	PERIODO DE TRANSFORMACIÓN DE LA LEY
Ley de Inclusión	Garantizar que todo el sistema financiado por el Estado se enmarque en un régimen público, inclusivo y gratuito	Fin del lucro en la educación privada subvencionada Fin del financiamiento compartido en la educación privada subvencionada (gratuidad total) Fin de los procesos de selección en toda la educación financiada por el Estado. Creación de un sistema aleatorio de admisión Regulación de los procesos de expulsión en toda la educación financiada por el Estado	Mayo 2014 a enero 2015	Desde el año 2016 (en régimen total cerca del 2025)
Carrera docente	Mejorar las condiciones laborales de los docentes del sistema financiado por el Estado y establecer una carrera atractiva para la profesión docente	Aumento de las remuneraciones de los docentes del sector público y privado subvencionado (30% en promedio) Aumento de horas no lectivas (de un 25% a 35 o 40% dependiendo del tipo de centro) Establecimiento de una carrera que distingue tramos (en base a la experiencia y una evaluación de desempeño) y asocia a ellos las remuneraciones Mayores exigencias para el ingreso a carreras de pedagogía	Marzo 2015 a enero 2016	Desde el año 2017 (en régimen total el 2025)
Nueva Educación Pública	Poner en marcha una nueva institucionalidad a cargo de las escuelas públicas, ahora fuera del sistema municipal	Establece el traspaso gradual de todos los centros públicos desde los municipios a los nuevos Servicios Locales de Educación, que tienen por función única la administración educacional	Noviembre 2015 a noviembre 2017	Desde el año 2018 (en régimen total el 2025)

---

Se crea una  
 institucionalidad  
 nacional (Dirección  
 de Educación  
 Pública), que  
 acompaña a los  
 Servicios Locales  
 Se pone en marcha un  
 sistema de  
 accountability local  
 para la educación  
 pública, a través de la  
 creación de Consejos  
 Directivos y Consejos  
 Locales

---

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados de la encuesta “La voz de los directores” durante los cuatro años del gobierno de Michelle Bachelet, con la posibilidad adicional de comparación con el año previo a su inicio (2013), brindan una base única de información sobre cómo este relevante actor educativo se posicionó frente a las políticas educativas puestas en marcha en el período. Una buena implementación de las reformas (cuyo éxito e impacto educativo se jugará precisamente en los próximos años) supone comprender adecuadamente cómo los directivos están percibiendo e interpretando estas políticas (O’Laughlin and Lindle, 2015; Woulfin, 2016).

De acuerdo con la evidencia que proporciona la encuesta, resulta notorio que la iniciativa principal que marcó la gestión gubernamental fue la ley de inclusión, por sobre la ley de carrera docente y más por sobre todavía de la ley de nueva educación pública, que se aprobó recién a fines del período y no alcanzó a constituirse como un referente de opinión.

Más allá de la temporalidad con la que se fueron discutiendo y aprobando estas leyes, es claro que fue precisamente en torno a la ley de inclusión, con su dura discusión pública durante su tramitación legislativa y su posterior promulgación (Muñoz y Weinstein, en prensa), que se producen dos procesos claves en cuanto a la opinión directiva. Por una parte, se genera, respecto del momento previo a la asunción del gobierno bacheletista, una visión más negativa de la situación de la educación chilena, la que va unida a un mayor pesimismo sobre su situación futura. Muchos directores pusieron en duda el real aporte de esta ley al mejoramiento de la calidad educativa y pensaron que ella podría tener efectos incluso negativos respecto de su desarrollo. Se produjo así una brecha – muy compleja para la implementación – entre la política propuesta a nivel macro y las creencias y motivaciones a nivel de las escuelas (Fullan, 1985; Rigby et al, 2016).

Por otra parte, esta ley generó una mayor diferenciación en la opinión de los directivos, distanciándose la opinión de aquellos que trabajaban en establecimientos municipales respecto de quienes lo hacían en establecimientos privados. Recordemos que para los primeros el efecto de esta ley fue más bien acotado (aumento de recursos) y no implicó un cambio sustantivo en sus “reglas del juego”. No ocurrió lo mismo para quienes lideraban establecimientos privados subvencionados, en que la ley si alteraba los modos de trabajar y de relacionarse con los estudiantes y las familias. La ley implicaba, para ellos, una mayor incertidumbre. Además, debe considerarse que los directores de los establecimientos privados tienen una relación de mayor



cercanía y confianza con sus sostenedores que la que poseen sus colegas del sector municipal (Weinstein et al, 2016), lo que facilitó su comunión de opiniones y su solidaridad frente a situaciones en que los segundos se sintieron amenazados.

La cobertura temporal de los datos recolectados da cuenta de la visión general de la educación con que los directivos iniciaron y terminaron el período bacheletista. En este sentido, la apreciación general de la educación chilena como mediocre no sufrió cambios sustanciales con la acción de un gobierno que fue más valorado por su acción en materia de equidad que de calidad.

En definitiva, los resultados de las encuestas realizadas evidencian que los directores escolares son “informantes calificados” de las políticas gubernamentales. Es así como poseen una opinión matizada, que es capaz de apreciar diferentes aspectos que plantean las nuevas políticas, observándolas y evaluándolas en su complejidad. Pero adicionalmente los directivos brindan una información única y estratégica: dan cuenta de las dificultades con que se encuentran (o encontrarán a futuro) las políticas al momento de ser implementadas en la realidad escolar misma. Por ello, la “voz de los directores” debiera ser estudiada, conocida y ponderada por los tomadores de decisión al momento de diseñar e implementar las políticas educativas, cuya materialización y traducción en mejores oportunidades de aprendizaje depende finalmente del concurso activo de los líderes escolares.

## Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best education systems come out on top*. Londres: McKinsey.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Elmore, R. F. (1983). Social policymaking as strategic intervention. *Handbook of Social Intervention*, 13, 212-236.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- O’Laughlin, L. y Lindle, J. C. (2015). Principals as political agents in the implementation of IDEA’s least restrictive environment mandate. *Educational Policy*, 29(1), 140-161.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Hernández, M. (2016). Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens. Une étude dans les écoles primaires de la région de Valparaíso. *Revue Internationale d’Éducation de Sèvres*, 72, 77-89.
- Young, T. y Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17.

## Formación de Directivos en Chile y Efectos en sus Prácticas: hacia un Modelo de Evaluación del Desarrollo de Capacidades en los Líderes Escolares

### School Leaders Preparation in Chile and Effects on their Practices: towards a Model for Assessing the Development of Capacities in School Leaders

Gonzalo Muñoz  
 María José Valdebenito  
 Josefina Amenábar

Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, Chile

El estudio ha tenido como objetivo central desarrollar una propuesta de modelo –un conjunto de dimensiones y variables clave, junto con distintas alternativas metodológicas para abordarlas– que permita evaluar los efectos que tiene la formación de directivos escolares en sus prácticas de liderazgo. La conclusión central de la investigación es que la evaluación de la formación de directivos en Chile es un desafío absolutamente pendiente y su desarrollo pareciera crítico para la mejora de las políticas y prácticas de preparación en liderazgo. El recorrido realizado por la investigación permitió elaborar una propuesta general de evaluación de la formación que pone su foco principal en las prácticas de liderazgo, vale decir, en el desempeño que los líderes escolares despliegan antes, durante y después de pasar por su formación. Al mismo tiempo que posiciona en las prácticas el principal dominio a observar, la investigación reconoce la existencia de otros tres dominios que deben ser estudiados, aunque siempre en relación con las prácticas: los conocimientos y habilidades, las creencias y disposiciones, y las trayectorias laborales de los líderes escolares.

**Descriptor:** Liderazgo escolar; Política educacional; Formación; Evaluación de la educación; Chile.

The main objective of the study was to develop a model proposal—a set of key dimensions and variables, together with different methodological alternatives to address them—that would allow evaluating the effects of the training of school managers on their leadership practices. The central conclusion of the research is that the evaluation of managerial training in Chile is an absolutely pending challenge and its development would seem critical for the improvement of leadership preparation policies and practices. The journey made by the research allowed to develop a general proposal for the evaluation of training that puts its main focus on leadership practices, that is, on the performance that school leaders display before, during and after passing through their training. At the same time that positions in practice the main domain to observe, the research recognizes the existence of three other domains that should be studied, but always in relation to the practices: knowledge and skills, beliefs and dispositions, and work trajectories of school leaders.

**Keywords:** School leadership; Educational policy; Training; Evaluation of education; Chile.

*Este proyecto ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, a través del financiamiento público del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), que integran diversas universidades chilenas, bajo la coordinación de la Universidad Diego Portales.*

## Introducción

El contexto general de cambios que enfrenta el sistema escolar chileno desafía fuertemente a la función directiva. Si bien hace ya algunos años se ha venido develando la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos escolares (debido a su comprobada relevancia e

incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes), la implementación gradual de las transformaciones que actualmente vive la educación chilena tensiona a la función directiva y la invitan a traducir cada uno de los cambios en curso en oportunidades concretas de mejoramiento del trabajo de sus unidades educativas. Es así como hoy, por ejemplo, los directivos escolares tendrán un rol clave en la implementación del nuevo sistema de desarrollo profesional docente (orientando el uso de las horas no lectivas y los planes de desarrollo que cada profesor deberá diseñar e implementar), en la ley de inclusión (recibiendo nuevos recursos, ejecutando planes de apoyo a la inclusión y ajustando distintos procedimientos de la escuela a la nueva normativa) y en la nueva educación pública (desempeñando derechamente nuevas funciones, como la selección de docentes, la participación en instancias colaborativas o la administración directa de una parte de los recursos financieros de la escuela).

Todo lo anterior obliga a desarrollar y potenciar las capacidades de los líderes educacionales. Es en este marco que el MINEDUC ha venido generando y financiando programas de formación de directivos desde los años 2000 (aunque con mayor intensidad y recursos desde el 2011 en adelante), y recientemente ha creado dos Centros de Liderazgo Educativo, con la misión de aportar al desarrollo de esta dimensión del quehacer escolar, también formando líderes escolares. En este marco, hoy es necesario impulsar una agenda de calidad de la formación de los líderes educativos, lo que es doblemente relevante en un escenario de proliferación de programas de formación de líderes (con la consecuente inversión pública y privada) y de poca evidencia sobre los resultados que esta formación tiene, como se podrá apreciar a lo largo de este reporte.

Si bien existe conciencia – nacional e internacional - respecto a la relevancia de la formación para el fortalecimiento del liderazgo directivo, la evidencia disponible sobre el impacto de la formación en las prácticas de los directivos sigue siendo escasa (Huber, 2008; Davis y Darling Hammond, 2012; Orr y Orphanos, 2011). La evidencia en este tema en América Latina y Chile es aún más precaria o simplemente inexistente. En efecto, un estudio reciente de Weinstein et al (2015) sobre experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la Región destacó la insuficiencia de investigación destinada a medir los efectos y el impacto específico que los programas de formación tienen en las prácticas de liderazgo de los directores y en las escuelas que éstos lideran. La evidencia reciente específicamente para Chile (Weinstein y Muñoz, 2012; Weinstein, 2017) muestra que, si bien los directivos escolares cuentan con altos niveles de formación, existe poca o nula información sobre el real efecto que tienen estas oportunidades de perfeccionamiento en las prácticas y quehacer directivo.

## Método

El objetivo principal de la investigación consistió en desarrollar una propuesta de modelo –un conjunto de dimensiones y variables clave, junto con distintas alternativas metodológicas para abordarlas– que permita evaluar los efectos que tiene la formación de directivos escolares en las prácticas que éstos desarrollan. Para cumplir con este propósito general, se han perseguido los siguientes objetivos específicos:

- Sistematizar la literatura y experiencia internacional sobre evaluación de programas de formación de directivos
- Actualizar información básica sobre la situación de la formación en Chile e indagar en cómo se está abordando su evaluación

- Conocer las percepciones de directivos en ejercicio egresados de programas de formación y de los propios programas respecto de distintas alternativas e instrumentos de evaluación de la formación
- Explorar alternativas de dispositivos de evaluación de capacidades directivas en contextos escolares específicos, identificando condiciones de (re) aplicabilidad para distintos contextos y propuestas formativas
- Proponer un modelo de evaluación de la formación, con énfasis en las prácticas de liderazgo relacionadas con los docentes

El estudio estuvo basado en un diseño mixto, que utilizó tanto metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. Para alcanzar los objetivos propuestos, el proyecto considera tres componentes principales, que se describen en el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Componentes metodológicos de la investigación

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Análisis de experiencia internacional	Consistió en una revisión y sistematización de literatura y experiencias internacionales sobre evaluación de la formación de directivos escolares. Se identificaron distintas experiencias e investigaciones, que fueron sistematizadas e incluidas en el marco conceptual de este informe.
Catastro de la formación de directivos y su evaluación	Con el fin de obtener una visión sobre la evaluación que se realiza actualmente de la formación, este segundo componente se hizo cargo de catastrar las “prácticas de evaluación de la formación”, a través de una revisión de información secundaria y de la aplicación de una encuesta a los encargados de programas de formación con ciertas características básicas. Si bien el objeto era más bien acotado, este componente se transformó en una oportunidad para actualizar algunas características básicas de la formación de directivos actualmente en desarrollo en Chile.
Talleres con actores clave	Este tercer componente consistió en el desarrollo de 8 talleres con directivos ex alumnos de programas de formación y encargados de los programas mismos, de tres regiones distintas de Chile. Con ello se buscó levantar información sobre la relevancia y viabilidad de contar con un modelo de evaluación de la formación, así como también sobre las variables y métodos que una eventual evaluación de este tipo debiera considerar.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

El estudio permitió, entre otras cosas, dar cuenta de un cambio importante en los énfasis curriculares de los más de 40 programas de formación en liderazgo que actualmente se desarrollan en Chile (a nivel de Magíster). Al comparar con la situación del año 2010, se evidencia una mayor priorización curricular de áreas como los conocimientos específicos sobre liderazgo educativo, el acercamiento a herramientas de mejoramiento escolar y la gestión de recursos humanos y del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive sin embargo con una estabilidad de las principales metodologías utilizadas por los programas y la poca presencia de instancias prácticas de desarrollo profesional a lo largo de los mismos.

La conclusión central de este estudio es que la evaluación de la formación de directivos en Chile es un desafío absolutamente pendiente y su desarrollo pareciera crítico para la mejora de las políticas y prácticas de preparación en liderazgo. Si bien hay un grupo importante de programas que desarrolla al menos alguna acción de evaluación de sus resultados, las estrategias metodológicas utilizadas son muy tradicionales (como encuestas de satisfacción e instrumentos

de evaluación de conocimientos, como pruebas durante el proceso formativo) y no se hacen cargo de lo que ocurre después del programa. El recorrido realizado por la investigación permitió elaborar una propuesta general de evaluación de la formación que pone su foco principal en las prácticas de liderazgo, vale decir, en el desempeño que los líderes escolares despliegan antes, durante y después de pasar por su formación. Al mismo tiempo que posiciona en las prácticas el principal dominio a observar, la investigación reconoce la existencia de otros tres dominios que deben ser estudiados, aunque siempre en relación con las prácticas: los conocimientos y habilidades, las creencias y disposiciones, y las trayectorias laborales de los líderes escolares.

Una investigación como ésta obliga a realizar una reflexión más general sobre la formación de directivos en Chile y sus desafíos, al menos en el espacio de los postgrados. Si bien se ha ido consolidando una oferta formativa a nivel nacional/latinoamericano y se han ido ajustando algunos de los contenidos de los programas (como se muestra en el capítulo sobre el catastro), una vez terminado este estudio queda claro que un paso más hacia la calidad de la formación supone acciones de política decididas en este ámbito. La pregunta por la evaluación, de hecho, ha dejado de manifiesto la existencia de un vacío demasiado evidente en la poca claridad que hoy existe sobre lo que se espera de los programas de formación de líderes. Tal como está ya ocurriendo en muchas partes del mundo, definir un marco mínimo de orientaciones y exigencias (de contenido y método) para estos programas debiera ser un punto de partida para abordar con sentido de urgencia este tema.

## Referencias

- Davis, S. H. y Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(2), 25.
- 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), 63-80.
- Orr, M. T. y Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 23-46.

## Y... Qué pasa con las Familias y su Liderazgo en una Escuela Democrática

### And ... What about Families and their Leadership in a Democratic School?

Alejandra López-Roca  
 Joan Andrés Traver-Martí  
 Universidad Jaume I, España

En la escuela democrática es fundamental abrir puertas a la transformación sobre la manera de organizarnos y de relacionarnos. Para ello, resulta esencial la descentralización de poder por parte de aquellos que se encuentran en el primer eslabón de la estructura formal y jerárquica de la institución escolar, el equipo directivo, hacia los demás miembros que conforman la comunidad educativa, entre los que encontramos a las familias. Por tanto, la pretensión de este trabajo es conocer cómo se ven las familias desde el punto de vista del liderazgo escolar y cómo las sitúan el resto de estamentos de la CE en una escuela definida como democrática de la provincia de Valencia. Para ello, hemos desarrollado un estudio de caso intrínseco, enmarcado bajo el paradigma de la investigación cualitativa. Los resultados evidencian que las familias se sitúan de forma muy superficial sobre el liderazgo de la escuela. Ante esta realidad, consideramos necesario avanzar hacia un tipo de liderazgo distribuido, más plural y menos profesional, donde ellas lideren desde dentro y no de manera tan periférica.

**Descriptores:** Escuela democrática; Liderazgo distribuido; Comunidad educativa; Familias; Estudio de caso.

In a democratic school, it is fundamental to open doors to transformation on the way to organize and relate. For this reason, the decentralization of power by those who are in the first link of the formal and hierarchical structure of the school institution, the management team, towards the other members that make up the educational community, among which we find the families. Therefore, the aim of this work is to know how families are seen from the point of view of school leadership and how they are located by the rest of the CE estates in a school defined as democratic in the province of Valencia. For this, we have developed an intrinsic case study, framed under the paradigm of qualitative research. The results show that families are placed very superficially on the leadership of the school. Given this reality, we consider it necessary to move towards a type of distributed leadership, more plural and less professional, where they lead from within and not so peripherally.

**Keywords:** Democratic school; Distributed leadership; Educational community; Families; Case study.

## Introducción

Democratizar la escuela implica abrir puertas al cambio, afirman Traver, Sales y Moliner (2010). Puertas que nos acerquen a una transformación sobre la manera de organizarnos y de relacionarnos. Que propicien la participación de todos los agentes de la comunidad educativa (CE): dirección, equipo docente, familias, alumnado y comunidad (Apple y Beane, 1997; Jiménez y Pozuelos, 2001; Santos, 2003).

Para ello, resulta esencial la descentralización de poder por parte de aquellos que se encuentran en el primer eslabón de la estructura formal y jerárquica de la institución escolar (Bolívar, 2010): el equipo directivo. Conlleva contribuir a crear redes de liderazgos múltiples, donde las actividades de liderazgo se extiendan y se compartan entre las personas que constituimos la CE,

al mismo tiempo que desarrollan positivamente la autonomía y el empoderamiento de cada una, así como el reconocimiento y la aceptación de la capacidad de liderazgo de las demás. Es decir, significa reflexionar y desarrollar un liderazgo distribuido (Bennett et al., 2003; Harris y Spillane, 2008), entendido desde su sentido más radical.

Posicionarse en esta perspectiva del liderazgo supone asumir que la mera delegación de tareas y de funciones, por parte del equipo directivo al resto de la CE, no es suficiente (Maureira, Moforte y González, 2014), por lo que tiene que existir una verdadera distribución de poder, autoridad y responsabilidades que permita, a través del diálogo (Murillo, 2006; Sales, 2012), retar a las estructuras jerárquicas de organización y de relación, y al liderazgo individualista y profesionalizador que las legitima (Sales, 2012). También, supone tener en cuenta que es necesario que los miembros de la CE desarrollemos acciones, habilidades y competencias comunicativas que nos preparen para una mejor colaboración y cooperación (Pujolàs, 2008), ya que “los actores, las voces se amplían y, por tanto, las posibilidades de que incremente el ruido también” (Traver, Sales y Moliner, 2010, p. 109).

Desde esta perspectiva, las familias juegan un importante papel sobre el liderazgo escolar. Pues ellas, consideradas un eslabón más dentro de la CE, amplían las voces y generan ruido. Así, resulta interesante conocer cómo se ven las familias desde el punto de vista del liderazgo escolar en una escuela definida como democrática, y cómo las sitúan el resto de estamentos de la CE.

## Método

Con la pretensión de dar respuesta al problema planteado a través de las voces de la CE, llevamos a cabo un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), bajo el paradigma de la investigación cualitativa, en una escuela de la provincia de Valencia. Esta es una escuela que trabaja abierta al territorio, bajo presupuestos de participación comunitaria. Utilizamos técnicas e instrumentos variados: grupos de discusión con las familias, el alumnado y el claustro de maestros y maestras, entrevistas individuales con miembros del ayuntamiento y del equipo directivo, análisis documental y observación participante (Bisquerra, 2009).

## Resultados

La mayoría de los participantes considera que algunos miembros de las familias son líderes de la escuela, en tanto que participan y aportan sus opiniones sobre los aspectos que se tratan en el consejo escolar o comisión coordinadora y en las asambleas, tratando de llegar a un consenso sobre la toma de decisiones. Aunque, solo puedan votar los miembros del consejo escolar elegidos como representantes:

*En las comisiones coordinadoras o consejo escolar, permiten que, aunque no tengamos votos, participemos y tengamos un turno de palabra. O sea, que estemos directamente donde se cuece todo. [...] Incluso en las votaciones se trata de llegar a un consenso, no se impone la mayoría.* (GDF1)

Asimismo, explicitan que las familias son líderes porque participan en la organización y desarrollo de talleres como, por ejemplo, el taller de senderismo o de manualidades (GDF1 y GDF2); de actividades escolares como la colaboración con algunos maestros para impartir una clase; y en las comisiones mixtas, entre las que destacan la comisión del entorno, del huerto escolar o de los festivales de fin de curso.

*Las familias pueden participar en las actividades de clase, en los talleres, las asambleas... En las asambleas, las familias pueden hacer propuestas.* (GDA1)

*En las jornadas de puertas abiertas vienen las familias a comer... en las excursiones también pueden venir. Y, la fiesta de graduación la organizan las madres. (GDA2)*

*En esta misma línea, una miembro del grupo de las familias añade que como el equipo directivo y los maestros y maestras comparten su forma de enseñar a sus hijos e hijas también les hacen partícipes de su liderazgo. (GDF3)*

Sin embargo, una madre explica que los miembros del equipo directivo y del claustro de maestros y maestras son quienes aportan las ideas de lo que se pretende hacer en la escuela, aunque luego las consultan con todos los demás miembros de la CE.

*Como dije, el cabeza guía, dice lo que piensan hacer, pero luego consultan. (GDF1)*

Por otro lado, el grupo de maestros y de maestras están de acuerdo en que las familias tienen la oportunidad de participar y liderar en cualquier momento, y sobre cualquier aspecto que no sea de responsabilidad curricular o metodológica, ya que afirman que eso es una cuestión profesional (GDM5).

## Discusión

Considerando las voces de los participantes, podemos observar que en esta escuela se percibe que las familias son líderes, lo que nos hace pensar que se está contribuyendo a la construcción de un liderazgo menos individualista y personalizador (Bolívar, 2010). Sin embargo, muchas de las situaciones en que este eslabón de la CE es considerado como tal, están vinculadas a aspectos como, por ejemplo, la organización talleres, de actividades extraescolares, de festivales, o similares. En estas situaciones se ve claramente la delegación de tareas y de funciones por parte del equipo directivo y del claustro de docentes sobre aspectos superficiales, y no sobre responsabilidades pedagógicas. Esta postura adoptada, hace que no reconozcan ni acepten su capacidad de liderazgo, creando un liderazgo profesionalizador que les aleja del distribuido (Bennet et al., 2003).

En la escuela democrática no buscamos que la participación de las familias se base únicamente en liderar aspectos tan periféricos, sino en construir saber conjuntamente y, de este modo, caminar hacia la transformación de un liderazgo más plural (Harris y Spillane, 2008). Aun así, aunque la creencia del liderazgo sobre las familias no concuerde con la idea de liderazgo distribuido, esta escuela puede considerarse como un ejemplo donde ellas pueden optar a liderar y, poco a poco, contribuir a construir caminos hacia una distribución interestamental de esta dimensión escolar (Cayulef, 2007).

## Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J.A. (2003). *Distributed leadership: A desk study*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 76-106.
- Cayulef, C. P. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 144-148.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.



- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22, 31-34.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 146, 134-153.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Sales, M. A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 51-68.
- Santos, M. A. (2003). La participación es un árbol. En J. Gómez y F. Luengo (Coords.), *Escuelas y familias democráticas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Traver, J. A., Sales, M. A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 97-119.

## El 15M como Escuela de Ciudadanía

### The 15M as a Citizenship School

David Abril Hervás

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El ejercicio y aprendizaje de la ciudadanía es una cuestión irrenunciable en sociedades que defienden ideales democráticos de participación y justicia social. Entendemos la ciudadanía como concepto dinámico y relacional, que se aprende ejerciéndola. Desde esta perspectiva, la investigación que presentamos reconoce el 15M como escuela de aprendizaje de la ciudadanía. Nuestro objetivo es justificar y ejemplificar esta afirmación a través de entrevistas en profundidad a personas que han participado activamente en el mismo. Se expone el concepto de ciudadanía y de aprendizaje de la ciudadanía como marco desde el que analizar los resultados de las entrevistas: motivaciones, aprendizajes, emociones, vínculos y redes. Se discuten los límites y las posibilidades de transferir estos resultados a otras experiencias de participación y acción social y a la mejora de la educación.

**Descriptor:** Participación social; Educación ciudadana; Ciudadanía; Democracia; Aprendizaje activo.

Citizenship practice and learning is a key-question in societies assuming democratic ideals about participation and social justice. Citizenship is a dynamic and relational concept, and we learn it by practising it. From this approach, this research deals with the idea of 15M as a school of citizenship learning. To justify and exemplify this statement we have carried out a research based on in depth interviews to people involved in 15M in a meaningful and active way. We expose the concept of citizenship and citizenship learning to analyze the interviews results: motivations, experiences, learnings, emotions, links and networks. Finally, we discuss the limits and possibilities to transfer these results to other experiences of participation and social action and improve education.

**Keywords:** Social participation; Civic education; Citizenship; Democracy; Active learning.

## Introducción

La investigación que aquí se enmarca en el proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía crítica. Discursos, experiencias y propuestas educativas" (Ref. EDU2009-09195), iniciado en 2009 por el Grupo Inter<sup>14</sup>, en el que entendíamos la ciudadanía como concepto dinámico y relacional; una práctica orientada al desarrollo de capacidades y poder colectivo para la creatividad, la acción y la transformación social (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013).

A partir de estas premisas, nos planteábamos analizar los discursos sobre la ciudadanía, cómo se ejerce y cómo se aprende. Una parte del trabajo consistió en la realización entrevistas en profundidad a personas cuya experiencia se desarrollará en distintos ámbitos: a) educativos (tanto educación reglada como no formal); b) movimientos sociales; c) teórico-académico; d) políticos (aludiendo a militancia en partidos, sindicatos y otras organizaciones); y e) medios de comunicación.

Los resultados evidenciaron que el aprendizaje de la ciudadanía activa es un proceso comunicativo y participativo permanente que se lleva a cabo más en contextos informales que formales. Participar en nuestro entorno, implicarnos en procesos colectivos, son experiencias que se reconocen como aprendizaje de la ciudadanía, junto con la existencia de referentes en el

<sup>14</sup> [www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)

ámbito familiar y de relaciones, y las experiencias vividas en el entorno cercano, junto con las motivaciones en este proceso vital y de aprendizaje.

Aunque en las entrevistas habíamos detectado indignación, hartazgo y demanda social de cambio, la movilización social iniciada el 15 de mayo de 2011 nos sorprendió en la redacción del análisis final del proyecto, y decidimos completar aquella investigación con nuevos testimonios de personas involucradas en el 15M, incorporando sus visiones y su experiencia (Aguado y Abril, 2015).

## **Fundamentación teórica**

La ciudadanía, categoría política que alude a la pertenencia y la participación de las personas en la sociedad, ha adquirido relevancia social y educativa en los últimos años. Diversos autores (Benedicto y Morán, 2003; Schugurensky, 2005) inciden en la necesidad de investigar en profundidad su dimensión más amplia, como los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Por su parte Siim (2000) insiste en que la comprensión del concepto de ciudadanía, más allá de ideales normativos y discursos del deber ser, pasa por la investigación empírica sobre cómo opera el principio de ciudadanía en la vida social y política, cuáles son sus características en grupos humanos concretos y cómo los individuos acceden a la condición de ciudadanos.

Nadie nace siendo ciudadano: nos hacemos ciudadanos y ciudadanas en la medida en que actuamos como sujetos políticos en permanente proceso de construcción y revisión, cuando nos involucramos con mayor o menor intensidad en cuestiones que nos afectan, a nosotros y a nuestra comunidad (Abril, 2013). Ahí es donde entra en juego la educación, más allá de la escuela, aunque ésta siga ocupando un lugar privilegiado en la formación de ciudadanos autónomos, libres y conscientes del mundo en que vivimos y dispuestos a cambiarlo (Freire, 1997).

Los estudios que han explorado los discursos y experiencias de aprendizaje y práctica de la ciudadanía con el fin de comprenderlos y formular propuestas educativas (Aguado y otros, 2011; Biesta, Lewy y Kelly, 2009; Mata, Ballesteros y Padilla, 2013) han puesto de manifiesto que el aprendizaje de la ciudadanía activa es un proceso comunicativo y participativo permanente y experiencial, especialmente en contextos informales.

Nuestro objetivo es analizar el 15M como espacio de aprendizaje de la ciudadanía activa a partir del análisis de discursos de personas involucradas en el mismo.

## **Método**

El análisis de los discursos y procesos a través de los que la ciudadanía se ejerce es una línea emergente de investigación (Biesta, Lawy y Kelly; 2009; Hausendorf y Bora, 2006). Hemos realizado entrevistas en profundidad a cuatro personas que han participado activamente en el 15M (desde su inicio hasta finales de 2015, de diferentes contextos (Madrid y Mallorca) y perfiles en cuanto a formación académica, profesional y origen cultural. En el análisis se ha utilizado la metodología de las life-stories focalizadas en el 15M como espacio de aprendizaje de ciudadanía y las experiencias previas, durante el 15M y las actividades asociadas al mismo, así como experiencias posteriores hasta 2015.

## Resultados

El análisis de las historias de vida de nuestros relatantes arroja los siguientes resultados y reflexiones:

- Las motivaciones previas a la implicación en el 15M pivotan entre los valores y la posición ética, así como a trayectorias vitales con implicación social anterior en diferentes ámbitos, reconociendo la familia como un primer espacio de aprendizaje político.
- El 15M, además de un espacio en el que se aprendió participación y activismo, marca un punto de inflexión en las vidas de los entrevistados, que reconocen haber adquirido una mirada compleja frente a los problemas sociales.
- Las asambleas como espacio relacional y de aprendizaje de la cooperación y la complementariedad, con el factor emocional ligado a la acción colectiva como elemento relevante.
- La importancia de retomar el contexto de referencia y la implicación en lo concreto, sobre todo en la evolución posterior al 15M.
- La importancia de la red y las redes como espacio de trabajo, de movilización y de construcción colectiva.

## Conclusiones

El 15M ha sido, efectivamente, un movimiento social y una auténtica escuela ciudadana en la que las experiencias vitales han sido fuertemente interpeladas. Los testimonios muestran mediante qué procesos han ejercido y aprendido la ciudadanía activa a través de su participación en dicho movimiento.

Todos ellos nos muestran cómo su participación implica relación, comunicación, diálogo y dialéctica. Valoran los contextos informales no institucionalizados en los que uno no se siente obligado a cumplir un papel prefijado. Destacan la relevancia de lo emocional para dar sentido y motivar el pensamiento y la acción. Apuntan a la eficacia de las redes para mantener la comunicación y el diálogo, el vínculo intelectual y afectivo que se ha establecido. Todas estas consideraciones tienen relevancia educativa, ya que nos ofrecen pistas sobre cómo educar para la ciudadanía a través de su ejercicio en situaciones concretas.

## Referencias

- Abril, D. (2012). *Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. Tesis Doctoral. UNED, Madrid.
- Aguado, T. y Abril, D. (2015). El 15M com a espai d'aprenentatge ciutadà. *Quaderns d'Educació Contínua*, 33, 5-17.
- Benedicto, J. y Orán, M. L. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto y M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 39-64). Madrid: Injuve.

- Biesta, G., Lewy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in every life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Innenarity, D. (2008). Un mundo sin alrededores. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82, 51-55.
- Mata, P. (2012). *Ciudadanía activa, participativa y crítica. Reflexiones y propuestas educativas*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- Schugurensky, D. (2005). *Citizenship and citizenship education*. Recuperado de <http://fcis.oise.utoronto.ca>
- Siiim, B. (2000). *Gender and Citizenship: Politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: University Press.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.

# El Desarrollo del Liderazgo ante un Centro de Compensatoria y Difícil Desempeño. Logros y Retos

## The Development of Leadership in a Compensatory and Difficult Performance High School. Achievements and Challenges

Amelia Morales-Ocaña<sup>1</sup>

Lina Higuera-Rodríguez<sup>1</sup>

Estefanía Martínez-Valdivida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Jaén, España

Esta propuesta presenta un estudio de caso que recoge el proceso de liderazgo del director de un centro de educación secundaria catalogado como de compensatoria y difícil desempeño. Su enfoque inclusivo ha supuesto importantes logros en la educación del conjunto del alumnado. Sin embargo, la presencia de retos significativos, entre ellos la limitación en su capacidad de organizar el centro debido al impacto de recortes económicos, llevan al director a sentirse desanimado tras 12 años al frente del centro.

**Descriptores:** Liderazgo; Inclusión educativa; Educación compensatoria; Recortes económicos.

This proposal presents a case study of a headteacher's leadership process in a compensatory difficult performance high school. His inclusive approach influenced important achievements in the education of all the students. However, the presence of significant challenges, including the limitation in their ability to organize the school due to the impact of economic cuts, lead the director to feel discouraged after 12 years in charge.

**Keywords:** Leadership; Inclusive education; Compensatory education; Economic cuts.

## Introducción

El liderazgo, como uno de los pilares básicos donde se asienta la dinámica organizativa de un centro (Fernández y Hernández, 2013) tiene un papel fundamental en la consecución y el logro de una educación inclusiva (González, 2008; Murillo, Krichesky, Castro, Hernández, 2010).

Esta propuesta presenta un estudio de caso que recoge el proceso de liderazgo del director de un centro de educación secundaria catalogado como de compensatoria y difícil desempeño. A través de la voz del director y un grupo de profesores/as, se responde a dos preguntas de investigación:

- ¿Cómo se posiciona el director y cómo desarrolla su liderazgo ante las circunstancias desafiantes que presenta el centro?
- ¿Cuáles son los logros derivados del ejercicio del liderazgo del director? ¿y los retos?

## Método

Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semi estructuradas, utilizando el guión propuesto en el Proyecto ISSPP. Se realizaron dos fases de recogida de datos, correspondientes a los cursos

escolares 2015-2016 y 2016-2017, en las que se entrevistó al director y a un grupo de profesores/as.

## Resultados

### *Contextualización e historia del liderazgo*

El IES en el que se basa este estudio de caso se encuentra en una localidad perteneciente al área metropolitana de una capital andaluza. Es el único instituto público de la localidad, siendo uno de los más grandes de la zona, con 746 alumnos matriculados y un equipo de 72 profesores/as. El Instituto acoge a todo el conjunto de población estudiantil de la localidad y de otros pueblos cercanos, agrupando tanto a alumnado de clase media como a un número importante de chicos/as en unas circunstancias socio-culturales desfavorecidas.

La historia reciente del centro está ligada a la este director, quien ocupó el cargo desde el año 2005. Su historia de liderazgo vivió una evolución muy significativa en lo que se refiere a un incremento paulatino de su motivación por ejercer la dirección del instituto. En un principio, el cargo le vino impuesto desde la administración educativa. Él recuerda el comienzo de su trayectoria de director como una etapa muy difícil y destaca el lastre que suponía su falta de experiencia en el ámbito de la educación compensatoria. No obstante, tras aquel primer periodo, el director se presentó ya de forma voluntaria a la siguiente candidatura, la cual fue renovada hasta 2017, momento en el que dejó el cargo tras 12 años de ejercicio.

Un aspecto que el director hace hincapié en señalar es la importancia del equipo directivo del que se ha sabido rodear. Éste es considerado como un factor indispensable en el desarrollo de su liderazgo. El director concibe su cargo en términos de inclusión, de proporcionar estrategias para lograr que todo el alumnado sienta que tiene cabida en el centro y alcance sus metas educativas, independientemente de que se dirijan a formación profesional o a Universidad.

*El objetivo final es dar opción a todo el mundo. Que todo el alumno que entre aquí consiga la titulación. Lo tenemos muy claro, con quien sea, cualquier alumno que entre aquí tiene que tener la opción de titularse. (Director, año 1)*

Esa visión del director es percibida por el profesorado, quien reconoce en él y en su equipo el compromiso por una educación inclusiva.

*El equipo directivo no se cansa y no deja de ver esto con la óptica de justicia y de igualdad. (Profesor/a, año 1)*

*Él lucha con la misma fuerza por los bachilleratos -con la misma fuerza, ¿eh?- que por los más difíciles. (Profesor/a, año 2)*

### **Logros**

#### *Mejora de la percepción social*

Al reflexionar sobre logros conseguidos a lo largo de su trayectoria profesional, el director destaca la mejora significativa de la percepción social hacia el centro y la consiguiente disminución de la estigmatización que recibía con anterioridad. Así, ha aumentado la confianza de las familias de clase media, hecho que se constata por la mayor matriculación de alumnado perteneciente a localidades cercanas, que previamente evitaban el centro. . Esto se consiguió a través de una apertura al entorno.

*Hemos conseguido que esto sea un referente en el pueblo, porque cuando llegué había un divorcio total con el Ayuntamiento, con los servicios sociales, había un divorcio en general con la gente del pueblo. (...) Conseguimos retomar las relaciones (...) (Ahora) somos un centro público, abierto y en el pueblo se nos tiene en cuenta. (Director, año 1)*

### *Estrategias inclusivas*

La visión inclusiva del director ha llevado a la implementación de acciones dirigidas a la mejora de la educación del alumnado en situación de riesgo. Así, se lleva a cabo la distribución del alumnado en grupos heterogéneos y la incorporación de doble profesorado en el primer ciclo de Secundaria.

*Él se ha preocupado mucho por los niños/as que tienen desfase curricular, para que estén bien apoyados por profesoras que realmente nos gusta (...) Cuando yo llegué el profesor de compensación se llevaba a sus alumnos a su aula y el resto se quedaba con el profesor de clase normal. (Profesor/a, año 1)*

### **Retos**

Sin embargo, el centro enfrenta una serie de retos importantes que tienen mucho peso en su funcionamiento y en sus profesionales:

#### *Profesorado*

Un volumen significativo de profesorado no está implicado con el centro ni con el alumnado en desventaja. Este profesorado elige el centro por las ventajas que ofrece al situarse cerca de la ciudad, no por vocación. Esto repercute enormemente en que no haya unanimidad por parte de los profesionales del centro y que aquella visión inclusiva del equipo directivo no tenga calado en el conjunto de los docentes.

*Lo que pasa es que estamos a 20 minutos de la ciudad y aquí se puede venir con muy pocos puntos. (...) No hay una selección en el perfil del profesorado, y creo que no todo el mundo está capacitado para trabajar con determinado tipo de alumnado. (Profesor/a, año 2)*

#### *Familias*

El no lograr conectar y atraer al sector de familias del alumnado en situación de riesgo social es un reto que se mantiene en el tiempo en el centro educativo. Algunas explicaciones recaen sobre la falta de apertura del centro, la falta de actuación de aquella parte de profesorado no implicado o la carencia de asociaciones que antes colaboraban con las familias.

#### *Recortes económicos*

En los últimos años se han sucedido una serie de recortes en el centro. El instituto contaba con una ratio de 25 alumnos/as por grupo y fue aumentada a 30 alumnos/as. Por otra parte, se pasó de 18h de docencia a 20h. Ambas cuestiones han tendido como consecuencia la disminución de plazas docentes. Ocurre que, por ejemplo, en 1º de la ESO se ha eliminado uno de los cuatro grupos que había:

*El año pasado había 4 grupos en 1º de la ESO: A, B, C y D. Este año ha desaparecido uno, hay 3 primeros nada más y se han masificado. Ha sido muy negativo. Estar una sola persona con 31 niños... Y aunque es un grupo heterogéneo, pero se desmotivan. ¡La ratio hay que bajarla! (Profesor/a, año 2)*

Por otra parte, debido a los recortes en materia social, una asociación que trabajaba de manera muy cercana al instituto, principalmente con las familias, ha reducido su servicio al mínimo. Hay un acuerdo por parte del profesorado y la dirección en afirmar que esto ha sido un factor en el repunte de absentismo que se está viviendo.

*La Fundación Secretariado Gitano antes tenía una labor de prevención del absentismo, ahora se ha quedado sólo en una labor de intentar ayudar a los niños que pueden tirar hacia adelante. ¿Qué ocurre? Tenemos menos conversación con las familias y estamos teniendo más problemas de concienciación de la asistencia al instituto. (Director, año 2)*



La situación provocada por los recortes, tiene una repercusión directa en la desmotivación del profesorado y del director, quien es sus palabras se siente “cada vez más atado” a la hora de tomar medidas de reorganización del centro.

## Conclusiones

El enfoque inclusivo que el director ha mantenido durante los 12 años de ejercicio ha llevado a importantes cambios en el centro, repercutiendo de manera positiva en el conjunto del alumnado. Sin embargo, los retos descritos actúan a modo de barreras a la inclusión y han influido en la decisión de poner fin a su mandato.

Especialmente alarmante es el impacto de los recortes económicos en materia social y educativa, pues responden a decisiones políticas. En este sentido, este caso es un ejemplo del descuido que sufren muchos centros de compensatoria.

## Referencias

- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 25(142), 27-41.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 82-99.
- Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.

## El Acceso a la Función Directiva: Un Reto Orientado a la Mejora de la Comunidad Educativa

### The Access to the Principalship: A Challenge Aimed at Improving the Educational Community

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

Universidad de Alicante, España

Este estudio se planteó con el propósito de conocer los motivos que animaron a un total de 80 directores/as de centros educativos públicos, de la provincia de Alicante, a presentarse al cargo, así como de valorar otros factores relevantes de dicho procedimiento. Todos ellos cumplieron un cuestionario, a partir de cuya información se realizó un análisis descriptivo con el apoyo del programa SPSS .21. De los resultados se deduce que la mayoría accedió – desde alguno de los cargos del equipo directivo y habiéndose presentado únicamente su candidatura – para contribuir a la mejora de los centros y para dar alcance a un reto profesional. Asimismo, a la hora de seleccionar a los miembros de su equipo, se decantaron por sus cualidades profesionales. Se concluye que resulta de interés considerar estos aspectos, que contribuyen a dibujar el perfil profesional de los directores/as, para: (1) reconocer el compromiso que adquieren con su tarea; y, (2) orientar el diseño y desarrollo de políticas educativas que incrementen la atracción por este cargo.

**Descriptor:** Dirección; Acceso; Motivaciones; Equipo directivo; Proceso selección.

This study aims to identify the reasons that encouraged 80 principals, from public educational centres at the region of Alicante, to access the post and to assess other relevant factors of this process. All of them completed a questionnaire which data served for doing a descriptive analysis with the support of the software SPSS .21. From the results, it can be deduced that the majority accessed to the post – from some of one of the positions of the principal team and having submitted only their candidacy – to contribute to the improvement of the educational community and to reach a professional challenge. Additionally, at the time to select the other members of the team, they clearly considered their professional skills. It is concluded that the results are relevant because they allow to draw the principals' professional profile that serves to: (1) recognise the commitment that they acquire with their task; and, (2), guide the design and development of educational policies with capacity to increase the attraction for the principalship.

**Keywords:** Principalship; Access; Motivations; Principal team; Selection process.

## Introducción

Desde la década de los 90, y especialmente en los últimos años, han surgido voces autorizadas que enfatizan el impacto que los líderes tienen sobre la mejora de los resultados académicos, el desarrollo profesional del equipo docente y la mejora de las organizaciones escolares (Day, Gu y Sammons, 2016; Jones y Harris, 2014). Sin embargo, paradójicamente, al tiempo que se reconoce el valor de esta función internacionalmente, se incrementa la dificultad para atraer a los candidatos a la misma, dadas las dificultades de carácter contextual, personal e institucional identificadas (Bush, 2015).

En este marco, esta investigación se planteó con el objetivo de conocer los motivos que conducen a los directores/as a presentarse al cargo, así como de valorar algunos de los aspectos más relevantes del procedimiento de acceso.

## Método

Se contó con la participación de 80 directores/as de centros públicos de Ed. Infantil y Ed. Primaria (62.5%), así como de Ed. Secundaria de la provincia de Alicante (37.5%), de los cuales el 44% fueron varones, frente al 36% de mujeres. En cuanto a la edad, el porcentaje más alto se localizaba en el intervalo de 56-60 años, lo que avalaba su amplia trayectoria profesional –el 24% acumulaba un total de entre 31 y 35 años de experiencia docente–. No ocurría lo mismo con la experiencia directiva, aspecto para el que el mayor porcentaje quedaba localizado en el intervalo de 0-5 años (35%).

Para la recogida de datos, se recurrió a la selección y adaptación de algunos ítems del cuestionario de Aramendi, Teixidó y Bernal (2010), utilizado para analizar el procedimiento de acceso al cargo. Éste fue entregado a los participantes al término de una entrevista, a partir de la que se realizó un trabajo –de corte cualitativo– más extenso. Recibieron el cuestionario en un sobre con los datos necesarios para su devolución por correo postal, siendo informados del propósito de la investigación, del anonimato y confidencialidad de la información aportada, así como del carácter voluntario de su participación.

Los datos se analizaron con el apoyo del programa SPSS .21, por medio del que se realizó un estudio descriptivo.

## Resultados

Como se deduce del cuadro 1, los motivos que animaron principalmente a los directores/as a presentarse al cargo fueron: (1) el deseo de mejorar el funcionamiento del centro; (2) la oportunidad de afrontar un reto profesional; y, (3) el interés por diseñar y realizar tareas organizativas y directivas.

Cuadro 1. Factores que influyeron en la decisión de acceder al cargo

ÍTEMS	1	2	3	4	5	M	DT
1.Mejorar funcionamiento centro	1.3%	2.5%	6.3%	18.8%	71.3%	4.56	0.82
2.Obtener complemento económico	31.1%	35%	23.8%	6.3%	3.8%	2.16	1.06
3.Asegurar trayectoria centro	16.3%	11.3%	23.8%	22.5%	26.3%	3.31	1.40
4.Diseñar y realizar tareas organizativas/directivas	2.5%	2.5%	22.5%	38.8%	33.8%	3.99	0.95
5.Conseguir méritos para promocionar	41.3%	28.8%	13.8%	11.3%	5%	2.10	1.21
6.Disponer de mayor autonomía y capacidad de decisión	23.8%	10%	36.3%	23.8%	6.3%	2.79	1.23
7. Conseguir prestigio social	50%	25%	15%	6.3%	3.8%	1.89	1.11
8.Afrontar un reto profesional	3.8%	5%	6.3%	35%	50%	4.23	1.03
9.Disminuir horas de docencia	71.3%	18.8%	6.3%	3.8%	0%	1.43	0.78
10.Responder a una demanda de profesores y/o padres	17.5%	8.8%	22.5%	28.8%	22.5%	3.30	1.38
11.Cumplir con una obligación legal	67.5%	10%	8.8%	6.3%	7.5%	1.76	1.29
12.Evitar el acceso a la dirección de otro colega del centro	88.8%	2.5%	2.5%	5%	1.3%	1.28	0.84
13.Evitar la designación de un profesor/a de otro centro	76.3%	6.3%	10%	5%	2.5%	1.51	1.03

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la figura 1 revela que, en la mayoría de los casos, los participantes fueron los únicos que presentaron candidatura en el proceso de selección.

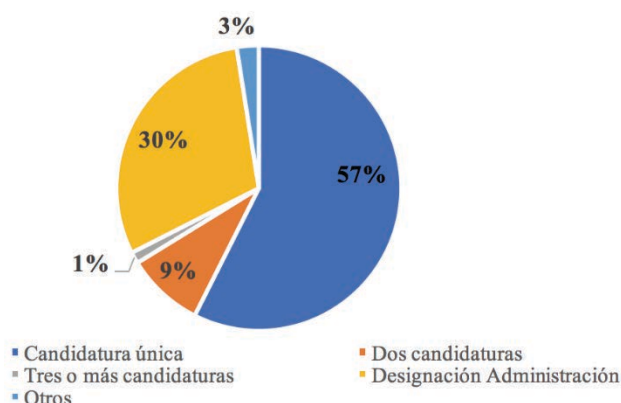


Figura 1. Candidaturas presentadas en el procedimiento de acceso al cargo  
Fuente: Elaboración propia.

La figura 2, asimismo, muestra que la mayoría desempeñaba la función de jefatura de estudios o la secretaría antes de acceder al cargo.

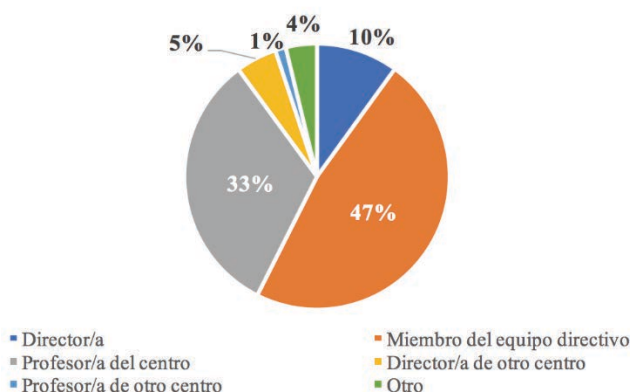


Figura 2. Posición del candidato/a antes de acceder al cargo  
Fuente: Elaboración propia.

Por último, el cuadro 2 indica qué aspectos tuvieron en cuenta para seleccionar a los miembros de su equipo. Los que prevalecieron fueron: (1) la confianza; (2) la capacidad de trabajo; (3) la existencia de una idea de centro compartida; y, (4) la competencia profesional para el ejercicio de dicha función.

## Conclusiones

Se concluye que los directores/as no accedieron al cargo motivados por recompensas materiales (complemento económico) o sociales (promoción profesional) sino, principalmente, por un afán de crecimiento profesional y de mejora de la comunidad. Entienden esta función como un reto que puede reportarles aprendizajes distintos a los propios de la tarea docente, o de otros puestos desempeñados (buen número accede desde la jefatura de estudios o la secretaría), y como oportunidad para contribuir al cultivo y crecimiento de la comunidad.

Cuadro 2. Factores considerados para formar equipo directivo

	1	2	3	4	5	M	DT
1. Deseo de formar parte del equipo	22.5%	12.5%	25%	16.3%	23.8%	3.06	1.47
2. Competencia profesional para el cargo	1.3%	1.3%	10%	23.8%	63.8%	4.48	0.83
3. Pretensión de conservar el trabajo que ocupaban	85%	5%	6.3%	2.5%	1.3%	1.30	0.80
4. Experiencia previa en cargos directivos	31.3%	11.3%	27.5%	15%	15%	2.71	1.43
5. Misma idea de centro	0%	0%	8.8%	33.8%	57.5%	4.49	0.66
6. Buenas relaciones con alumnado, profesorado y familias	5%	0%	16.3%	36.3%	42.5%	4.11	1.02
7. Confianza	0%	0%	3.8%	12.5%	83.8%	4.80	0.49
8. Representantes de diversos sectores del profesorado	22.5%	20%	15%	23.8%	18.8%	2.96	1.45
9. Capacidad de trabajo	0%	0%	2.5%	16.3%	81.3%	4.79	0.47
10. Con quiénes había trabajado anteriormente	13.8%	11.3%	27.5%	25%	22.5%	3.31	1.32

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso, se constata que la mayoría participó sin competidores o fue seleccionado, incluso, por la Administración, lo que refuerza las tesis de la creciente ausencia de candidatos. En última instancia, para la selección de los miembros de su equipo, se aprecia que se decantaron por sus cualidades profesionales.

Esta información resulta de utilidad para reconocer la labor de estos profesionales, así como para impulsar medidas que la recompensen, incrementando de este modo el interés de un mayor número de candidatos por acceder al cargo.

## Referencias

- Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313-332.
- Bush, T. (2015). Aspiring to leadership: facilitators and barriers. *Educational Administration & Leadership*, 43(6), 855-860.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Jones, M. y Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485.

## La Promoción del Liderazgo desde un Equipo de Orientación Educativa (EOE)

### The Educational Improvement through the Professional Practice of the EOE Counselor

Beatriz Barrero

Universidad de Granada, España

Los procesos que tienen lugar dentro de los centros educativos son bastante complejos; en muchas ocasiones el profesorado no se siente preparado para asumir tales retos. Es ahí donde entra en juego la labor del equipo de zona. Los orientadores de EOE pueden ser un gran apoyo para que el profesorado afronte los obstáculos educativos. Y no solo eso, pueden también capacitar y formar al colectivo docente a asumir nuevos desafíos escolares y a provocar la reflexión ante su práctica diaria. Podría decirse que el orientador es un promotor del liderazgo pedagógico, a poco que incide en la mejora de los aprendizajes; y un generador del liderazgo distribuido, otorgando poder a todos y cada uno de los docentes del centro como generadores de iniciativas. En el presente trabajo se muestran los resultados de un ejemplo concreto de un orientador de zona en el trabajo con cuatro centros de Educación Infantil y Primaria. Se han recogido las percepciones de los equipos directivos y del inspector de zona, en base a la labor generadora del orientador, y cómo esta ha repercutido en prácticas concretas de centro.

**Descriptor:** Liderazgo distribuido; Liderazgo pedagógico; Orientación; Asesoramiento; Mejora.

The processes that takes places within the educational establishments are quite complex. In many cases, teachers do not feel prepared to assume such challenges. And that is where the EOE comes in. EOE counselors can be a great support for teachers to face educational obstacles. They can also train and empower teachers to take on new educational challenges and to make them reflect on their daily practice. The counselor is a promoter of pedagogical leadership so that have un impact on the improvement of learning, and he generates distributed leadership, giving power to each and every one of the teachers of the establishment as generators of initiatives. The perceptions of the management teams and the area inspector have been collected based on the work of the counselor and how it has impacted on concrete establishment practices. In the present work, the results of a concrete example of a zone counselor in the work with four centers of Infantile and Primary Education are shown

**Keywords:** Distributed leadership; Leadership for learning; Counseling; Advising; Improvement.

## Introducción

El trabajo que se presenta trata sobre cómo pueden los orientadores de EOE ser promotores del liderazgo e impulsar la mejora de los centros. Plantearnos el papel que pueden tener estos profesionales, lleva a pensar, qué influencia puede o no tener el orientador en la emergencia del liderazgo distribuido y pedagógico del que hablan los posicionamientos teóricos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Los orientadores en la medida que provoquen cambios y que estos repercutan en la forma en como el profesorado entienda la tarea docente, puede provocar que los resultados escolares mejoren. A poco que el orientador actúe como promotor de iniciativas; colega crítico; provocando que los centros asuman nuevas formas de trabajo más innovadoras.

El estudio por tanto quiere conocer la visión de los centros en relación a la labor orientadora. Para ello se han realizado 4 grupos de discusión con los Equipos Directivos y una entrevista con la inspección educativa. La idea es conocer qué influencia había tenido un orientador concreto para con el trabajo del centro y en qué medida ellos se habían sentido participes de procesos de cambio a nivel local.

## Fundamentación teórica

Si tuviésemos que determinar cuál debiera ser la principal función de los EOE apostaríamos por el asesoramiento psicopedagógico (ASCA, 2008; Lago y Onrubia, 2011). Los orientadores como asesores conforman instrumentos trascendentes a través de sus funciones como agentes de cambio, de innovación, de consultor y formador de formadores (Boza, Toscano y Salas, 2007) se podría decir que son unos promotores de líderes. Los orientadores como asesores, podrían e incluso deberían ocupar un papel de gran importancia en los centros, como agentes ligados a los procesos de mejora (Bisquerra, 2008; Hopkins, 2007, Lago y Onrubia, 2011).

### Objetivos

- Indagar sobre el papel del orientador como generador de líderes escolares.
- Comprender qué incidencia puede tener la actuación de un orientador en los procesos de liderazgo para la mejora de los centros.
- Conocer las opiniones de los centros sobre el trabajo del orientador.

## Método

El estudio realizado se centra en analizar la opinión de cuatro centros andaluces sobre la labor asesora. Se han realizado una serie de grupos de discusión y una entrevista a la inspección educativa.

Los grupos de discusión corresponden a los centros que han sido receptores de la labor de orientación, y el inspector, destinado a inspeccionar esos cuatro centros.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la muestra y los componentes de la misma.

Cuadro 1. Muestra y componentes de la misma

Grupo discusión nº1 (Centro A)	Grupo discusión nº3 (Centro C)
Representantes:	Representantes:
Dirección y Jefatura de estudios	Dirección y Jefatura de estudios
Grupo discusión nº2 (Centro B)	Grupo discusión nº4 (Centro D)
Representantes:	Representantes:
Dirección, Jefatura de estudios y maestra	Dirección, Jefatura de estudios y maestra
Entrevista con Inspector de zona	

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

A continuación, se muestran algunos de los principales comentarios de los grupos de discusión. A través de los cuales se puede detectar la percepción que tiene estos de la labor orientadora como generadora de procesos de cambio.

*Es un hombre muy trabajador. Nos embarca muchas veces en más cosas de las que deberíamos, pero la verdad es que contar con él es una suerte grande. Sobre todo, dinamizando mucho.*

[...] *En temas de la agenda, también participa dando charlas. También está en el plan de acogida de infantil. O en el tránsito de los de sexto a secundaria. En todo eso es lo que participa.* (Director Centro A)

*Una persona con inquietud yo pienso que crea también inquietud, y eso nos hace crecer, y eso es positivo.* (Jefa de estudios Centro A)

*Investigadora: Qué valoración le dais. Lo veis diferente a otros orientadores. Director; Jefa de estudios Centro B: totalmente. Director Centro B: eso es que no hay comparación. Yo te puedo hablar de mi experiencia y he tenido cinco o seis orientadores. [nombre del orientador] es el único que se ha implicado realmente en los programas de centro.*

*Entonces lógicamente nosotros con [nombre del orientador] hemos tenido que él ha servido de cohesión con todos los centros que estábamos trabajando con él. Cosa que es muy buena, que el EOE actúe sobre la misma localidad. [...] Eso es lo positivo, porque ideas que tiene uno, otro y otro, él se va aunando. Él está haciendo la coordinación de esos programas.* (Director Centro B)

*Me gustaría decirte que es único. Llevo ya veinte años en esto y no he conocido un orientador como él. [...] es un maestro de maestros.* (Director Centro C)

*La virtud que tiene Caso es que es muy trabajador. No tiene horario. A las dos te puede enviar un correo dándote instrucciones para algo. El lunes abres el correo y tienes 20 correos diciéndote que hagas tal cosa... esa es su principal virtud. No tiene horario.* (Director Centro D)

*Es una persona implicada en su trabajo y lo trasmite y sabe tirar del carro, enganchar a los otros profesores, y llevarlos a donde quiere. Una persona que tiene un don de gente.* (Jefe de estudios Centro D)

*No quería decirte, porque no quería parecer poco humilde, que eso ha sido posible porque ha habido un magnífico orientador.* (Inspector)

## Conclusiones

Los resultados ponen en evidencia el gran potencial que tiene el orientador de favorecer los procesos de liderazgo en los centros. Como se ha podido apreciar equipos directivos, profesorado y padres se han sentido partícipes de todas las iniciativas planteadas. Por lo que se podría afirmar que los servicios de apoyo externo pueden ser promotores de mejora educativa, y que el orientador junto con el equipo directivo forma un gran equipo como gestores de propuestas innovadoras. No se trata de otorgar el mérito al servicio de apoyo externo, ni platearse descargar de funciones a los centros sino se trata de dar valor y promover mayores dosis de concienciación y de acción profesional. Donde orientador y profesorado sean compañeros de viaje y corresponsables de los resultados de todos, en los procesos de mejora.

## Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2008). Orientación psicopedagógica: Áreas y funciones. En VV.AA. (2008). *Funciones del departamento de orientación* (pp. 11-39). Madrid: Secretaría General de Educación.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potencial of system leadership*. Nueva York, NY: McGraw Hill.
- Lago, R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, en E. Martín y J. Onrubia. (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-33). Barcelona: Graó.



# Prácticas de Liderazgo Orientadas a Apoyar la Calidad de la Labor Docente: La Voz de los Directivos Escolares

## Leadership Practices to Support the Teaching Quality: The Voice of School Leaders

Marina García-Garnica

Universidad de Granada, España

La investigación educativa internacional ha puesto el punto de mira en el liderazgo pedagógico de la dirección como un elemento esencial para la mejora de la eficacia de las escuelas. Partiendo de estas evidencias, se ha desarrollado una investigación que tiene entre sus objetivos conocer las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs públicos andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente, a partir de las voces de sus protagonistas. Para alcanzar este objetivo se ha optado por una metodología cualitativa, que emplea como técnica la entrevista semiestructurada en profundidad. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los directivos entrevistados orientan parte importante de su trabajo a apoyar la labor del profesorado, desarrollando una serie de prácticas comunes.

**Descriptor:** Liderazgo pedagógico; Dirección escolar; Prácticas exitosas; Apoyo a la labor docente; Calidad educativa.

The international educational research has confirmed that instructional leadership is a key element to improve the quality at school. Starting from this evidence, a research has been carried out to find out successful practices of instructional leadership developed by management teams in andalusian public schools in regards to the support to teaching quality. To reach this aim a qualitative method has been used. The results obtained let us confirm that management direct an important part of their work to support the teaching quality, developing a series of common practices.

**Keywords:** Instructional leadership; School management; Successful practices; Support the teaching quality; Educational quality.

## Introducción

Hace ya algunas décadas que la investigación educativa puso el foco en el liderazgo pedagógico de la dirección, señalándolo como un elemento esencial para que los centros educativos sean eficaces y mejoren su calidad. Las múltiples investigaciones desarrolladas en los últimos años, en el panorama nacional e internacional, no hacen más que reforzar la idea de que el liderazgo es uno de los factores más potentes con que cuentan las escuelas para influir en los aprendizajes de los alumnos. De hecho, se trata del segundo factor más relevante, solo por detrás del trabajo que desarrollan los docentes en el aula, llegando a explicar hasta un 25% de la variación en el aprendizaje atribuida a factores de índole educativa (Darling-Hammond, 2012; Leithwood y Seashore-Louis, 2012; Robinson, 2007).

De modo que los líderes escolares pueden influir de manera indirecta o mediada sobre los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood y Seashore-Louis, 2012). Esto es así porque los directores que ejercen el liderazgo influyen en las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado, mejorando las situaciones de enseñanza e incrementando el aprendizaje del alumnado (Day et al., 2010).

Así, la labor de la dirección escolar debe estar centrada en ayudar al profesorado a mejorar su práctica docente, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos y, como no, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Leithwood et al., 2006). En este trabajo se pretende, a través de las voces de algunos directivos eficaces, conocer las prácticas que desarrollan para apoyar la calidad de la labor de los docentes que trabajan en sus escuelas.

## Método

En la investigación que se presenta se ha optado por una metodología cualitativa, que emplea como procedimiento de investigación la encuesta (Bernardo y Calderero, 2000; Cohen y Manion, 2002), aprovechando su utilidad y eficacia (Bisquerra, 2004), así como las numerosas ventajas que ofrece al investigador (Cea D'Ancona, 2001).

### *Población y muestra*

La población de esta investigación son los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía. Los participantes se han seleccionado de manera intencional, tratándose de un número restringido de casos (4 directores y 4 jefes de estudio), que presentan interés en sí mismos (Taylor y Bogdan, 2002) y que permiten profundizar en la realidad estudiada.

### *Técnica de recogida de información*

La técnica utilizada para la recogida de los datos es la entrevista semiestructurada en profundidad, con la intención de profundizar con exhaustividad en aspectos relevantes relativos al objeto de estudio (Tójar, 2006). El guion de entrevista ha sido confeccionado a partir del cuestionario "Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar" (García-Garnica, 2016), elaborado ad hoc para otra fase de esta misma investigación, de modo que las preguntas se han organizado en torno a las diferentes dimensiones incluidas en el mismo.

### *Procedimiento de análisis de los datos*

El procedimiento empleado para analizar la información está compuesto por cuatro etapas: transcripción (determinando el nivel de la misma), revisión exhaustiva de las transcripciones, categorización o codificación y análisis (Martínez-Carazo, 2006). En el proceso de análisis se han considerado 9 dimensiones, que incluyen un total de 48 categorías. El software informático Nudist Vivo (versión 10.1.3) ha favorecido todos estos procesos "administrativos"; facilitando la realización de las transcripciones, la posterior categorización y el análisis de los datos, posibilitando el análisis vertical y horizontal.

## Resultados

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

- Crean y mantienen un buen clima de centro, trabajando el ámbito social y afectivo para que haya buenas relaciones entre los maestros y que estos se sientan a gusto y se lleven bien.

*Yo siempre que hay conflictos, en continua conversación con mi jefa de estudios, y normalmente con la secretaria, (...) tratamos siempre de suavizarlos y si empezamos a ver que hay alguna cosa así que se puede enquistar, sentamos a las personas y hablamos con ellas tipo terapia, así directamente. (...) no miramos atrás cuando alguien puede estar mal con alguien por algún tema, lo abordamos directamente. Después, recibimos a las personas que puedan llegar nuevas, o si no hay nuevos pues hacemos siempre una comida a primeros de octubre. (...) y están en contacto todos los ciclos, que normalmente en un centro tan grande pues no se ve todo el mundo todos los días. (Amalia, directora, e. 4: 12)*

*Es fundamental que los maestros y las maestras vengan contentos a clase; si tú trabajas a gusto y estás feliz en un sitio lo vas a dar todo de ti. (...) Es fundamental que ellos estén a gusto, muy, muy fundamental, porque trabajarán mejor, tratarán mejor al niño (...). (Rocío, jefa de estudios, e. 2: 4, 9)*

- Favorecen una dinámica de trabajo coordinada y colaborativa, estableciendo reuniones periódicas, procesos de toma de decisiones compartidas y una comunicación fluida a nivel de centro, para que todos estén al tanto de todo lo que ocurre.

*(...) una vez a la semana, los lunes, nos coordinamos entre todos para que sea una continua sucesión de conocimientos, desde tres años hasta sexto de Primaria; que no se pisen esos conocimientos, que se amplíen. (...) La coordinación es un aspecto imprescindible que se tiene que hacer bien para que un centro pueda funcionar. (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 2)*

*(...) el grupo pedagógico del centro funciona muy bien, porque estamos muy unidos y eso da mucha fuerza; como dicen: no hay niño malo que se resista a la acción de unos maestros coordinados. (...) Desde el equipo directivo hay que trabajarlo mucho. Aquí, somos todos iguales, y todas las decisiones se toman democráticamente, en conjunto, y con el claustro por delante. (...) nos echamos mucho una mano unos a otros (...) y el que llega se asimila a este sistema, porque es mucho más efectivo (...). (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 4)*

- Presentan una actitud de cercanía, accesibilidad y confianza hacia los docentes.

*Cada vez que tienen ellos un problema vienen a mí y me lo cuentan para buscar una solución. Sé que es importante para ellos y también hay que tenerlo en cuenta. (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 5, 9)*

- Proporcionan apoyo y asesoramiento al profesorado.

*(...) Aquel que es capaz de hacerlo con absoluta responsabilidad pues sin ningún problema dejarlo. Aquel que necesita ayuda porque es más novato, porque tenemos gente con alguna dificultad, pues a esos nos metemos en su aula, los alentamos, les decimos cómo hacerlo para que mejoren su práctica. (Jorge, director, 1: 15)*

*Tratamos de que lo que ellos piden se solucione de la mejor manera y lo antes posible; desde lo más sencillo, yo intento solucionar ese problema que tiene el maestro (...). (Rocío, directora, e. 2: 9)*

- Fomentan el desarrollo profesional de los docentes. Se preocupan por conocer las necesidades de los maestros y ofrecerles oportunidades formativas que les permitan mejorar su trabajo.

*(...) Al final de curso, cuando hacemos la memoria informativa, cada ciclo hace una serie de propuestas que son tenidas en cuenta para el curso siguiente; (...). Entonces, al final del curso hablamos con el CEP y se lo propusimos a nuestra asesora de formación, le dijimos que necesitábamos formación en aprendizaje por proyectos y en TIC. Nosotros también podemos reunirnos y formarnos como lo hacemos en Combas. Nos formamos nosotros solos usando el claustro entero sin que nadie nos haga un seguimiento (...). (Rocío, jefa de estudios, e. 2: 10)*

- Llevan a cabo un cierto seguimiento de la labor docente, conociendo lo que hacen de forma indirecta a través de los coordinadores, las reuniones de claustro o equipo técnico y las evaluaciones.

*Sí, lo que pasa es que se hace de forma distendida, como quien no quiere la cosa. Y ya voy y es: 'mira qué estás haciendo'. Sí, alguna vez sí se entra, y otras veces porque ellos mismos te dicen: 'sube que mira que...' (...). (Amalia, directora, 4: 13)*

*Yo no soy de ir a las clases a ver lo que están haciendo, controlarlos demasiado, porque sé que lo acaban haciendo; pero la gente cuando se les presiona desde arriba reaccionan haciendo lo contrario, se ven como amenazados en su espacio. Yo sé que lo hacen (...) y los propios coordinadores de ciclo se encargan de que lo hagan y lo hacen (...). (Javier, jefe de estudios, e. 7: 14)*

## Conclusiones

Considerando la opinión de los directivos entrevistados, se puede afirmar que las prácticas de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad de la labor de los docentes son llevadas a cabo en un grado elevado. Estos profesionales hacen especial hincapié en su capacidad para crear un buen ambiente de trabajo que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, para fomentar el trabajo en equipo, para estar disponibles en la resolución de cuestiones pedagógicas, para comprometer, apoyar y asesorar a los docentes en su labor, y para conocer sus necesidades formativas y ofrecerles una formación acorde a las mismas. Las prácticas de apoyo menos desarrolladas son las relacionadas con la supervisión del trabajo de los maestros dentro del aula.

## Referencias

- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cea D'Áncona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 493-526.
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Martínez-Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

## Liderazgo Efectivo en Chile: Análisis de Experiencias Exitosas en el Contexto Rural

### Effective School Leadership in Chile: Analysis of Successful Experiences in Rural Settings

Roxana Balbontín Alvarado  
Cristian Rivas Morales

Universidad del Bío Bío, Chile

La investigación que se presenta se inserta en el Proyecto Internacional de Dirección Efectivo (ISSPP) que agrupa a un grupo de países que realizan estudios de Liderazgo Educativo utilizando un marco de referencia común. La investigación que se presenta ha analizado las prácticas exitosas que caracterizan a un director de reconocida trayectoria y prestigio, cuya gestión se lleva a cabo en un establecimiento municipal, rural y con una población escolar caracterizada por la vulnerabilidad social. Por otro lado, este estudio ha intentado develar cómo estas prácticas influyen de manera significativa en la efectividad sostenida y trayectoria de mejoramiento del establecimiento estudiado. Los hallazgos del estudio indican que el líder estudiado se caracteriza por contar con un ambicioso y exigente proyecto educativo, demuestra un gran compromiso con su labor y parece ser el principal catalizador del éxito, ya que se involucra en todos los procesos del establecimiento, desde aspectos curriculares y de enseñanza-aprendizaje hasta la formación integral y bienestar de sus alumnos. Su liderazgo combina los aspectos pedagógicos y transformacionales, ya que se centra en la mejora de los resultados académicos y pone especial énfasis en transformar la cultura escolar, con miras a la generación de oportunidades para la movilidad social.

**Descriptor:** Liderazgo; Educación rural; Gestión educacional; Calidad de la educación; Eficiencia de la educación.

The research study reported is part of the International Successful School Principalship Project of (ISSPP) that brings together a group of countries that conduct studies on Educational Leadership using a common frame of reference. This study has analyzed the successful practices that characterize a school principal of recognized trajectory and prestige that manages a state and rural school with a student population characterized by social vulnerability. On the other hand, this study has intended to uncover the way in which these practices significantly influence the sustained effectiveness and improvement trajectory of the school. The findings of the study indicate that this school leader is characterized by having an ambitious and demanding educational project, demonstrates a great commitment to his work and seems to be the main catalyst for success, since he is involved in all the processes of the school, from the curricular and teaching and learning aspects until the whole-child development and well-being of its students. His leadership combines pedagogical and transformational aspects, since it focuses on the improvement of academic results and places special emphasis on transforming school culture, with the aim of generating opportunities for social mobility.

**Keywords:** Leadership; Rural education; Educational management; Educational quality; School effectiveness.

## Introducción

La evidencia de investigación sobre sistemas escolares efectivos ha dado cuenta de la amplia repercusión del liderazgo escolar en la efectividad de las escuelas y en los resultados de los alumnos. Esto queda de manifiesto a través de las investigaciones de numerosos expertos que han destacado la buena dirección como un catalizador para elevar la calidad de los aprendizajes (Marzano et al., 2005; MINEDUC, 2009; Seashore-Louis et al., 2010; Robinson, 2007).

Lo anterior ha significado que la política pública en educación en Chile se haya abocado a la implementación de medidas tendientes a mejorar la formación, los sistemas de selección y los resultados de quienes ejercen como líderes escolares en Chile. Es así como la Ley 20.501, promulgada el año 2011, parece por fin plasmar la necesidad de contar con directores de calidad que respondan a un perfil específico.

No obstante, los avances en política y programas aún faltan seguir avanzando en la investigación sobre liderazgo efectivo en Chile en distintas regiones del país y en establecimientos de distintas características. La investigación que se presenta pretende ser una respuesta al desafío de generar comprensión y conocimiento profundo del fenómeno de liderazgo escolar efectivo, pero en este particular caso, desde la óptica de la educación regional y rural.

## **Fundamentación teórica**

En relación a las características específicas o competencias que caracterizan a los líderes escolares efectivos, la evidencia internacional ha dado cuenta que se caracterizan por: influir en las prácticas docentes mediante involucramiento en temas curriculares y prácticas metodológicas; generar altas expectativas para los docentes y alumnos; participar en la determinación de objetivos educativos, metas, y visión compartida que se focalizan en el mejoramiento de los resultados de los alumnos; propiciar espacios para el desarrollo profesional docente; participar en la toma de decisiones con miras a mejorar resultados; cautelar la buena convivencia escolar entre docentes y en el aula (Anderson, 2011; Bolivar, 2009; Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 1998, Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2009; Robinson, 2007; Waters et al., 2005).

Esta investigación en particular se focaliza en el rol del líder escolar como transformador de su comunidad escolar, con un marcado énfasis en resultados y con evidente capacidad de distribución de poder, por lo que el problema de investigación se relaciona con los conceptos de liderazgo transformacional, pedagógico y distribuido. Leithwood (1994) propone el "liderazgo transformacional" como modelo a seguir para mejorar la organización escolar. Este autor enfatiza en que un modelo de liderazgo debe necesariamente incluir aspectos de otros modelos y no ignorar otras conceptualizaciones. Muchos estudios han enfatizado el rol de los líderes en la transformación de sus escuelas, no obstante, los líderes efectivos no sólo deberían ser capaces de tener un efecto transformador en sus escuelas y ser capaces de convertir una escuela vulnerable y con bajos resultados académicos en una institución efectiva, sino también promover un cambio real y sustentable.

### *Objetivo*

Generar comprensión y conocimiento en torno a prácticas exitosas de liderazgo escolar que caracterizan a un director de reconocida trayectoria y prestigio regional, cuya gestión en un establecimiento municipal y rural, da cuenta de una efectividad sostenida y trayectoria de mejoramiento constante.

## **Método**

En el desarrollo de la investigación presentada se empleó una metodología de carácter principalmente cualitativo de enfoque interpretativo que empleó el estudio de caso de observación y multi-perspectiva. El uso de esta aproximación metodológica se basa en el supuesto de que el concepto de "directores exitosos" es una construcción contextualizada y

relacional basada en las percepciones de la comunidad educativa (Day, s/f). De esta forma, se aplicó entrevistas semi-estructuradas y focus groups a los distintos actores educativos para conocer sus percepciones acerca de la gestión directiva del establecimiento, en consonancia con el marco metodológico utilizado en el proyecto internacional ISSPP. Por otro lado, en la investigación también se empleó un componente cuantitativo menor, ya que se aplicó una encuesta al director para obtener información adicional que sirvió para nutrir el estudio de caso.

## Resultados

A grandes rasgos, los resultados del estudio indican que el líder estudiado se caracteriza por los siguientes aspectos:

### ***Alto compromiso con su labor***

Caracterizado por su alta vocación y compromiso social. Este director parece ser el principal catalizador del éxito, ya que está fuertemente involucrado en todos los procesos del establecimiento, desde la enseñanza-aprendizaje hasta el bienestar de sus alumnos.

### ***Foco en resultados***

El énfasis está puesto en alcanzar altas metas para el desarrollo académico y social de los alumnos y para lograrlo impulsa un sinnúmero de iniciativas de mejora escolar, entre las que se cuentan: agrupación de grupos por niveles dinámicos para mejorar el aprendizaje y sistema de mentorías para profesores noveles o para quienes atraviesan por dificultades y necesitan apoyo, con el objeto de fortalecer la enseñanza.

### ***Promoción del trabajo colaborativo e interdisciplinario***

En la mayoría de los proyectos escolares se trabaja colaborativamente entre profesores, lo que evidencia que el exigente proyecto educativo centrado en resultados propicia el trabajo colaborativo e interdisciplinariedad.

### ***Distribución del Liderazgo***

Este director cuenta con un equipo de apoyo y distribuye el poder de manera tal que los procesos sean más efectivos, lo que se traduce en un efectivo sistema de coordinación departamental con coordinadora central y subcoordinadores por nivel.

### ***Gestión estratégica***

Se reconoce que el director es un gran gestor de iniciativas y siempre se involucra en distintos proyectos de mejora educativa, busca oportunidades y diseña el plan estratégico para alcanzarlas, siempre contando con el apoyo de su equipo. Algunos profesores lo consideran un “estratega”, un gran “gestor” y una persona muy “visionaria”. También resaltan su inteligencia y su gran curiosidad para investigar las mejores posibilidades de desarrollo para su establecimiento.

### ***Altas expectativas***

Este director cree firmemente que todos pueden ser exitosos, pese a que sus circunstancias puedan ser adversas, ya que este establecimiento acoge a una población estudiantil mayormente vulnerable y de procedencia rural. También deposita la confianza en su equipo.

## Conclusiones

El establecimiento estudiado se caracteriza por contar con un ambicioso y exigente proyecto educativo, cuyo líder demuestra un gran compromiso con la educación, alta vocación y compromiso social. Es un profesional muy autoexigente y proactivo, quien parece ser el principal catalizador del éxito, ya que eestá involucrado en todos los procesos del establecimiento, desde la enseñanza-aprendizaje hasta el bienestar de sus alumnos. Su liderazgo combina los aspectos pedagógicos y transformacionales, ya que se centra en la mejora de los resultados académicos de los alumnos y pone especial énfasis en transformar la cultura escolar con miras a la generación de oportunidades para la movilidad social de los estudiantes, a través de una efectiva estructura que distribuye responsabilidades.

## Referencias

- Anderson, S. (2011, mayo). Desarrollo de las habilidades docentes: Implicaciones para el Director. Presentación en el *Seminario internacional Gabriela Mistral directores para la nueva institucionalidad de la educación chilena*. Fundación Chile, Santiago.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Fundación Chile. (2009). *Perfiles de competencias para docentes directivos, mapa de desarrollo profesional*. Santiago: Fundación Chile.
- Hallinger, P. y Heck. R.H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. En K. Leithwood (Ed.), *International handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 723-83.
- Hallinger, P. y Heck. R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-91.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Seashore L. K., Leithwood, K., Walsthorpe, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. Nueva York, NY: The Wallace Foundation.
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2005). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.



## La Dirección Escolar: ¿Oficio de Funambulista?

### School Management: A Tightrope job?

María E. Urrea-Solano  
María J. Hernández-Amorós  
Universidad de Alicante, España

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo de reconocer las dificultades que plantea el desempeño de la función directiva. Para ello, se contó con la participación de 80 directores y directoras de centros educativos de la provincia de Alicante, a quienes se administró una escala tipo Likert sobre su experiencia en torno a la dirección escolar. Concretamente, se presentan los resultados referidos a las trabas e impedimentos que los líderes escolares han de afrontar en el cargo. Los datos aportados fueron procesados con el apoyo del software SPSS .21, con el que se realizó un estudio descriptivo básico. De los resultados se deduce que las tareas que les exigen un mayor esfuerzo están relacionadas con la gestión del tiempo y el impulso de la innovación educativa. Asimismo, subrayan la complejidad que supone la colaboración del equipo docente y del entorno familiar. Frente a ello, destacan que la relación con el personal no docente y la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo son las funciones que entrañan una menor dificultad. Atender estos aspectos resulta crucial para mejorar el rendimiento de los líderes escolares y, en última instancia, superar la desafección que suele despertar la función directiva.

**Descriptor:** Liderazgo; Dirección escolar; Dificultades; Centros educativos.

This study was carried out in order to recognize the difficulties which the performance of the principalship function implies. To achieve this goal, 80 principals took part in the study, all of them from schools in the province of Alicante, who were administered a Likert scale about their experience in principalship. Specifically, the results refer to the obstacles and impediments that leaders must face in their position. The data provided were processed with the support of the SPSS. 21 software, with which a basic descriptive study was performed. From the results, it is deduced that the tasks which demand a greater effort are related to the management of time and the impulse of educational innovation. They also stress the complexity involved in the collaboration of the teaching team and the family environment. According to this, they emphasize that the relationship with the non-teaching staff and the coordination with the rest of the members of the management team are the functions that entail less difficulty. Addressing these aspects is crucial to improve the performance of school leaders and, ultimately, to overcome the disaffection that usually awakens the principalship.

**Keywords:** Leadership; Principalship; Difficulties; Schools.

## Introducción

Más allá de las competencias y responsabilidades que tradicionalmente se han asignado al liderazgo escolar, la función directiva exige importantes dosis de ingenio, magia e intuición. La complejidad inherente a los centros educativos conlleva que esta sea una tarea ardua y complicada, caracterizada especialmente por la soledad, las resistencias y los dilemas que los directores/as pueden encontrar en el desempeño del cargo. Algunas de estas dificultades se relacionan con sus roles cambiantes, la elevada carga de trabajo, el carácter administrativo de la función, las relaciones con el profesorado, la falta de colaboración de las familias, el estrés y los problemas de convivencia en el centro (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010; Bayar, 2016; Briggs, Bush y Middlewood, 2006; Whitaker, 2003). Además de estas, Winter y Morgenthal (2002) señalan también los problemas en la gestión del tiempo, la falta de correspondencia entre el sueldo y las crecientes exigencias y la intromisión de las funciones en la vida personal y familiar.

Estas tensiones guardan una estrecha relación con el desencanto y la desmotivación que provoca el acceso a la dirección y, en última instancia, con los problemas de reclutamiento (Bush, 2015).

## Método

El propósito del estudio fue identificar los principales escollos que los líderes escolares encuentran en el desempeño de la función directiva. Para el logro de este objetivo se contó con la participación de 80 directores (55%) y directoras (45%) de centros de Educación Infantil y Primaria (62.5%) y de Educación Secundaria (37.5%) de la provincia de Alicante. Del total de la muestra el 55.1% poseía una edad comprendida entre los 51-60 años. El 48.8% poseía una diplomatura y solo una escasa minoría se hallaba en posesión de un doctorado (2.5%). Aunque la mayoría contaba con 21-35 años de ejercicio docente (63.8%), se trataba más bien de un grupo de líderes noveles, puesto que el 67.5% solo acumulaba una experiencia en la dirección de entre 0 y 10 años. Respecto a las características del contexto, predominaron las instituciones educativas de tamaño medio, ya que el 60% desempeñaba su función en centros cuyo alumnado oscilaba entre 201-600 estudiantes y con una plantilla que rondaba los 26-50 docentes (46.3%).

Para la recogida de los datos se adaptó el cuestionario de Aramendi et al. (2010), dirigido a conocer las opiniones de los líderes escolares sobre su experiencia en el acceso y ejercicio del cargo. En este caso, únicamente se han considerado los ítems referidos a los obstáculos y dificultades que han podido encontrar durante su desempeño. El cuestionario se aplicó en formato papel en el marco de una investigación más amplia. Con anterioridad a la administración de este, una de las investigadoras del equipo informó a los participantes del objetivo del estudio y del carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato en sus respuestas. Una vez cumplimentado, este fue devuelto mediante correo postal. En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis descriptivo básico con la ayuda del SPSS v.21.

## Resultados

Como se puede apreciar en el cuadro 1, los participantes no otorgaron un elevado grado de complejidad a las tareas planteadas en el cuestionario. No obstante, aquella que subrayaron por su especial nivel de complicación fue la gestión del tiempo para las competencias inherentes al cargo. En estos mismos términos, se refirieron a la puesta en marcha de innovaciones educativas en los centros. También, aunque con una menor dificultad, destacaron las barreras que encuentran para lograr la colaboración de las familias y del profesorado. Menos exigencia les plantean tareas tales como la implementación de las propuestas del proyecto de dirección, la coordinación con el equipo docente, las relaciones con la Administración Educativa, con las familias y con el profesorado, las cuestiones administrativas o el liderazgo en las reuniones que se llevan a cabo en el centro. En última instancia, las relaciones con el personal no docente y la coordinación con el resto de integrantes del equipo directivo son las funciones que demandan un esfuerzo más reducido.

## Discusión

En consonancia con la literatura existente, los participantes señalaron que la multiplicidad de quehaceres asociados al puesto les provoca serios apuros para su actuación exitosa (Whitaker, 2003; Winter y Morgenthal, 2002).

Cuadro 1. Dificultades en el ejercicio del cargo

Ítems	M	DE
1. Realización de tareas administrativas	2.76	1.00
2. Gestión de tiempo para tareas propias del cargo	3.46	1.03
3. Relaciones con los maestros/profesores	2.81	1.12
4. Relaciones con los padres	2.74	1.09
5. Relaciones con la Administración Educativa	2.69	1.12
6. Relaciones con el personal no docente	2.35	1.13
7. Dirigir reuniones: Claustro, Consejo Escolar, COCOPE...	2.48	1.05
8. Impulsar la innovación en el centro	3.44	1.07
9. Conseguir la cooperación del profesorado	3.13	1.12
10. Conseguir la cooperación con los padres	3.23	1.13
11. Problemas de disciplina de los alumnos	2.79	1.13
12. Coordinación del Equipo Directivo	1.54	.779
13. Coordinación del profesorado	2.83	1.05
14. Introducción de las propuestas previstas en el Proyecto de Dirección	2.95	.953

Fuente: Elaboración propia.

Esta falta de tiempo parece dificultar, además, su labor como catalizadores de la innovación y de la transformación escolar, aspecto destacado también por Bush (2015) cuando subraya el cariz excesivamente burocrático y administrativo con el que se ha ido revistiendo al cargo. También la falta de colaboración del profesorado y de las familias, enunciada por los participantes, constituye otra de las principales barreras para su desempeño profesional (Bayar, 2016). Estas dificultades pueden venir provocadas, a su vez, por la escasez de tiempo para atender estas funciones que, dado su carácter relacional, precisan de los espacios y momentos necesarios. Un menor nivel de exigencia plantea las tareas relacionadas con la gestión, como la dirección de las reuniones y las relaciones con la Administración Educativa, ocupaciones de carácter más mecánico y formal. Incidir y corregir este cúmulo de factores puede ser una de las estrategias más eficaces para incrementar la motivación del profesorado a la hora de postular y, sobre todo, para que las potencialidades del liderazgo eficaz se dejen sentir en las comunidades educativas.

## Referencias

- Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313-332.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
- Bush, T. (2015). Aspiring to leadership: Facilitators and barriers. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 855-860.
- Mushoriwa, T. D. y Dlamini, N. R. (2015). School headship and occupational stress: The case of primary school heads. *Journal of Psychology*, 6(1), 41-48.
- Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37-54.
- Winter, P. A. y Morgenthal, J. R. (2002). Principal recruitment in a reform environment: effects of school achievement and school level on applicant attraction to the job. *Educational Administration Quarterly*, 38, 319-340.

# Incidencia del Liderazgo Distribuido de los Directores de las Escuelas Públicas de Santo Domingo y el Compromiso de sus Docentes

## Impact of Distributed Leadership in Public Schools Directors in Santo Domingo and their Teachers' Commitment

Fátima Virginia Pons Peguero

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

República Dominicana desarrolla una transformación educativa en su sistema educativo, donde se están implementando políticas, revolucionarias, tales como: reivindicar la educación y su institucionalidad, fortalecer y subvencionar la carrera de Educación, con miras a convertir al educador en un ente, profesional y competente, necesario en este nuevo milenio. Estudios de Leithwood (2009), Elmore (2010), Weinstein y Muñoz (2012), Murillo y Román (2013), entre otros, demandan un director, con liderazgo distribuido, que promueva enfoques directivos, que reconozca que liderar es una acción colectiva. Nuestra investigación analiza el liderazgo distribuido de directores(as) de escuelas públicas y el compromiso docente. Se aplicó un cuestionario estandarizado, en el año 2016, a directores y docentes de un Distrito Educativo público elegidos al azar, respondido por una muestra significativa de estos. Como resultados, se evidenció interés, retos, colaboración, habilidades de gestión, climas de cooperación y trabajos en equipo. También, se detectaron limitaciones en el proceso de cambio, compromiso y capacidad, imprecisiones éticas, desempeño profesional, cultural, empoderamiento, innovación de algunas instituciones. La conclusión es que sus hallazgos podrían orientar, fortalecer, distribuir el liderazgo, que incentivaría responsabilidad social y empatía en la comunidad educativa.

**Descriptor:** Liderazgo; Compromiso docente; Desempeño profesional; Liderazgo distribuido; Trabajo en equipo.

Dominican Republic develops an educative transformation in the educative system, where truly revolutionary policies are being implemented, such as: reclaim education and its institutionality, strengthen and featherbed the Education Major with the purpose of making the educator become a productive, professional and competent entity, necessary in this new millennium. Studies from Leithwood (2009), Elmore (2010), Weinstein y Muñoz (2002), Murillo y Román (2013), among others, demand a Director with a distributed leadership, which promotes a directive focus, recognizing that leading is a collective task. Our investigation analyzes Directors' distributed leadership in Public Schools and their commitment to teaching. A standardized questionnaire was applied to professors and directors in 2016, from a randomly chosen Educative District, which was answered by a significant sample of them. As a result, interests, challenges, cooperation, management skills and a cooperative and team work atmosphere was evidenced. Also, some limitations were identified when it comes to changes in capacity, commitment, ethical inaccuracies, professional and cultural performance, empowering and innovation of some institutions. As a conclusion, these findings can be used to guide, strengthen and distribute leadership, so that, empathy and social responsibility will be provoked.

**Keywords:** Leadership; Teaching commitment; Professional development; Distributed leadership; Team work.

## Introducción

República Dominicana desarrolla una transformación educativa, implementando políticas, tales como: reivindicar su institucionalidad, subvencionar la licenciatura, con miras a convertir al educador en un profesional, competente, necesario hoy. Estos cambios demandan un liderazgo,

que perfeccione la gestión y proponga una visión más holística. Leithwood (2009), Elmore (2010), Weinstein y Muñoz (2012), Murillo y Román (2013) revelan la importancia de asumir liderazgo distribuido, para desarrollar calidad.

Esta investigación aborda el liderazgo que el director debe desarrollar, en su contexto educativo. Se utilizó un cuestionario estandarizado, año 2016, aplicado a directores, y docentes de un distrito educativo público, elegidos al azar.

Se evidenció interés, colaboración, habilidades de gestión, y trabajos en equipo. Así también, limitaciones en el cambio, compromiso, empoderamiento e innovación y conexión con el entorno. Los hallazgos podrían fortalecer políticas y provocar responsabilidad social y empatía en la comunidad.

## Fundamentación teórica

En la actualidad, la Educación Dominicana demanda Directores que asuman roles de participación, en ambientes óptimos. Estas actitudes repercutirían, en una población con carencias sociales. Los directores "interactúan "sugieren" apertura de las fronteras de liderazgo y que las experiencias se distribuyen entre muchos, no en unos pocos" (Bennett, Harvey, Wise, Woods, 2003, p. 7) ¿Cómo se distribuye el liderazgo? Se distribuye, en las escuelas.

Este estudio aportará datos para ejecutar cambios: en líneas de mando, etc. Actualmente, se demanda del Ministerio de Educación, calidad, y más con la concesión económica del 2015, del 4% del Producto Interno Bruto. Se hacen esfuerzos, lográndose una leve mejoría, a pesar de la inversión.

Definiciones sobre liderazgo distribuido, de Elmore y Gronn. Elmore (2000) lo define por experiencia, conocimiento, habilidades, y aptitudes, que aportan y comparten. "Complemento de competencias que todos poseen y permitir, un liderazgo fluido"(p.15).

Gronn, 2002, identifica, la acción, "superficial", que une personas. Afirma, "concertada acción "donde trabajan juntos," ponen su experiencia "hacia el cumplimiento de un objetivo donde el todo es más que sus partes, proporcionando, un "fluido, en lugar de un fenómeno fijo" (p. 324), donde todos pueden ser líderes, y enfrentar retos.

Spillane (2006) afirmó que, es una acción concertada. Por lo tanto: claridad del rol, visión, misión; confianza, comunicación y cooperación.

En la gestión, Gronn (2002) distingue que es el agregado en el comportamiento, cuánto más holística es una noción, es más concertada. Indica que "no está restringido a ningún patrón y no puede ser prescrita, resolver problemas o emprender acciones "(Harris, 2008, p. 175). Todos pueden ejercer liderazgo, el éxito será la forma en que es facilitado, orquestado, y apoyado (Elmore, 2000; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2015). "La perspectiva contemporánea es la desarrollada por Spillane (2006), quien integra teorías de la distribución social, flexible, con la interacción de líderes "(p. 20).

El liderazgo evoluciona para que las personas se conozcan, desarrollen confianza y lo crean. Gronn (2002) denomina "relaciones de trabajo intuitivos" (p. 430). Es importante, como un modelo y compartir en investigación (Bolden, 2011; Bush y Glover, 2013)

Elementos del liderazgo (Spillane, Halverson, y Diamond, 2004, p. 11). Gronn, Spillane (2006) se centra en que hacen, en lugar de como lo hacen, y la promulgación de liderazgo. Spillane et Alabama. (2004) afirman que proporciona una visión de la escuela. Esperan contribuir para el cambio y la mejora (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005). Proponen

distribuir conocimiento, experiencia y objetivos comunes (Gronn, 2002; Leithwood, Día, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006; Spillane, 2006, 2015). Emerge con las interacciones, "(Spillane et al., 2001, p.27), implica el cuándo o dónde se va a producir (Spillane, 2006; Spillane et al., 2003).

### ***El compromiso y la mejora***

El compromiso (commitment), identificación o vínculo psicológico que implica actividades. En la escuela, vincular metas, colaboración, valores (solidaridad, colaboración, interdependencia, negociación, reflexión) que provoquen una cultura propicia al cambio sostenible (Bolívar, 1994), que proponga un liderazgo distribuido donde la jerarquía, se abandona, y exige compromiso, rendición de cuentas, y otorgue autonomía, resultados y sus controles.

Huberman (1989) y Bolívar (1999) expresan que el compromiso decrece con el quehacer, aunque mediadores (acciones, experiencias) "estén en contexto y el compromiso y la resiliencia, así los maestros pueden mantener su efectividad" (p. 194).

Investigadores destacan el compromiso, la pasión, son fundamentales en educación (Crosswell, 2006; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Nias, 1996). Añaden: un buen maestro, ama lo que hace, ya que una enseñanza exige competencias intelectuales, afectivas, que activen habilidades profesionales.

### *Dimensiones del compromiso*

El "compromiso", tiene múltiples dimensiones, Crosswell (2006). Dannetta, 2002; Park, 2005 señalan con estudiantes, la profesión y el centro: con valores, permanencia, ética, provocando un sentido de comunidad, e integración (Louis, 1998). Rosenholtz (1989) indica que dos factores inciden en el compromiso: recompensa y autonomía.

Esta propuesta, es un desafío en educación (Spillane, 2006). Aportar evidencias, valorar, estimular responsabilidad y compromiso. Una escuela puede encontrarse con una crisis, los profesores tendrán que juntos, asumir el problema (Spillane, 2006; Spillane y Orlina, 2005). Gronn (2002) señala, "colaboración espontánea" (p. 430). El paradigma atribuye a la desilusión individual y al aumento de demanda de líderes en el cambiante mundo de la educación (Elmore, 2000; Gronn, 2002a; Hulpia et al, 2012, Spillane, 2006)

### *Objetivos*

Analizar el liderazgo distribuido de los directores de escuelas públicas en Santo Domingo, Año 2016 y el compromiso de sus docentes.

### Objetivos específicos

- Describir cómo lo aplican los Directores de Escuelas Públicas.
- Identificar qué prácticas tienen influencias sobre el compromiso de los docentes.
- Analizar la relación entre la gestión y el liderazgo prevaleciente en los Centros Educativos.

## Método

Estudio *ex post facto*, con muestra estadísticamente representativa. Se encuestaron a directores, siendo esta la variable independiente o explicativa. Igualmente, a los docentes acerca del nivel de compromiso, siendo esta la variable dependiente. El diseño fue susceptible de proyectarse tras una prospectiva, hacia la búsqueda y efectos en los docentes.

Fue descriptivo, en aspectos y características de la práctica de los directores. En adición, explicativo causal, ya que identificó la relación del efecto del distribuido y la integración del compromiso.

Los 60 directores participantes, de diferentes niveles, cursaron una maestría en Gestión y Liderazgo Educativo en una universidad dominicana. Igualmente, se encuestaron a 20 docentes de distintos grados.

Para la selección, se utilizó el muestreo aleatorio simple para que todos pudieran participar. Para los instrumentos, se tomó en cuenta la bibliografía sobre liderazgo y compromiso docente de varios autores (Gronn, 2002, Horn y Murillo, 2016; Spillane, 2006; Spillane, Healey, Parise y Kenney, 2011; Spillane y Coldren, 2015).

## Resultados

Para analizar, se revisaron las bases de datos, que respondieron al cuestionario estandarizado, y se recomendó la operacionalización de las variables, constituyendo aspectos que se añaden al conocimiento existente.

En lo referente a Metas Posibles: Se encontró una diferencia significativa entre las medias de los docentes en puntajes de Empatía con los Estudiantes,  $F(2, 657) = 3.196$ ,  $p = .042$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.6). Esto puede denotar la influencia de Altas Metas Posibles con el compromiso del docente, ó que el compromiso está muy relacionado con las altas metas posibles de los directivos. Asimismo, llama la atención, los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas en Metas Posibles tuvieron una media más alta en Conflictos y Empoderamiento, que los que tenían directores con Medias y Bajas en Metas Posibles. Se destacan, los puntajes de Conflictos y Empoderamiento,  $F(2, 653) = 5.053$ ,  $p = .007$ , con un efecto pequeño ( $f = .12$ ) y una potencia alta (.81).

Se puede inferir, crear empoderamiento y unos niveles de visualización de la diversidad de percepción y opinión, lo cual con un tratamiento inadecuado se convierte en conflicto. Es importante revisar la comunicación e información para tomas de decisión. Ya que, si hay compromiso y empoderamiento de posturas, para lo cual el tratamiento incide. La Conexión e Identidad, sigue el mismo patrón,  $F(2, 654) = 6.151$ ,  $p = .002$ , con ( $f = .14$ ) y una potencia alta (.89). Los docentes que tenían directores con altas en Metas tuvieron una media más alta, que los que tenían directores con Medias. Inesperadamente, esa era la tendencia, una media más alta en Conexión e Identidad, tenían puntuaciones Medias en Metas Posibles. Podría verse un sesgo en estos datos.

### ***Habilidades de Gestión***

Interpretando la variable independiente Gestión se encontró una diferencia significativa entre las medias de los docentes en Conflictos y Empoderamiento,  $F(2, 653) = 3.392$ ,  $p = .034$ , con un efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.63). Es decir, los docentes que tenían directores con Altas en Gestión tuvieron una media más alta en, que los docentes que tenían directores con Medias en Gestión. Al respecto, se destacar que, esta diferencia no fue confirmada en las

comparaciones múltiples. En gestión, se considera la comunicación y sistematización, que posibiliten, el rol de orientador y seguimiento. Es lo concerniente al Coaching,  $F(2, 646) = 4.296$ ,  $p = .014$ , con un efecto pequeño ( $f = .11$ ) y una potencia alta (.74), llama la atención, que tenían directores con puntuaciones Altas tuvieron una media más alta, que los que tenían puntuaciones Medias en Gestión.

En lo referente a Respeto Institucional,  $F(2, 647) = 3.291$ ,  $p = .038$ , con un efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.62), se evidenció que los docentes que tenían directores con Altas, tuvieron una media más alta en Respeto Institucional, que los docentes que tenían directores con Medias en Gestión. Aquí se puede inferir que, a mayor habilidad gerencial, mayor respeto institucional se inspira en los demás actores del entorno...

Se determinó en Vinculación,  $F(2, 643) = 3.328$ ,  $p = .036$ , con un efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.59), que los docentes que tenían directores Altos en Gestión tuvieron una media más alta, que los que tenían puntuaciones Medias. Se destaca aquí la capacidad del director para visualizar el centro, desde fuera y agregar fenómenos externos. Y ciertamente son parte de las fortalezas, de las habilidades gerenciales, captar oportunidades y amenazas que son externas.

### ***Retos Alcanzables***

En la variable independiente Retos Alcanzables, no se encontró diferencia significativa entre las medias de los docentes en ninguna de las variables dependientes.

### ***Comunidad de Aprendizaje***

Esta variable independiente, resulta interesante, ya que, no aparecieron puntuaciones Medias en los Directores, solo Altas y Bajas. Es decir, se encontró una diferencia significativa en las medias de los docentes en los puntajes de Coaching,  $F(1, 647) = 6.056$ ,  $p = .014$ , con un efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.68). Esto significa que, los docentes que tenían directores con Altas, tuvieron una media más alta en Coaching, en directores con Bajas en Comunidad de Aprendizaje.

Resalta en Coherencia y Congruencia,  $F(1, 641) = 7.375$ ,  $p = .007$ , con un efecto pequeño ( $f = .1$ ) y una potencia moderada (.68). Es decir, los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas, tuvieron una media más alta en Coherencia y Congruencia, que los que tenían directores con Bajas en Comunidad de Aprendizaje. En respuesta a Vinculación,  $F(1, 644) = 7.54$ ,  $p = .006$ , con un efecto pequeño ( $f = .11$ ) y potencia alta (.77), se destaca que los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas tuvieron una media más alta en Vinculación, que los docentes que tenían directores con Bajas en Comunidad de Aprendizaje.

### ***Cooperación y Trabajo en Equipo***

Concerniente a esta variable independiente, se encontró una diferencia significativa entre las medias de los docentes en Conexión con la Comunidad,  $F(2, 649) = 5.081$ ,  $p = .006$ , con un efecto pequeño ( $f = .12$ ) y una potencia alta (.82). Es decir que, los docentes que tenían directores con Altas en Comunidad de tuvieron una media más alta, que los docentes que tenían directores con Medias y Bajas en Cooperación en Equipo.

### ***Cambio y Mejora Continua***

En lo referente a la variable independiente Cambio y Mejora encontró una diferencia significativa entre las medias de los docentes en Empatía con Estudiantes,  $F(2, 657) = 3.698$ ,  $p = .025$ , con un efecto pequeño ( $f = .11$ ) y una potencia alta (.71). Se evidencia como el cambio



produce satisfacción y empatía. Dichas actividades se fundamentan en la perspectiva colectiva, lo cual crea apego y valoración positiva.

En relación a Conexión con la Comunidad,  $F(2, 649) = 4.132$ ,  $p = .016$ , con un tamaño pequeño ( $f = .11$ ) y una potencia alta (.74) se evidenció que los docentes que tenían directores con Altas en Cambio y Mejora tuvieron una media más alta en Conexión, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Bajas. Asimismo, en lo referente a Compromiso y Responsabilidad,  $F(2, 657) = 3.718$ ,  $p = .025$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $f = .11$ ) y una potencia alta (.73). Es decir, los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas tuvieron una media más alta, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Bajas en Cambio y Mejora.

En los puntajes de Conflictos y Empoderamiento,  $F(2, 653) = 6.238$ ,  $p = .002$ , con un efecto pequeño ( $f = .14$ ) y una potencia alta (.88). Los docentes que tenían directores con Altas y Medias en Cambio y Mejora Continua tuvieron una media más alta, que los docentes que tenían directores con Bajas en Cambio y Mejora. En alusión al Rol de Coaching,  $F(2, 646) = 8.432$ ,  $p = .000$ , con un efecto pequeño ( $f = .16$ ) y una potencia muy alta (.96) la frecuencia de presentación sigue el mismo patrón. Es decir, los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas y Medias en Cambio y Mejora tuvieron una media más alta, que los que tenían puntuaciones Bajas.

En Coherencia y Congruencia,  $F(2, 640) = 6.285$ ,  $p = .002$ , con un efecto pequeño ( $f = .14$ ) y una potencia alta (.89) resalta que tenían directores con puntuaciones Altas y Medias tuvieron una media más alta, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Bajas en Cambio y Mejora. El puntaje de Conexión con el Entorno,  $F(2, 640) = 6.641$ ,  $p = .001$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $f = .15$ ) y una potencia muy alta (.93). Es decir, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas y Medias en Cambio y Mejora tuvieron una media más alta, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Bajas.

La respuesta a Vinculación,  $F(2, 643) = 4.581$ ,  $p = .011$ , con un efecto pequeño ( $f = .12$ ) y una potencia alta (.79) establece que los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas y Medias en Cambio y Mejora tuvieron una media más alta en Vinculación, que los docentes que tenían directores con puntuaciones Bajas en Cambio y Mejora.

### ***Desempeño Profesional y Conexión e Identidad***

Se encontró una diferencia significativa entre las medias de los docentes en Conexión e Identidad,  $F(1, 655) = 8.636$ ,  $p = .003$ , con un efecto ( $f = .09$ ) y una potencia moderada (.67) es decir, aquí no aparecieron puntuaciones Medias. Los docentes que tenían directores con puntuaciones Altas tuvieron una media más alta en Conexión e Identidad, que los que tenían directores con puntuaciones Bajas. Esto confirma la fuerza que tiene la identidad con el resultado de la vida. Si usted sabe, quién es, sabe el camino que le toca recorrer. Es más fácil para un directivo con identidad alta tener metas posibles. La identidad domina su visión futura.

### ***Innovación***

En la variable independiente Innovación no se encontró ninguna diferencia significativa entre las medias de los docentes en ninguna de las variables.

### ***Comportamiento Directivo***

En esta variable independiente, debemos destacar que, no se encontró ninguna diferencia significativa entre las medias de los docentes en ninguna de las variables dependientes.

## Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el predominio del Liderazgo Distribuido de los Directores de Escuelas Públicas de Santo Domingo, año 2016 y el compromiso de sus docentes. Hicimos los contrastes de los resultados de esta investigación con otros expertos (Elmore, 2000; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2015) mostrando la relevancia de la alineación entre directores y maestros, quienes reconocen que todos tienen la posibilidad de ejercer, pero la clave del éxito será la forma en que se ve facilitado, orquestado, y apoyado. Nuestro estudio reveló la magnitud del efecto entre el liderazgo distribuido y la integración del compromiso de los docentes, apoyados en expertos, ya que tenemos escasos estudios nacionales, que profundizan en este tema de tanta relevancia, evidenciándose la necesidad de un director que asuma, que comparta información, tome decisiones junto a su equipo, asociados, en procura de acuerdos y planificaciones consensuadas.

Para identificar qué actitudes y acciones generó mayor compromiso de los docentes. Spillane (2006) propuso distribuir el liderazgo en un marco analítico y un diagnóstico de la "dirección basadas en comprensión y la práctica" (p. 32) afirma que debe comenzar identificando y observando y luego explorar su situación" (p. 84), sobre la base de las ideas de Gronn, Spillane (2006) y el liderazgo distribuido es la práctica, que se centra en lo que hacen los líderes, en lugar de como lo hacen. Se requiere de una sistematicidad en las tareas, para que el cambio de paradigma se logre, según ellos, se atribuye la desilusión individual, al aumento de demanda de líderes en el cambiante mundo de la educación, aunque, tampoco se considera significativo para afirmarlo (Elmore, 2000; Gronn, 2002; Hulpia et al, 2012; Spillane, 2006).

Investigadores destacan también la prevalescencia del compromiso, para investigaciones futuras, ya que la pasión es fundamental en la educación (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell, 2006). Añaden que: un buen maestro, adora su trabajo, ya que una enseñanza efectiva exige competencias intelectuales y afectivas, que activen sus habilidades profesionales. Y finalmente analizar la relación entre la gestión y detectar el Liderazgo Distribuido. Tal como señala (Spillane, 2006) esta propuesta, es uno de los mayores desafíos en la educación. Sin embargo, esto puede ser considerado como un valor agregado, en ausencia de otros modelos, ser parámetros que se están evaluando, con miras a obtener puntajes relevantes en pruebas internacionales y mejorar la calidad de la educación dominicana.

## Referencias

- Devos, G., Tuytens, M., Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- 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. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>

- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M. y Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

## Directores de una Escuela Primaria y su Compromiso con la Justicia Social, una Mirada desde la Cuna

### Primary Principals' and their Commitment with Social Justice, a Glimpse from the Cot

Reyes Hernández-Castilla  
 F. Javier Murillo  
 Nina Hidalgo  
 Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta investigación es un estudio biográfico narrativo sobre las vidas de los y las directoras para la Justicia Social. El objetivo es lograr una comprensión profunda sobre las vivencias personales que les han llevado a adoptar un liderazgo orientado a la Justicia Social. Para alcanzarlo, se han realizado dos entrevistas biográficas-narrativas sobre su vida y sus experiencias de liderazgo. Los participantes pertenecen a escuelas públicas de Educación Primaria y Secundaria en contextos desafiantes y que trabajan por la Educación para la Justicia Social. Se han seleccionado los resultados de una directora de Educación Primaria e Infantil de un barrio socialmente desfavorecido. Tras el análisis de los datos cualitativos, se ha hallado que: a) Consideran la educación como motor de cambio social; b) Tienen y promueven una mirada crítica hacia la realidad y las injusticias; c) Están comprometidos socialmente; d) se implican con el barrio y las familias y d) Promueven la innovación educativa con un enfoque social.

**Descriptor:** Liderazgo; Justicia social; Biográfico narrativo; Dirección; Educación primaria.

This research is a narrative biographical study about principals for Social Justice lives. The objective is to achieve a deep understanding of the personal experiences that have led them to become a leader for Social Justice. Two biographical-narrative interviews have been developed about their's life and leadership. The participants belong to public Primary and Secondary Education schools in social challenging contexts that work for Education for Social Justice. This paper results are of a Elmental Schools principal; she works at social disadvantaged neighborhood have been selected. After the analysis of the qualitative data it has been found in her perspective: a) Education is considered an engine of social change; b) She has a critical view of reality and a social commitment; d) She is involved with the neighborhood and their families; d) She has a social innovation approach.

**Keywords:** Leadership; Social justice; Biographical narrative scope; Management; Primary education.

*Este estudio ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación" (Ref: EDU2014-56118-P), financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.*

## Introducción

En un hotel de Memphis, hace tan solo 50 años, fue asesinado el reverendo M. L. King. Se disponía a cenar cuando un disparo le atravesó el cuello. Sin duda, su vida, es un referente para soñar que se puede cambiar el mundo. Esta mirada a los relatos de las vidas de personas comprometidas con la Justicia Social promueve un estudio con directores/as en cuyas escuelas se trabaja apostando por una educación socialmente comprometida. Conocer su historia vital

muestra algunas de sus razones profundas para implicarse, narrarlas ayuda a comprender de manera profunda su trayectoria y su trabajo en las escuelas.

Los valores y las creencias se ven reflejados en las vidas de los participantes y en las decisiones que toman. Reflejan sus prioridades, sus compromisos y, en el relato que hacen de ella se interpreta a la luz de la percepción que tienen de sí mismos. Cuando estas vidas son relatadas por los propios participantes, aportan una comprensión de los porqués de su trabajo y compromiso. Es el recuerdo del pasado interpretado por los protagonistas a la luz del presente, son una selección de hechos vitales considerados cómo relevantes para su identidad como directores y directoras para la educación para la Justicia Social.

Los líderes educativos para la Justicia Social son aquellos que ponen su mirada y todo su esfuerzo en la construcción de una escuela que trabaje explícitamente contra las desigualdades promoviendo una sociedad más justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). En sus escuelas los directores/as trabajan promoviendo una educación para la Justicia Social, generan una cultura sensible y explícitamente comprometida. Ello implica que la dirección de la escuela favorece actitudes y actuaciones equitativas mediante prácticas, procesos y resultados escolares más justos, promoviendo una transformación para lograr una sociedad más justa (Murillo, Krichesky Castro y Hernández-Castilla, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2014, 2015). En este sentido, se puede describir como un liderazgo ético (Theoharis, 2008) puesto que se caracteriza tanto por sus valores, como las prácticas que realizan a favor del bien común (Furman, 2012; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013).

El objetivo de este estudio es comprender en profundidad el compromiso con la Justicia Social de directores y directoras de escuelas para la Justicia Social a partir de sus relatos de vida.

## **Método**

Para lograr este objetivo se ha llevado a cabo un estudio biográfico narrativo en cuatro escuelas, dos de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria. El conjunto de participantes fue seleccionado en función de los criterios siguientes: Centros públicos de Primaria y Secundaria, pertenecientes a un barrio socio-económicamente desafiante, cuyo trabajo sea reconocido por sus iguales, y que trabajen en escuelas para la Justicia Social como son: centros con compromiso social, proyectos de innovación, vinculados al barrio y participativos con las familias.

Para el análisis de las entrevistas se utilizaron como categorías a priori las etapas vitales y eventos relevantes vinculados a su desarrollo profesional y al ejercicio de la dirección escolar. Y, en el análisis a posteriori, se han utilizado como ejes los incidentes relevantes en su vida manifestados por la directora, y el marco teórico vinculado al liderazgo para la Justicia Social (Murillo y Hernández Castilla, 2015).

La historia de vida presentada pertenece a una de las directoras de un Colegio de Educación Infantil y Primaria del barrio madrileño de Vallecas. A continuación, se muestran los resultados narrativamente, para dar voz a la directora, por coherencia metodológica y con la mirada de Educación para la Justicia Social.

## Resultados: Un viaje del sur al norte

### ***La educación es la puerta del cambio y la libertad***

Marta, maestra durante 33 años, gaditana y criada en Madrid, es la hija pequeña de una familia numerosa de seis hermanos (con una diferencia de 21 años de edad) donde tuvo que crecer y hacerse mayor para reivindicarse. Se hizo maestra, aunque nadie en su entorno era profesor.

*Mi madre decía que cuando ella era pequeña y estaba estudiando en un pueblo de la serranía de Cádiz, la profesora llamó a su abuela, y le dijo, "Carmen, ¿tú sabes que tu Dolores es una niña muy lista y sería bueno que se pudiese ir a Sevilla o Cádiz a estudiar?" y mi abuela contestó: "Si no ha estudiado el varón, no va a estudiar la hembra". Así que mi madre me contaba que a ella le hubiera gustado, ser maestra. A mi madre le hizo mucha ilusión, a mi padre más. #00:08:14-6#*

Sin embargo, su opción por la educación no era un atajo para ser independiente sino un compromiso, una vocación.

*¿Por qué quieres hacer...porqué te dedicas a Ciencias de la Educación? Le di, entonces, una respuesta de lo más político, pero estaba convencida: "Mira a mí me parece que, la educación te hace libre, pero no es una falsa palabra. Si tú estás formada y tienes cimientos, nadie podrá lesionar tus derechos". #00:30:40-6#*

### ***La mirada crítica que lleva al compromiso***

En su juventud sus compañeros le reclamaban un mayor compromiso militante. Sin embargo, la experiencia política familiar le influyó para tener una determinada mirada, pero también para contenerse y abstenerse de militar.

*Yo no participé. Recuerdo que era verdad, que recibía demandas de algunos compañeros para que me metiese en una célula en un sitio organizado. No lo hice quizás por prudencia, como había pasado lo que había pasado, por temor. #00:24:05-0#*

En el inicio de su carrera coincidió con revueltas y reivindicaciones políticas. El ambiente de protesta le llevó a ser crítica. Entendía la educación como algo integrador, y era consciente de que se puede cambiar.

*Mi primer director era excesivamente autoritario, alejado de lo que era el sentir del claustro y de las exigencias de la enseñanza. En el colegio había dos grupos, y seguida me decidí por un de grupo que a mí me parecía más integrador, que respetaba más al alumnado y que tenía más expectativas de la educación y de lo que significaba el cambio. Pensé que el compromiso tenía que ser otro y caminar por otro sentido. # 00:15:42-2#*

### ***El barrio y las familias son la llave***

Tempranamente se implica en su trabajo de maestra con las familias, con su situación y sus necesidades. Marta se convierte en portavoz de las familias ante la Administración, lo que le llevó a asumir la dirección del centro.

*El primer curso tanto ella como yo tuvimos que trabajar mucho. Había que ganarse la confianza de las familias y dejar las bases asentadas delante de la Administración de que la gestión del centro iba a ser otra. Las dos que éramos novatas. La acompañé a la Inspección, a la Dirección de Área. Como era yo la que hablaba con las familias al curso siguiente, ella me dijo: "Yo creo que tú das mejor el perfil de dirección y yo el de secretaria. #00:20:09-6 #*

Una vez que asume la dirección, lo primero que hace es mirar a las familias y al barrio. Tiene claro dos elementos definidos así por ella: la organización pedagógica y el acercamiento a las familias.

*(...) es como un poblado que, aunque pertenecía al distrito de Villa de Vallecas, estaba muy aislado del distrito, era todo de chabolas...todo, todo, todo. Y los chiquillos y las familias no*

*tenían el porqué de la educación. Les dije a los profesores que llegaron "mirad lo primero que tenemos que hacer es ganarnos la confianza de esta gente, si no tampoco nos vamos a poder ganar su respeto. Yo creo que debíamos hacer alguna reunión. #00:22:41-0#*

El acercamiento a las familias no es solamente invitarles a reunirse con ellos, es salir de la escuela e ir al barrio. De hecho, cuenta entre sus experiencias que cuando algún compañero tenía dificultades les invitaba a acompañarles a ver dónde viven y cómo.

*Yo bajo hasta Las Barranquillas. Es la primera vez también que entro en una chabola, y comprendo, está hecha con tetra-brick Aquello me revolvió muchísimo. Me di cuenta que no hace falta salir de España para encontrar el Norte y el Sur...está aquí. #00:24:57-9#*

### **Un entorno socialmente desafiante, un compromiso con los desfavorecidos**

Con sus 33 años de experiencia, Marta podía haber elegido estar en un colegio donde el contexto fuera más favorable. Sin embargo, vive su escuela, su barrio y sus chavales como algo propio.

*Entonces el poblado desaparece. Hay parte que se vienen a La Rosilla... Claro, cuando el resto de familias ven que vienen dos autocares de minorías étnicas, pues es que al principio este cole era el cole de gitanos, sin más. De los 120 alumnos que teníamos, 80 pertenecían a minorías étnicas, y el que no pertenecía a minoría étnica, pues era quincallero... # 00:41:43-9#*

Sin embargo, tanto las familias como sus compañeros y compañeras muestran reticencias. Por ello, Marta favorece la participación de las familias. Su confianza, sus reivindicaciones y la progresiva sensibilización de la Administración provocan un cambio: "Venir del Sur al Norte".

*Y empezamos en octubre, nos trajeron todo el material: las sillas, las mesas, todo, las pizarras, todo, todo. Teníamos el edificio para nosotros. Fue un viaje maravilloso, fue venir del sur al norte. Nos pareció fantástico. # 00:43:48-9#*

*Sigo haciendo asambleas y explicando. Tengo una premisa: "Mirad, la ignorancia no se contagia". Las familias eran muy conflictivas, los niños muy disruptivos, con piojos, con mala higiene, con unos hábitos...Hay que organizarse pedagógicamente pensando en las familias y que entren en la escuela. Y había una llave, que nosotros la habíamos utilizado anteriormente y nos daba resultado: los talleres. #00:43:55-9#*

### **La innovación pedagógica comprometida con la justicia social**

El entorno de las familias demanda una mirada diferente de la escuela, de su organización, de sus prácticas y del currículo. Una dirección escolar para la Justicia Social es crítica e innovadora. Busca el encuentro con las familias mediante talleres que agrupan a los estudiantes de diferentes edades, facilitando la interacción, en donde los docentes son los responsables pedagógicos, pero que requieren la implicación de las familias. Es un modo de enseñar que logra involucrar a las familias mediante el apoyo mutuo, entre la escuela y el barrio.

*Que las familias entren en la escuela es una llave que habíamos utilizado y nos daba resultado, eran los talleres. En ellos se mezclan los chiquillos por ciclo, y dentro de las clases están también agrupados. Y en esos grupos dejamos entrar a los padres. A mí me pareció que los talleres era un soporte pedagógico importante: una organización didáctica y a la vez un acercamiento a las familias... # 00:49:31-5#*

En las aulas trabajan desde hace tiempo sin libros de textos, en asamblea como procedimiento de resolución de conflictos, y con los talleres como herramienta para acercarse a las familias.

*Yo estaba ahí pendiente un poquito de equilibrar. Yo decía "bueno, tranquilos, habrá que hacerlo despacio, y a ver poco a poco", quitar el libro de texto por completo, hay gente que es la única herramienta, hay que hacerlo paulatinamente. #01:00:45#*

### **La mirada a lo logrado**

Marta, cuando mira a su historia, habla en positivo: Sus recuerdos de infancia, el gusto por estudiar, su implicación en la escuela desde el comienzo, las dificultades, sus retos y sus sueños.

Y, como conclusión, manifiesta satisfacción por lo realizado. Mantiene la esperanza de ir a mejor. Está satisfecha por lo logrado, por haber pasado del Sur al Norte.

*Hombre yo ahora mismo se desde dónde venimos, no es que este satisfecha, estoy muy satisfecha, mucho. Nos queda aún un recorrido largo. #01:08:23-1#*

## Conclusiones

Lo que caracteriza al liderazgo para la Justicia Social son sus prácticas y su estilo. Son directores/as cuyo objetivo es que sus estudiantes aprendan, que fomentan la equidad, la participación, el respeto por el valor y la dignidad de las personas y su cultura, y reivindica una sociedad diferente. Tienen una visión crítica acerca de la educación actual, y reconocen y denuncian las injusticias que suceden en el aula, en la escuela y en el barrio. Consideran que la educación puede cambiar la sociedad. Los directores/as tienen un especial interés por el desarrollo de la empatía con su entorno y la denuncia de las injusticias. Es decir, expresan un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y realidades del alumnado y su entorno. Promueven la conciencia de modo que la comunidad educativa modifique ciertos estereotipos e ideas a priori que visibilicen los modos de exclusión sutiles. El equipo directivo defiende la Justicia Social con hechos, sobre todo frente a la resistencia de ciertos docentes, pero también de familias y de la Administración. Estos líderes suelen tener un compromiso incondicional por la Justicia Social y utilizan sus habilidades para mediación en los conflictos.

Sin duda, este estudio sería interesante complementarlo con otros casos que sirvan de comparación, de manera que otros contextos, otros niveles educativos estén presentes. Esta mirada se complementa con una observación de sus prácticas y una profundización con otros instrumentos de recogida de información que sirvan además de triangulación metodológica. Este estudio abre nuevas líneas de trabajo de investigación que conectan con la tradición anglosajona ya consolidada.

Finalizamos afirmando que son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con los estudiantes, se acercan a la escuela, a las familias y al barrio. Asumen una responsabilidad ética de luchar por un mundo más justo.

## Referencias

- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- 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 de Profesorado*, 17(2), 263-280.
- Murillo, F. J., Krichesky, G. J., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), art 3.



# Una Rápida Mirada al Estado Actual de la Investigación Latinoamericana sobre Liderazgo y Organización Escolar a través de los Artículos

## A Quick Look at the Current State of Latin American Research on Leadership and School Organization through its Papers

F. Javier Murillo  
Cynthia Martínez-Garrido  
Nina Hidalgo Farrán  
Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo de la presente investigación es describir el estado actual de la investigación educativa sobre Liderazgo y Organización escolar en América Latina partir de los artículos de investigación empírica en sobre esta temática elaborados por autores latinoamericanos y publicados en las revistas de impacto de América Latina. Para dar respuesta a este objetivo se revisan los artículos publicados que cumplen con los siguientes requisitos: son empíricos y han sido publicados entre 2014 y 2016 en revistas de investigación educativa editadas en América Latina indexadas en las bases de datos JCR (Web of Science), Scopus (Elsevier) y/o SciELO. Los resultados indican que solo el 4,4% de los estudios publicados son sobre Liderazgo y organización escolar y que la presencia de investigaciones sobre esta temática se reduce tan sólo a algunos países. Con ello se verifica la necesidad de impulsar en la región la investigación sobre una temática directamente relacionada con el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación.

**Descriptores:** Liderazgo; Organización escolar; Artículos; Investigación; América Latina.

The aim of this research is to describe the current state of educational research on Leadership and School Organization in Latin America based on empirical research articles wrote by Latin American authors and published in impact journals in Latin America. To achieve this aim, it reviews the published articles that meet the following requirements: they are empirical and have been published between 2014 and 2016 in educational research journals published in Latin America indexed in the JCR databases (Web of Science), Scopus (Elsevier) and/or SciELO. The results indicate that only 4.4% of the studies published are on Leadership and School Organization and that the presence of research on this subject is reduced only to some countries. This verifies the need to promote research in the region on a topic directly related to student learning and the quality of education.

**Keywords:** Leadership; School organization; Papers; Research; Latin America.

## Introducción

Cada vez se investiga más en educación. La investigación educativa a nivel mundial crece a razón de un 5% promedio anual según la base de datos SCIMAGO de acuerdo a lo publicado desde 2010 a 2016 (los últimos datos disponibles). La producción de investigación varía en función del territorio, por ejemplo, en los últimos cinco años, el 44% de toda la investigación educativa se realiza en Norte América, y sólo el 3,5% es de América Latina.

De entre todos los temas, el Liderazgo y Organización escolar está siendo cada vez más estudiado en Latinoamérica. Según Aravena y Hallinger (2017), más de la mitad de las investigaciones latinoamericanas publicadas en inglés durante los últimos cinco años (el 56%)

estudian el liderazgo educativo; tendencia alcista que, según el autor, desaparece si se consideran las publicaciones escritas en castellano.

Algunos trabajos actuales han hecho una revisión de la investigación sobre estos temas en América Latina. Destaca el estudio de Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein (2017) donde se presenta una panorámica general sobre la investigación sobre liderazgo escolar y la dirección, o el de Bolívar y Murillo (2017) que realizan una interesante revisión sobre las temáticas de los artículos más recientes sobre liderazgo y mejora publicados en América Latina. También, es relevante la mirada al liderazgo escolar en ocho países de América Latina y el Caribe realizados por Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) en la que se aborda la relación entre la formación de directivos y sus prácticas profesionales en siete países de la Región. Así como la revisión coordinada por Murillo (2003) sobre eficacia y organización escolar.

El objetivo de la presente investigación es describir el estado actual de la investigación educativa sobre Liderazgo y Organización escolar en América Latina partir de los artículos de investigación empírica en educación elaborados por autores latinoamericanos y publicados en las revistas de impacto de América Latina.

## Método

Para dar respuesta a este objetivo se seleccionaron y analizaron todos los artículos que cumplían las siguientes características: en primer lugar, abordar como tema de estudio el Liderazgo y Organización escolar; en segundo lugar, haber sido publicado entre los años 2014 a 2016 (3 años) en revistas de investigación educativa editadas en América Latina indexadas en las bases de datos JCR (Web of Science), Scopus (Elsevier) y/o SciELO.

En segundo término, en cada revista se escogieron los artículos de investigación empírica en educación (se descartaron ensayos, revisiones de investigación, editoriales, cartas al editor, noticias, reseñas y notas informativas), y, por último, se consideraron tan sólo aquellos estudios donde al menos uno de los firmantes trabaja en América Latina. De esta forma, de los 6.601 artículos revisados, 1.068 cumplieron con las características previas señaladas (un 16,5%). De ellos, el 291 se publicaron en 2014 (26,8%), 352 en 2015 (32,4%), y 443 en 2016 (40,8%).

Esta investigación aborda el estudio del país de origen de la autoría de los artículos, el origen de las revistas donde se publican dichos artículos y el método de investigación utilizado.

## Resultados

En los últimos 3 años se han publicado 48 artículos sobre Liderazgo y Organización escolar elaborados por autores latinoamericanos en revistas de impacto de la Región. Ello significa un 4,41% total de los 1.086 artículos publicados sobre investigación educativa en esas fechas.

Si atendemos al lugar de trabajo del primer firmante de los artículos se observa que sólo en siete de los 16 países latinoamericanos se investiga sobre Liderazgo y Organización escolar: Chile, Brasil, México, Colombia, Venezuela, Costa Rica y Uruguay. En estos países, la investigación sobre Liderazgo y Organización escolar es prioritaria, en todos los casos supone más del 50% del total de publicaciones realizadas. Destacan especialmente Chile y Venezuela donde la cantidad de publicaciones sobre Liderazgo y Organización escolar supera en más del doble al resto de publicaciones sobre otras temáticas (figura 1).

En prácticamente la mitad de los artículos sobre esta temática, la primera persona que firma el artículo trabaja en Chile (el 47,9%). Le siguen Brasil, con el 25,0% y México, con el 10,4%. Detrás se encuentran con Colombia y Venezuela, con tres artículos, y Uruguay y Costa Rica, con un único artículo. Es destacable que sobre esta temática se publique, tan sólo por autores latinoamericanos, no encontrándose colaboración con autores de fuera de la Región.

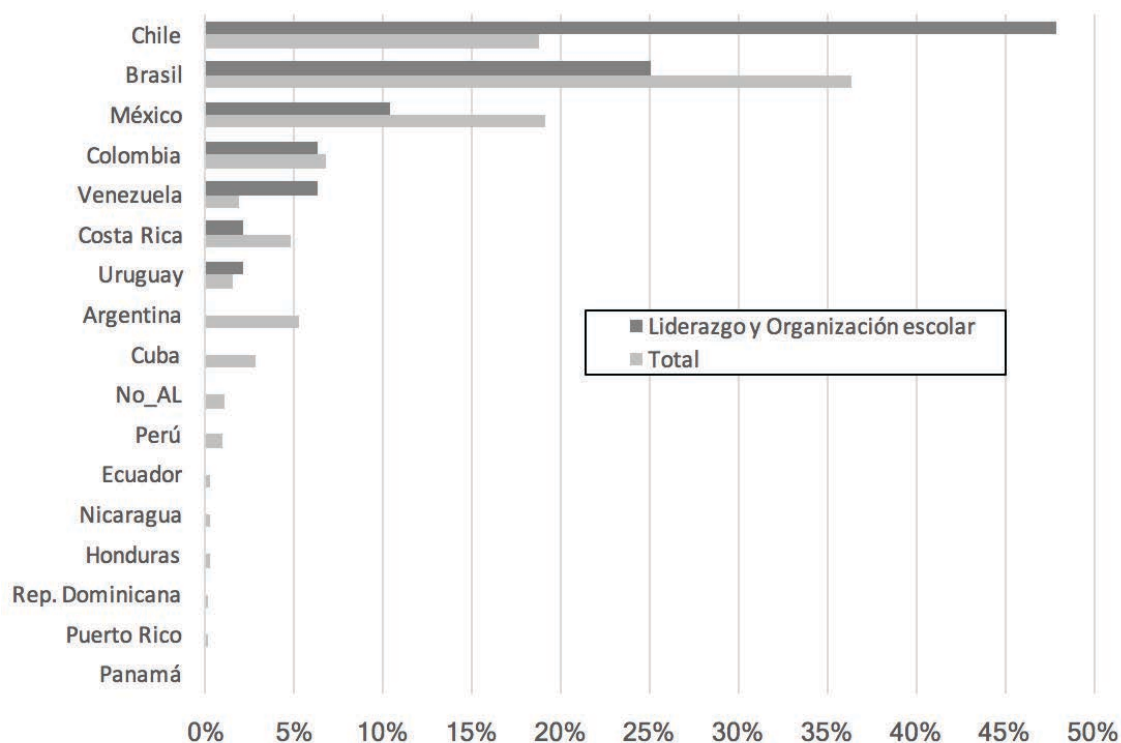


Figura 1. Distribución de investigaciones de Liderazgo y Organización escolar y total por país de los autores

Fuente: Elaboración propia.

Una mirada diferente se obtiene de analizar el país donde se publican artículos sobre esta temática. En América Latina sólo en una decena de países existen revistas de investigación educativa indexadas en JCR, Scopus o SciELO, y de ellos solo en siete países publicaron en los tres años estudiados artículos sobre Liderazgo y organización escolar. No se publicó en Argentina, Cuba y Uruguay. Y con algunas salvedades, se puede decir que cuantos más artículos de investigación educativa se publican en un país, más se publican sobre la temática estudiada.

Efectivamente, Brasil es el país que más artículos publica sobre investigación educativa (el 39,4% del total) y es que más publica sobre esta temática, pero considerablemente menos en proporción (un 27,1%); sin embargo, México es el segundo país con más artículos publicados de investigación educativa (un 20,4%), pero es el tercero en Liderazgo y organización escolar (con un 20,8%). Del total de lo publicado en América Latina sobre esta temática, casi las tres cuartas partes se publica en las revistas de Brasil, Chile y México. En Costa Rica se publica el 16% de lo que se publica en toda la Región sobre Liderazgo y Organización escolar y es en Venezuela, Colombia y Perú donde la publicación sobre esta temática está entre un 2% y 4%.

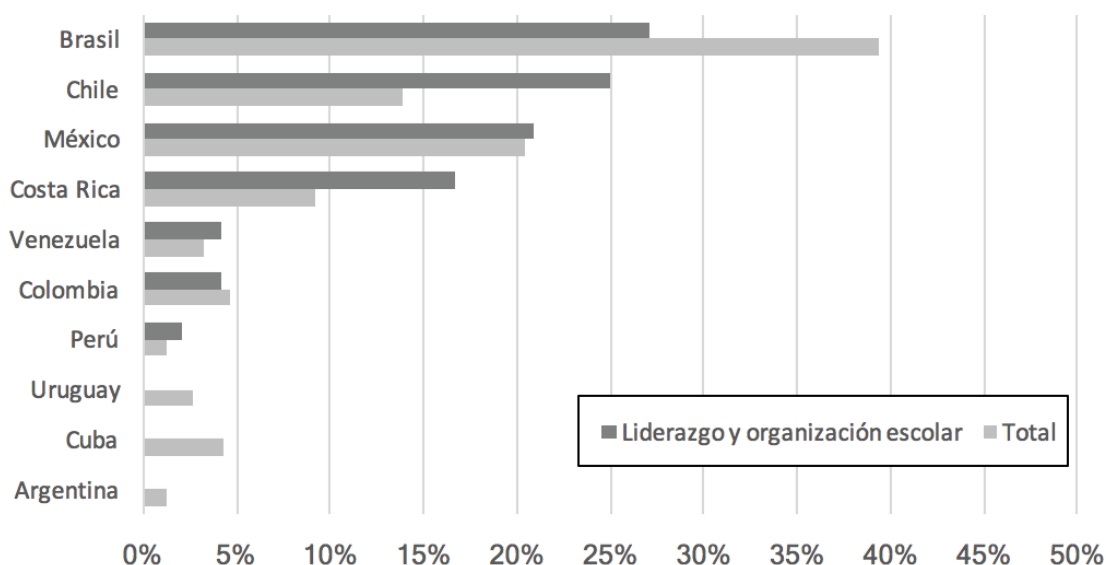


Figura 2. Distribución de investigaciones de Liderazgo y Organización escolar y total por país de publicación

Fuente: Elaboración propia.

Relacionando generación de investigación y publicación de la misma se ven más claramente la diferencia entre países. Chile produce mucho más que publica: genera el 47,9% y publica el 25,0%; Brasil está equilibrado: produce el 25,0% y publica el 27,1%; y México hace mucha menos investigación de lo que publica: genera el 10,4% de los artículos y publica el 20,8% del total.

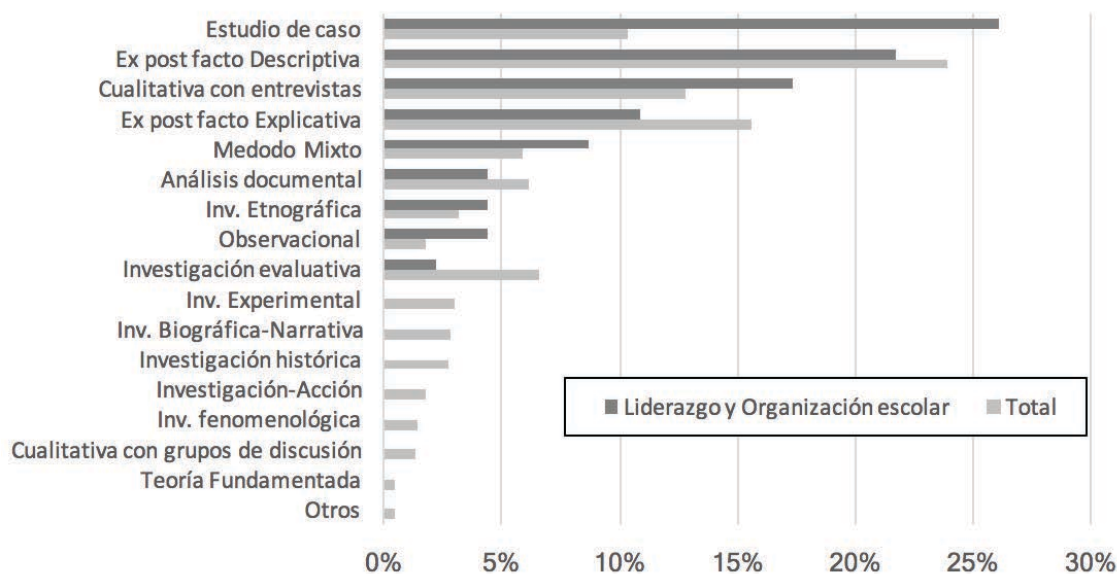


Figura 3. Distribución de investigaciones de Liderazgo y Organización escolar y total por método de investigación utilizado

Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza la investigación sobre Liderazgo y Organización escolar en función de la metodología de estudio se observa que el método más utilizado es el estudio de caso (26,09%),

seguido de la investigación ex post facto descriptiva (21,74%) y de la investigación cualitativa con entrevistas (17,39%). Menos de un 5% de las investigaciones sobre Liderazgo y Organización escolar se realizan utilizando el análisis documental, la investigación etnográfica, observacional o evaluativa (Figura 3). Llama la atención que la investigación sobre Liderazgo y Organización escolar no es abordada desde otros enfoques metodológicos.

## Conclusiones

Aunque la investigación ha confirmado la importancia del liderazgo y de la organización en el aprendizaje de los estudiantes y de la calidad de la educación (por ejemplo, Bolívar y Murillo, 2017), la presencia de investigación latinoamericana sobre Liderazgo y organización escolar es minoritaria en América Latina (solo el 4,4% del total) y queda reducida a tan sólo unos pocos países: Brasil, Chile, México, Colombia, Venezuela, Costa Rica y Uruguay.

Las conclusiones que se derivan de esta investigación se refieren a la necesidad de fomentar la investigación sobre Liderazgo y Organización escolar en todos los países de América Latina. Esta medida quizá debiera ser prioritaria en países como Argentina, Cuba y Uruguay donde actualmente ya se publica investigación educativa, aunque sobre otras temáticas. Además, resulta necesario contar con publicaciones que sean especialistas en el estudio del Liderazgo y Organización escolar. De las 64 revistas de América Latina analizadas ninguna de ellas es especialista en la difusión de investigaciones sobre esta temática.

También parece necesario dedicar mayores esfuerzos a la formación de los estudiantes de postgrado en investigación en América Latina, y más concretamente, en investigación sobre Liderazgo y Organización escolar. De esta forma, aumentará la presencia de publicaciones y su difusión contribuirá a mejorar la dirección de las escuelas, y la calidad de la educación.

El liderazgo y la organización de las escuelas son elementos fundamentales para mejorar la calidad de la educación, difícilmente podremos mejorar ésta sin estudiar aquella.

## Referencias

- Aravena, F. y Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207–225. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71–112). Santiago de Chile: CEDLES.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. y Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Murillo, F. J. (Coord.). (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

# El Aprendizaje Conectado en la Sociedad de la Cultura Digital: Investigación Participativa sobre Educación Ambiental para la Protección del Medio Marino

## Connected Learning in the Society of Digital Culture: Participatory Research on Environmental Education for the Protection of the Marine Environment

Javier González-Patiño  
José Manuel Pérez Martín  
Santiago Atrio Cerezo  
Tamara Esquivel Martín

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta comunicación presenta los primeros resultados de un proyecto de investigación participativa para la creación de una comunidad de aprendizaje expandido, en el sentido de mediado por el espacio digital público, con el fin de crear experiencias educativas en cualquier ámbito (formal, no formal o informal) o nivel evolutivo (infancia o adultos) que transformen nuestras prácticas de cuidado y protección del medio marino. El análisis de esta experiencia expandida y participativa pretende reflexionar sobre las bases del aprendizaje conectado, tan característico de la cultura digital, que considera lo diverso como un requisito para la eficiencia y sostenibilidad y en el que el aprendiz es considerado co-diseñador (participación periférica legítima) de un aprendizaje entendido como una actividad situada y central en nuestra actual sociedad del conocimiento.

**Descriptor:** Investigación participativa; Aprendizaje activo; Innovación educativa; Cultura digital; Educación ambiental.

This communication presents the first results of a participatory research project to create a community of expanded learning in the sense of mediated by digital public space, in order to create educational experiences in any educational context (non-formal, informal or formal) or developmental stage (children or adults) to transform our practices of care and protection of the marine environment. The analysis of this expanded and participatory experience aims to reflect on the bases of connected learning, so characteristic of digital culture, which considers diversity as a requirement for efficiency and sustainability and in which the learner is considered a co-designer (legitimate peripheral participation) of a learning understood as a situated and central activity in our current knowledge society.

**Keywords:** Participatory research; Activity learning; Educational innovation; Digital culture; Environmental education.

## Introducción

Mientras algunos autores consideran que nos encontramos en el nacimiento de una utopía en la que la comunicación mediada por la digital cambiará definitivamente la manera que tenemos de adquirir conocimiento, no faltan escépticos que nos advierten acerca de los nocivos efectos de internet, pues nos está volviendo superficiales al provocar cambios en nuestra capacidad para concentrarnos y reflexionar. Asistimos pues a un enfrentamiento epistemológico en el que, frente al conectivismo (Siemens, 2010) surgen voces críticas que ponen en duda que los cambios tecnológicos hayan modificado, en su esencia, los principios del aprendizaje más allá de exigir ciertas transformaciones procedimentales en la educación (Carr, 2011).

Aunque la función principal de la educación formal permanece, es necesaria e inaplazable una profunda reflexión de, al menos, el modelo de aprendizaje al que se dirige y el sentido mismo de la institución, así como la articulación y conexión de las prácticas educativas formales frente a las experiencias de aprendizaje informal (Kalantzis y Cope, 2012). La educación es un invento social (Bruner y Palacios, 2008), por tanto, mostrará diferentes grados de desajuste con la sociedad que la vive, pues esta cambia y se desarrolla y exige a aquella, adaptarse sin cesar. La educación formal en la sociedad conectada debe tener presentes las coordenadas de esta nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), así como, la conexión de las prácticas docentes con las experiencias que ocurren fuera de la institución que las legitima.

La intención última es inspirar un posicionamiento para la práctica experta y la investigación, cuyo enfoque metodológico es la investigación acción y el modo de implicación el de la consultoría participativa (Wardrop y Withers, 2014). Para concretarlo, se presenta una aproximación al desarrollo de una comunidad educativa expandida, Marine Litter Hub, resultado de una colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Mediática, Vertidos Cero y Medialab-Prado Madrid.

## Método

El objetivo general ha sido plantear una experiencia expandida, en el sentido de mediada tecnológicamente, promoviendo el uso de herramientas abiertas y estándares de la web social entre los miembros de esta comunidad. Se trataría de ampliar las posibilidades de conversación y contemplar nuevas incorporaciones y recursos educativos que mejoren la eficacia de los aprendizajes, mediante gestión del conocimiento en red, así como dar visibilidad a sus actividades y añadirles valor hacia otras redes, grupos o comunidades. El diseño de esta experiencia persigue promover un modelo de trabajo, colaborativo y participativo, para incorporar el componente expandido o de apropiación del espacio público digital de internet en diferentes escenarios de aprendizaje.

Asimismo, esta comunidad de práctica se reúne mensualmente en sesiones de dos horas de duración en Medialab-Prado Madrid, institución pública con prestigio internacional en el ámbito de la cultura digital. El resultado que se persigue es implantar las bases para una comunidad de aprendizaje que de manera autónoma sea capaz de producir su propio conocimiento y progresos. La aproximación al concepto de evento expandido se tradujo en dotar a Marine Litter Hub con un enfoque abierto, incorporando la web social como un nuevo espacio donde desarrollar su actividad. El espacio público online, que refuerza el componente participativo independientemente de la ubicación geográfica, permite a los participantes presentar e intercambiar análisis, investigaciones y experiencias. Esta innovación en la gestión del evento lo extiende asimismo más allá de lo temporal, planteando la posibilidad de contar con formatos abiertos que permiten continuar después de los encuentros presenciales y perdurar una vez pasados los mismos.

## Resultados

Una cuestión central en esta investigación era analizar las apropiaciones que los participantes hacen del espacio digital de internet. Como comunidad que crea conocimiento, está presente y participa con un discurso que la identifica como actor global mediante unos protocolos comunes a través de unos canales que promueven la interacción y la producción colectiva de conocimiento

y que permiten procesar la información relevante. La estrategia consistió en diseñar, implementar y utilizar los siguientes elementos funcionales:

- El nodo central o hub, un sitio web construido mediante un gestor de contenidos que sirve como repositorio de recursos y para integrar y dar soporte a las redes sociales y otras plataformas que se han ido incorporando para la dinamización de la comunidad (suscripción RSS, inscripción en lista de correo, etc.).
- Una guía de estilo que aporta el marco de protocolos comunes deseables para la comunidad, con sugerencias y recomendaciones técnicas y conceptuales sencillas para mejorar la calidad de la participación.
- Redes sociales para invitar a la conversación dinamizando aportaciones y discusiones, y para generar confianza aumentando las posibilidades de relación y acceso entre los participantes y entre éstos y posibles interesados.
- La difusión de los eventos presenciales se realizó recurriendo a funcionalidades como Google Hangouts, que además de ofrecer la posibilidad de crear emisiones en directo (streaming) incluso con invitados remotos (videoconferencia), se integra con otras plataformas y permite el acceso posterior al contenido audiovisual en YouTube.
- Para la gestión de trabajo colaborativo online y la lista de correo, una herramienta de comunicación fundamental para esta comunidad, se utiliza la plataforma G Suite para educación.

## Discusión

Hasta no hace mucho, en un pasado reciente que varía en función de las inclusiones mediáticas permitidas por parte de las distintas instituciones educativas o agentes socializadores, el contexto de las prácticas de aprendizaje estaba basado mayoritariamente en la cultura escrita. La irrupción de los medios audiovisuales primero y del espacio público digital después, marca el inicio de un vertiginoso proceso de complejidad semiótica en el que medios y modos se combinan alrededor de tecnologías que ofrecen alternativas comunicativas de enorme diversidad (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014). A esta multimodalidad informacional habría que añadir la convergencia plataformas y dispositivos, de tal manera que nuestras alternativas de acceso, creación y negociación de significado se multiplican exponencialmente. Al concepto de convergencia al que nos referimos, que describiríamos como de tipo tecnológico o de “agnosticismo de dispositivo” (estamos igualmente conectados sea cual sea el artefacto), debemos añadir otro tipo, más relevante para nuestros propósitos de análisis, que podríamos denominar como convergencia cultural y que está relacionada con el cambio en el uso de los medios y se sitúa en la base de la cultura participativa, en virtud de la cual no podríamos separar con facilidad los procesos de creación y de difusión de contenido (Jenkins, Ford, y Green, 2013).

Mediante las comunidades expandidas se pueden vincular los intereses de las personas, sus relaciones y el logro de conocimiento, disfrutando de una auténtica y profunda implicación en el aprendizaje. Al presentar el caso de Marine Litter Hub para promover e inspirar más experiencias de aprendizaje abiertas, comunidades que apuesten por la producción colectiva de conocimiento público, podría resultar especialmente interesante indicar que a lo largo del proceso hubo que reflexionar sobre la gestión de, al menos, estos elementos:



- Recursos (materiales, contenidos): materiales y recursos educativos (módulos, objetos de aprendizaje) ofrecidos libre y abiertamente para que cualquiera los pueda usar.
- Actividades: de carácter abierto, mediadas por aplicaciones de la web social además de las planteadas en las sesiones presenciales.
- Participación: una ventaja añadida de este planteamiento de uso de estándares abiertos, frente al de las plataformas cerradas, es que dada la gran cantidad de servicios de web social disponibles, permite negociar entre los participantes las herramientas que se van a utilizar, respetando los estilos y prácticas más habituales.
- Moderación: modelo de moderación próximo a la facilitación y a la dinamización de la comunidad de aprendizaje mediante una distribución de liderazgo cercana a la idea de participación periférica legítima (Wenger, McDermott, y Snyder, 2002).
- Evaluación: bien mediante evidencias de aprendizaje a través de comentarios personales, propuestas de intervención y/o transferencia de conocimiento colectivo final, el objetivo sería el de realizar una autoevaluación y autocalificación de esta experiencia.

## Referencias

- Bruner, J. S. y Palacios, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carr, N. G. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. Londres: W. W. Norton & Company.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wardrop, A. y Withers, D. M. (2014). *The para-academic handbook: A toolkit for making-learning-creating-acting*. Bristol: HammerOn Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

# Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo en Escuelas Primarias de Chile

## Questionnaire about the Leadership Distribution in Chilean Primary Schools

Sergio Garay Oñate <sup>1</sup>  
 Oscar Maureia <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

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

**Descriptor:** Liderazgo distribuido; Liderazgo escolar; Calidad de la educación; Control de calidad; Apreciación.

The literature states that leadership is a Sustainable School Improvement Strategy. A quarter of the variation in school performance could be attributed to executive leadership; however, it is argued that if such leadership is distributed, this would increase. For an empirical exploration, a multidimensional questionnaire based on the conceptualizations on the distribution of leadership, applied to seven hundred teachers from a sample of fifty Chilean schools is designed. The results on the psychometric properties of the dimensions have high reliability as measured by Cronbach's alpha; and most of the items that make it are grouped according to the exploratory factor analysis, one factor. Regarding the perception on the distribution of leadership a high valuation on those that are shared observed, since learning favor; whereas the existence of strategies to prepare leaders to renew leadership positions, had low valuation

**Keywords:** Distributed leadership; School leadership; Educational quality; Quality control; Appraisal.

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

## Introducción

Dada la complejidad en la conceptualización del liderazgo distributivo como la escasez de instrumentos, en el contexto chileno, se presenta el diseño un cuestionario en que se pudiesen reflejar las perspectivas de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (Pont et al., 2009) sobre liderazgo escolar, la de Mcbeath (2011) sobre estadios de distribución del liderazgo y de López -Yáñez (2014) sobre la trama social de liderazgo distribuido. Se trata de los resultados en el proceso de validación de instrumentos para evaluar la distribución de liderazgo en escuelas primarias de Chile.

## Fundamentación teórica

Según López (2013), la distribución de liderazgo está en los principios teóricos de la cognición distribuida (Hutchins, 2000) y actividad (Engeström, 2001), promovida por el liderazgo compartido de Senge, Ross, Smith Roberts y Kleiner (1995). Luego Spillane y Ortiz (Weinstein, 2016), plantean que lo esencial es la focalización en la práctica del liderazgo. También se entiende como una función de la organización, orientada a transferir poder para la convergencia en propósitos institucionales compartidos, homologable a lo que plantea Longo (2008), sobre la capacidad de los directivos para transferir, desarrollar y compartir liderazgo. Finalmente podemos señalar que para Harris (2012), el liderazgo es un recurso organizacional estratégico que puede maximizarse. Ello contribuiría a instalar capacidades organizativas. El liderazgo distribuido concentra, progresivamente, mayor consenso en torno a que produce un impacto real en los resultados escolares (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2009).

### Objetivos

Diseñar y validar un cuestionario para evaluar la distribución de liderazgo en las escuelas primarias y vulnerables de Chile.

Recopilar las percepciones en distribución del liderazgo y patrones de distribución que tienen docentes y directivos de una muestra de escuelas primarias en Chile de alta vulnerabilidad.

## Método

El Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo (CMDL) adaptó ítems de la escala de OCDE (Pont et al, 2009), sobre distribución del liderazgo escolar. En general, se adaptaron vocablos pertinentes a la realidad de escuelas primarias. Para la segunda escala, hubo que reelaborar la estructura de enunciados de López-Yáñez (2014), sobre redes sociales en ámbitos de funcionamiento escolar: docencia, gestión, convivencia y relaciones personales. Y la tercera escala, se elaboraron ítems sobre los estadios de distribución de liderazgo de Mcbeath (2011), generándose el CMDL con 53 ítems.

Cuadro 1. Dimensiones que conforman el CMDL

DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	ROLES Y ÁMBITOS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO	DIMENSIONES DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Situación Actual	Docencia	Distribución formal
Situación Deseable	Gestión	Distribución pragmática
9 ítems (Likert)	Convivencia	Distribución estratégica
	Personal	Distribución incremental
		Distribución oportuna
		Distribución Cultural
		45 ítems (Likert)

Fuente: Elaboración propia.

La muestra en que se dio la validación se resume a continuación.

Cuadro 2. Características generales de las variables de identificación de la muestra

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	PORCENTAJES				
	Sexo	Hombre			Mujer
	27.94			71.63	
Cargo	Docente de Aula		Docente directivo		
	82.75		17.25		
Años de experiencia docente	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
	25.07	22.49	22.06	12.75	25.07

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Procedenciales regionales de escuelas que conforman la muestra

Región	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	RM
Nº de Escuelas	1	1	3	5	3	13	3	3	7	12

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

La fiabilidad de las escalas e ítems, fueron analizadas por medio del índice del alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), obteniéndose para todos valores superiores a 0.75.

Cuadro 4. Fiabilidad de las escalas según índice de Alfa de Cronbach

	DIMENSIONES DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO							
	Actual	Deseada	Formal	Pragmática	Estratégica	Incremental	Oportuna	Cultural
Alfa de Cronbach	0.91	0.91	0.90	0.80	0.94	0.94	0.79	0.92
Nº de Items	9	9	8	7	8	7	8	7

Fuente: Elaboración propia.

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

Respecto de las demás escalas del CMDL se procedió similarmente, con aplicación de AFE y, en general, respecto de las escalas sobre distribución formal, estratégica, incremental y cultural, poseen un solo factor que explica aproximadamente un 60% de la varianza.

## Conclusiones

A partir de la respuesta de 700 profesores y directivos de 51 escuelas primarias vulnerables de Chile, que durante tres periodos consecutivos de medición por Sistema de Medición de la Calidad de la Educación destacaron sobre sus similares. Un primer aporte, es la generación de un instrumento (CMDL), de diagnóstico, con un fin formativo. Lográndose un cuestionario con múltiples dimensiones, basado en concepciones relevantes de la literatura científica sobre liderazgo distribuido. Se desatacan los valores superiores a 0,75. Asimismo, en relación a la agrupación de los ítems en cada escala, se evidenció que para la primera escala, sobre la

percepción de la situación actual y deseada de la distribución del liderazgo, emerge un solo factor y este explica alrededor del 60% de la varianza. Las dimensiones sobre estadios de distribución del liderazgo: pragmática y oportuna tuvieron una agrupación empírica de ítems en torno a dos factores.

Cuadro 5. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones actual y deseada

<b>SITUACIÓN ACTUAL</b>						
	<b>Autovalores iniciales</b>			<b>Suma de saturaciones al cuadrado de las extracciones</b>		
	Total	% de Varianza	% Acumulad	Tot.	% de la Varianza	% Acumul.
a	5.484	60.928	60.928	5.484	60.928	60.928
b	.737	8.187	69.115			
c	.572	6.358	75.473			
d	.518	5.761	81.234			
e	.444	4.933	86.167			
f	.397	4.410	90.577			
g	.315	3.499	94.077			
h	.280	3.111	97.188			
i	.253	2.812	100.000			

<b>SITUACIÓN DESEADA</b>						
	<b>Autovalores iniciales</b>			<b>Suma de saturaciones al cuadrado de las extracciones</b>		
	Total	% de la Varianza	% Acumulad	Total	% de la Varianza	% Acumul.
a	5.408	60.086	60.086	5.408	60.086	60.086
b	.646	7.178	67.264			
c	.625	6.942	74.206			
d	.523	5.811	80.018			
e	.492	5.469	85.487			
f	.396	4.397	89.884			
g	.324	3.601	93.485			
h	.307	3.414	96.899			
i	.279	3.101	100.000			

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.
- Macheath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Spillane, J. P. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas* (pp. 155-176), Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

## Aprendiendo de los Espacios de Participación Ciudadana. ¿Qué tiene que Enseñarnos sobre Modelos de Liderazgo para el Aprendizaje Democrático?

### Learning from the Spaces of Citizen Participation. What has to be taught about Leadership Models for Democratic Learning?

Héctor S. Melero

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Se presentan los resultados, en relación a modelos de liderazgo, de una investigación etnográfica desarrollada en espacios de participación ciudadana autónoma de la ciudad de Madrid. Dicha investigación tenía por finalidad formular propuestas educativas a través de la comprensión de la forma en que las personas que tienen una práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora aprenden y enseñan dicha práctica. Partiendo de que estos espacios son modelos excepcionales para el aprendizaje del ejercicio ciudadano y que producen conocimiento y aprendizaje por sí mismos. Desde estas premisas se describe que los modelos de liderazgo observados pueden definirse como funcionales y situados, en cuanto a que se relación con la realización de determinadas funciones y contextos concretos. Además, estos espacios de participación tienden a generar liderazgos colectivos mediante la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan que el ejercicio de estos liderazgos funcionales y situados sea desarrollado por distintas personas.

**Descriptor:** Aprendizaje; Participación ciudadana; Movimientos sociales; Liderazgo colectivo; Espacios de participación.

The results are presented, in relation to leadership models, of ethnographic research developed in spaces of autonomous citizen participation in the city of Madrid. The purpose of this research was to formulate educational proposals through the understanding of how people who have a critical, participatory and transformative citizen practice learn and teach this practice. Starting from the fact that these spaces are exceptional models for the learning of the citizen's exercise and that produce knowledge and learning for themselves. From these premises, it is described that the observed leadership models can be defined as functional and situated, in terms of their relationship with the realization of specific functions and contexts. In addition, these spaces of participation tend to generate collective leadership through the implementation of learning strategies for the development of skills and competencies that allow the exercise of these functional and situated leaderships to be developed by different people.

**Keywords:** Learning; Citizen participation; Social movements; Collective leadership; Participation spaces.

## Introducción

El siguiente trabajo surge de la tesis doctoral (Melero, 2018) sobre el aprendizaje de la práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora, (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013), desarrollada en varios movimientos sociales de la ciudad de Madrid, entendidos como espacios de participación ciudadana autónomos y por tanto modelos excepcionales para el aprendizaje del ejercicio ciudadano (Aguado et al., 2013). Centramos el texto en los aspectos relacionados con el liderazgo y el aprendizaje ciudadano.

Los movimientos sociales son espacios de aprendizaje no solo para las personas involucradas en ellos, sino también para otras personas que no participan directamente (Hall, 2009), lo que se relaciona con la función discursiva de estos movimientos (Luque, 2003), es decir, con su capacidad para generar nuevos conocimientos (Hall y Clover, 2005). Dichos conocimientos son producto de su praxis, o lo que es lo mismo, de la capacidad reflexiva de estos espacios para generar controversias e impugnar los límites del sistema, sus instituciones y valores (Delgado, 2011), junto a las acciones de rebeldía y resistencia para la transformación de las injusticias y las relaciones de poder (Hall, 2009).

Desde esta perspectiva se defiende el potencial que tiene explorar los procesos mediante los cuales los movimientos sociales producen aprendizaje y conocimiento “para enriquecer, ampliar y desafiar la comprensión de cómo, dónde y cuándo se produce la educación, el aprendizaje y la producción de conocimiento” (Choudry, 2009:5). Centrándonos en este trabajo en los resultados obtenidos en la investigación de tesis, en relación con los problemas de determinados liderazgos individuales y las soluciones que estos espacios ciudadanos generan a dichos problemas. Soluciones encaminadas hacia el desarrollo de ciertos liderazgos colectivos (Mata, 2015) y que ponen en juego diversas estrategias entre las que se encuentran algunas enfocadas en el aprendizaje.

### *Objetivos*

La tesis se inscribe dentro de los proyectos de investigación que el grupo INTER ha desarrollado desde 2009 en relación al aprendizaje de la práctica ciudadana y tiene como finalidad formular propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía activa desde un enfoque intercultural. A partir de una pregunta de investigación general que la motiva que es ¿cómo las personas que tienen una práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora aprenden y enseñan a ejercer dicha práctica? Dicha pregunta se concreta, poniendo el foco en los espacios de participación ciudadana de la siguiente manera:

- ¿Qué sucede en diversos espacios de participación ciudadana?
- ¿Qué prácticas pueden ser favorecedoras y cuales obstáculos para la práctica ciudadana?
- ¿Cómo se aprende y enseña el ejercicio ciudadano en los espacios de participación estudiados?

## **Método**

El trabajo de investigación se ha realizado desde un acercamiento etnográfico en educación (Del Olmo, 2008; Goetz y LeCompte, 1988; Sabirón, 2006), ya que se parte de un enfoque intercultural, que entiende el mundo de manera compleja en continua construcción intersubjetiva o comunicativa entre distintos agentes (Abdallah-Pretceille, 2001; Aguado, 2009), por lo que la forma más adecuada de entender la realidad social es desde la comunicación directa con las distintas personas que participan en la construcción de significados y en los contextos en los que los construyen.

Se ha realizado observación participante y entrevistas dirigida. El grueso de la misma se desarrolló entre diciembre de 2015 y Julio de 2016 en tres espacios de participación ciudadana autónomos de la ciudad de Madrid (Espacio Vecinal Arganzuela, Somos Barrio y Radio Arganzuela) más un espacio institucional (MercadoLegazpi). Por su parte las entrevistas se

realizaron a 30 informantes clave, 15 hombres y 15 mujeres con edades entre los 25 y los 78 años.

## Resultados

Entre los resultados en relación al liderazgo cabe destacar que existe una preocupación por que el ejercicio de los roles de liderazgo sea ejercidos siempre por las mismas personas, por lo que se ponen en marcha estrategias de rotación en determinados roles y funciones. La preocupación por la falta de cambio o rotación en los roles de liderazgo preocupa por sus consecuencias en tres direcciones:

- Para el grupo supone un riesgo claro de dependencia hacia dicho liderazgo, lo que a su vez pone en riesgo su continuidad y evolución.
- Hacia la persona que ocupa dicho liderazgo la preocupación se relaciona con la acumulación de poder y por tanto el riesgo de jerarquizar o eliminar el principio de equidad o igualdad que impregna la práctica de estos espacios.
- La otra cara de esta moneda es la pasividad que genera en aquellas personas que no ocupan posiciones de liderazgo que pueden dejarse llevar o exigir al líder las soluciones en vez de implicarse activamente en las acciones que lleven a las mismas.

Ante esto se busca lo que podemos llamar un “liderazgo funcional” o “situado”. Es decir, aquel que deriva de una situación concreta y un mayor grado de competencia en relación a una tarea específica necesaria para la consecución de un determinado objetivo, y que, por tanto, se modificaba cuando la situación o la acción a desarrollar cambiaba. Además, ante este tipo de liderazgos se ponen en juego estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de las competencias necesarias entre los distintos componentes de los grupos, lo que se considera como una forma de empoderar a los integrantes y permite liderazgos colectivos.

## Conclusiones

La búsqueda hacia liderazgos colectivos de características funcionales y situadas que estos espacios de participación ciudadana realizan, tiene su razón de ser en evitar las consecuencias negativas de los liderazgos individuales basados en la posición, características o conocimientos de determinadas personas. Para ello, el uso de estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de distintas competencias en las diversas personas que componen los grupos se evidencia como un aspecto clave, y por tanto las mismas deben fomentarse y potenciarse en cuanto a liderazgos se refiere.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. M. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En M. T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13–27). Madrid: Ramon Areces.
- Aguado, T. M., Ballesteros, B., Mata, P. y Sánchez-Melero, H. (2013). Aprendizaje de la ciudadanía: Propuestas educativas. En *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE* (pp. 35–42). Alicante.



- Choudry, A. (2009). Learning in social action: Knowledge production in social movements. *Journal of Education*, 44, 5-18.
- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez (Ed.), *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares* (pp. 83-96). Madrid: CIDE.
- Delgado, R. (2011). Acción colectiva y educación popular: Contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Revista Folios*, 33, 57-64. <https://doi.org/10.17227/01234870.33folios%25p>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hall, B. L. (2009). A river of life: Learning and environmental social movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 46-78. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9598-7>
- Luque, E. (2003). Cómo se forman ciudadanos: De la confianza a los saberes. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 65-89). Madrid: INJUVE.
- Mata, P. (2015). "Dos ojos o más". Liderazgos colectivos en el marco de la acción de una ciudadanía transformadora. *Diálogo Andino*, 47, 115-121.
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: Análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de La Educación*, 25, 49-68.
- Melero, H. S. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural*. Madrid: Ediciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.



# **Investigación sobre Mejora**

# La Renovación Paradigmática Educativa para la Promoción de la Interculturalidad y los Derechos Humanos

## Renovation of Educational Paradigm for the Promotion of Interculturality and Human Rights

Belén Massó Guijarro

Universidad de Granada, España

Esta comunicación desarrolla las relaciones existentes entre la necesaria renovación educativa, la promoción de los derechos humanos y la interculturalidad a través de aportes teóricos procedentes de disciplinas diversas como la filosofía, la sociología y la pedagogía. De la mano de autores clásicos como Paulo Freire, se desarrolla la hipótesis de que sólo a través de la pedagogía dialógica se conseguirá generar una educación para la interculturalidad y la promoción de los derechos humanos.

**Descriptor:** Educación; Derechos humanos; Interculturalidad.

This paper develops the existing relationships between the necessary educational renovation, the promotion of human rights and interculturality through theoretical contributions from diverse disciplines such as philosophy, sociology and pedagogy. Hand in hand with classical authors like Paulo Freire, the hypothesis is developed that only through dialogical pedagogy will it be possible to generate an education for interculturality and the promotion of human rights.

**Keywords:** Education; Human rights; Interculturality.

## Introducción

Si bien parece innegable el papel de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como fuente de legitimación del orden de los estados contemporáneos, no conviene obviar la fuerte polémica que suscita. Mientras algunos miran con recelo la Declaración por considerarla estrategia de dominación cultural, otros acaban por elevar las bases comunes a la categoría de dogma, en un ejercicio de extraño fanatismo laico. Puede que un abordaje más inteligente y menos frentista pase por una vía intermedia- “ni lo uno ni lo otro, ni esto ni aquello” sostiene Caride (2007, p.318)- que incorpore las voces críticas sin caer en el absoluto escepticismo a la hora de concebir posibilidades reales de que los Derechos Humanos (en adelante, DDHH) constituyan una poderosa arma para la defensa de valores como la igualdad, la dignidad o la libertad humanas.

Uno de los principales factores que engendran dificultades en la efectivización de los derechos es su incurrencia en un universalismo abstracto que condena su existencia a la mera formalidad o declaración de buenas intenciones. Autores como Merino (2005) ponen de relieve cómo los valores e ideales que alientan los DDHH deben contextualizarse en el propio seno de las relaciones sociales cotidianas a fin de conseguir que este referente comience a actuar de forma efectiva. Si bien una de las principales líneas fuerza de los DDHH ha sido su capacidad de generar consenso, se presenta necesario que esta plataforma moral se inscriba en la práctica cotidiana de los diferentes escenarios sociales, con especial énfasis en el terreno educativo, por su potencial de concientización y transmisión de valores.

## **La educación para el diálogo intercultural como promotora de los derechos humanos**

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se recoge explícitamente la educación como derecho humano fundamental. Otros referentes cruciales son el Plan de Acción de Naciones Unidas para la Década de la Educación en Derechos Humanos (1995-2004), que más tarde, desde 2005, pasaría a llamarse Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. En él se insiste en la necesidad de una educación comprometida con la mejora y con la defensa de los DDHH. Organismos como la UNESCO (Delors, 1996) también han realizado importantes avances hacia la consideración de la educación como clave para la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo.

La creciente presión de organismos internacionales para afrontar el reto de reducir la vulnerabilidad (Europa 2020) y las iniciativas para la mejora de los resultados escolares (OCDE, 2016, Informe Pisa) actúan de refuerzo del papel de la educación como agente de transformación, y ponen de relieve la necesidad de introducir fórmulas pedagógicas que contribuyan a renovar una escuela considerada por múltiples corrientes sociológicas como un modelo obsoleto que se sigue repitiendo.

En el campo de investigación pedagógica se viene defendiendo la necesidad de aplicar modelos educativos cuyo núcleo se asiente en el desarrollo integral del ser humano y en una concepción dialógica del aprendizaje, donde se enfatizan las capacidades de los educandos en lugar de en sus deficiencias, mas sin despreciar al mismo tiempo la central importancia del rol docente en el quehacer educativo. Por otro lado, desde esta perspectiva se destaca que para desarrollar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario crear las condiciones adecuadas en los distintos contextos educativos y establecer constantes sinergias entre aula, sistema escolar y sistema social, pues existe una indisoluble relación escuela-entorno.

Un planteamiento interesante para pensar la educación dialógica y sus posibilidades de promover una efectivización de los DDHH es la que genera desde la filosofía el profesor Antonio Martínez Morillas. Morillas defiende que “no existe un único cogito del ser humano, ni tampoco una única interpretación de ese cogito, de la razón humana” (Martín, 2014, p. 36), reconociendo así la diversidad al mismo tiempo que pone de relieve las distintas inteligencias que ya se vienen reconociendo en el ser humano desde diversas disciplinas. Morillas habla de polimorfismo, o lo que es lo mismo, el reconocimiento de las múltiples formas humanizadoras de vida que existen, como modo de superación del chovinismo y de posturas cerradas en lo propio. Su concepto de movilidad también se presenta interesante, como una puerta abierta a desarrollar un punto de vista móvil y flexible desde el cual mirar el mundo o su conceptualización de la políglosis, según la cual manejar registros distintos y lenguajes variados puede facilitar una mayor comprensión de la diversidad y la complejidad y las diferencias humanas.

Existen importantes retos en el terreno de la defensa de los DDHH y la educación, pero del mismo modo, existen posibilidades de superar el miedo humano a lo diferente y reconocer la inmensa riqueza de la diversidad de culturas y cosmovisiones. La educación se presenta como piedra angular a la hora de propiciar actitudes de apertura a lo distinto y de reconceptualización de las diferencias. Se hace necesario mediar y construir, y la herramienta puede ser una pedagogía de la alteridad, como la propuesta por Paulo Freire con su Pedagogía del Oprimido, que reconvierta las (supuestas) debilidades en fortalezas (reales) de transformar de forma creativa los conflictos entre culturas y tender puentes entre las distintas manifestaciones de lo humano, que posibilite pasar de respuestas ante la diversidad basadas en la mera tolerancia a posturas de genuino respeto y respeto de los DDHH. Una pedagogía social que deconstruya la concepción

de las distintas culturas como contradictorias e irreconciliables, y consiga reconvertir en sintético lo antitético, sin negar las diferencias y contraposiciones, mas traduciéndolas a un código común para que puedan ser comprendidas por todas las partes. Una pedagogía que, además, posibilite poner de relieve los prejuicios, sacarlos a la luz y romper su opacidad. Todas estas cuestiones se encuentran íntimamente ligadas a la educación de los DDHH, no en vano, se vienen reconociendo los esenciales aportes de la pedagogía del diálogo freireana para este terreno (El Achkar, 2002).

La educación para y por el diálogo puede ayudar a frenar las lógicas frentistas adoptadas entre las distintas culturas y generar un auténtico espacio de convivencia e intercambio. No es posible educar en DDHH desde una perspectiva monológica, donde el educador piense el proceso enseñanza-aprendizaje de un modo unidireccional. Es precisa una fiel correspondencia entre medios y fines pues no es posible enseñar a dialogar desde el monólogo, ni democratizar desde el dictado/dictadura. Se debe romper la lógica frentista de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la unión indisoluble entre ambas instancias, recordando la máxima de Freire: “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 1998, p. 46).

## Conclusión

Las propuestas pedagógicas a las que se viene haciendo referencia suponen formas de positivizar los derechos humanos, de plasmarlos y efectivizarlos en la práctica cotidiana. Así, parafraseando a Sousa Santos (2002), se podría pasar de una concepción de los derechos como una suerte de esperanto a su conversión “en una red de política cosmopolita mutuamente inteligible y traducible a los lenguajes nativos de la emancipación” (p. 81).

Así, los DDHH, lejos de convertirse en una plataforma totalizadora y homogeneizante se torna un eje emancipador, donde la diversidad es puesta en valor y se reconoce el derecho a la diferencia al tiempo que se acomete una lucha activa por la igualdad. Propuestas pedagógicas como la de Paulo Freire contienen valiosos puntos de partida para generar una educación para la interculturalidad y efectivización de los DDHH.

## Referencias

- Caride, J. A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2), 313-334.
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: Prácticas de intervención político cultural. En D. Mato y M. Antonelli (Eds.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 111-120). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XX.
- Martín, A. (2014). Poliformismo y movilidad: Fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad en el conocimiento. En A. Morillas (Comp.), *El saber interdisciplinar* (pp. 21-56). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Merino, E. S. V. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: La reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-12.

Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-83.

## Alfabetización Económica y Financiera: ¿Democratización de la Economía o Legitimación de la Hegemonía Ideológica Neoliberal?

### Economic and Financial Literacy: Democratization of the Economy or Legitimation of Neoliberal Ideological Hegemony?

Juan Almagro Lominchar

Universidad de Almería, España

La incorporación de contenidos económicos y financieros a los currícula educativos en el Estado español, es un proceso con una dilatada trayectoria que, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se posiciona en una dimensión que enfoca la alfabetización económica desde una perspectiva que presenta evidentes tintes empresariales y financieros. Mediante las siguientes líneas, se indaga si los asuntos económicos que ha venido recogiendo la legislación educativa, se posicionan y estructuran desde una perspectiva que los vincule a principios éticos y democráticos, o si, por el contrario, el reflejo de las directrices de instituciones economicistas, inhibe este proceso y contribuye a que los contenidos económicos sean el vector que facilita la entrada y consolidación de la ideología de mercado en los centros escolares.

**Descriptores:** Contenidos económicos; Educación financiera; Legislación educativa; Instituciones economicistas.

The incorporation of economic and financial contents to the educational curricula in the Spanish State, is a process with a long history that, with the current Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE), is positioned in a dimension that focuses on literacy economic from a perspective that presents obvious business and financial dyes. Through the following lines, it is inquired if the economic issues that the educational legislation has been collecting, are positioned and structured from a perspective that links them to ethical and democratic principles, or if, conversely, the reflection of the guidelines of economicist institutions, inhibits this process and contributes to the economic contents being the vector that facilitates the entry and consolidation of market ideology in schools.

**Keywords:** Learning; Economic contents; Financial education; eEducational legislation; Economicist institutions.

## Fundamentación teórica

A pesar de la desvinculación del contexto sociopolítico, que los convierte en un ente abstracto e independiente (Navarro, 2015), los asuntos y problemas económicos, han ido adquiriendo un significativo protagonismo en nuestra realidad cotidiana. Un hecho que, quizá, viene justificar la incorporación, por parte de la legislación educativa, de nociones económicas desde las que comprender la complejidad de una ciencia social que, cada vez en mayor medida, repercute en nuestra manera de pensar, relacionarnos y actuar en el mundo actual.

### *La trayectoria y evolución de la Economía como disciplina escolar*

Investigaciones como las de Travé González (2001), permiten realizar un recorrido por esa trayectoria que acabó por reconocer y consolidar la presencia explícita de la Economía en el currículum escolar. No fue hasta la implantación del nuevo Bachillerato, con Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se incorporan dos asignaturas específicas – Economía, en 1º y Organización de empresa y Economía, en 2º– en la modalidad de Humanidades



y Ciencias Sociales (Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, BOE nº253); un hecho que se mantuvo, e incluso se incrementó, en las sucesivas reformas educativas acontecidas en los años posteriores: Ley Orgánica de Calidad (LOCE) y Ley Orgánica de Educación (LOE).

Con la LOMCE, los contenidos económicos no sólo se reconocen en otros ciclos, como Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sino que éstos han sufrido una significativa reorientación, con una evidente carga de cuestiones del ámbito financiero (Domínguez Martínez, 2013).

#### *Objetivos*

- Estudiar el proceso mediante el que, la legislación educativa, reconoce e incorpora los asuntos económicos y financieros en el currículum escolar
- Indagar, en este proceso, el reflejo de las directrices elaboradas por instituciones económicas, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

## Método

El método seleccionado para abordar el estudio, consiste en la revisión bibliográfica de textos legislativos que contemplan la incorporación de las enseñanzas económicas al currículum escolar del Estado español, así como de otros documentos e informes, elaborados por la OCDE y otras instituciones económicas, en los que se hace referencia –explícita e implícita- a la temática de estudio.

## Resultados

### *¿Necesitamos esta “Economía”?*

Consideramos que, si la finalidad de la Economía como disciplina, enfocada desde la perspectiva que Travé González (2001) define como *ciencia económica compleja*, reside en la comprensión de los fenómenos económicos y los problemas que de éstos derivan, no podemos obviar que esos fenómenos suceden en un escenario social diverso, en el que tienen lugar una serie de relaciones entre personas, grupos y sociedades. Como sostiene Pagès (2005):

*Hoy no es posible entender el mundo ni poder participar en su transformación sin aquellos conocimientos económicos, y también de otras disciplinas sociales, que expliquen a los jóvenes y a la ciudadanía en general: a) las causas por las que la ciudadanía ha renunciado a su poder transformador limitándose a producir y consumir y, de vez en cuando, a votar; las desigualdades sociales y económicas, la marginalización y la exclusión, el paro y la pobreza; c) las migraciones masivas y d) la injusticia del sistema económico mundial con el aumento de la miseria de gran parte de la humanidad y la creciente violencia como respuesta a cualquier tipo de problemas. (p. 45)*

Así, si la Economía como disciplina independiente, obvia conocimientos que emergen de problemas socialmente relevantes, en lugar de ayudar a comprender esta compleja realidad y transformarla, con el propósito de contribuir a erradicar ciertas desigualdades sociales inherentes al modelo económico actual, se favorece la ocultación de dicha realidad y la ciencia económica entra en nuestras aulas de manera abstracta y aséptica, inhibiendo una posible actuación por parte de profesorado y estudiantes en el proceso de comprensión y transformación social.

### ***Vínculos entre organismos economicistas y el sistema educativo. Las directrices de la OCDE en materia de educación financiera***

Si anteriormente hemos apuntado que la trayectoria que contempla la incorporación de conocimientos económicos a los currículos educativos es extensa, no lo es menos la labor de algunos de los principales organismos economicistas supranacionales, como la OCDE, que ha dedicado, en la elaboración de sus informes, numerosas páginas para subrayar la imperiosa necesidad de reformar los sistemas educativos, en aras de adaptar sus estructuras a las constantemente cambiables necesidades del mundo económico, financiero y empresarial (Fernández Sierra, 2011; Hirtt, 2003).

La OCDE ha venido trabajando en diferentes estudios para indagar una posible relación entre las causas de la crisis económica y la competencia financiera de los ciudadanos (OCDE, 2014). Este hecho dio lugar a la incorporación de contenidos financieros en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en las pruebas de 2012 y 2015, con el objetivo de medir la competencia financiera de las/os estudiantes (OCDE, 2014; MECD, 2017). Además de acogerse a esta modalidad, el Estado español, junto a las instituciones economicistas clave para el surgimiento de esta propuesta didáctica, como la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España, decidieron ampliar en esa misma fecha la vigencia del Plan de Educación Financiera, un documento que, en línea con las directrices de la propia OCDE, recoge las bases para que la educación financiera vaya adquiriendo mayor presencia en el escenario escolar. El texto define los retos a los que las generaciones más jóvenes se enfrentarán en el futuro bajo la tácita asunción de la pérdida de competencias por parte del Estado, como la retribución de pensiones o los gastos en materia de salud pública: “las nuevas generaciones se van a enfrentar a retos importantes a la hora de planificar su ahorro para la jubilación y la cobertura de sus necesidades de salud” (Plan de Educación Financiera, 2013, p.17).

## **Conclusión**

El sistema educativo del Estado español cuenta, cada vez en mayor medida, con asignaturas en las que se trabajan, de manera explícita, contenidos de índole económica y financiera. Éstos pueden ser enfocados por el profesorado del área de Economía desde una perspectiva educativa más aséptica, que legitime los intereses de los poderes neoliberales, o bien desde una pedagogía crítica, ética y democrática (McLaren, 2005; Freire, 2006), que aborde la desigualdad que subyace de un sistema económico como el actual.

## **Referencias**

- Domínguez Martínez, J. M. (2013). Educación financiera en la escuela: las competencias según el PISA. *eXtoikos*, 11, 73-78.
- Fernández-Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Universitaria.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Competencia financiera. Informe español*. Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa2015-competencia-financiera-inf-espanol.pdf?documentId=0901e72b825a92bd>

Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona: Anagrama

OCDE. (2014). *PISA in focus. 07/2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n41-eng--v3spanishfinal87.pdf?documentId=0901e72b81a25b44>

Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikiriki*, 77, 45-50.

Plan de Educación Financiera. (2013). *Comisión nacional del mercado de valores y banco de España. Eurosistema*. Recuperado de: [http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13\\_17.pdf](http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13_17.pdf)

Travé González, G. (2001) *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis.

# ¿Qué Modelo para Formar al Profesorado de Secundaria? Valoraciones y Percepciones de los Protagonistas de la Formación Inicial Pedagógica

## Which Model to Train Secondary School Teacher? Values and Perceptions to Protagonists of the Initial Pedagogical Training

Ana Martín-Romera  
Enriqueta Molina Ruiz

Universidad de Granada, España

Este trabajo trata de arrojar luz acerca de un debate que se ha venido dilatando en el tiempo: el modelo bajo el que formar a nuestro profesorado de Secundaria. A fin de recoger una visión que parta de la experiencia vivida, desde un enfoque fenomenológico, nos acercamos a las consideraciones de los propios protagonistas, así como otros agentes implicados y conocedores de la formación: profesorado de Educación Secundaria, estudiantes y gestores del Máster FPES, y expertos en formación docente. Empleamos entrevistas y preguntas abiertas de cuestionario para acceder a sus opiniones y valoraciones acerca de cuál es la forma y momento más adecuados para estructurar la formación. Los resultados evidencian que no existe una postura unánime al respecto, y que son los modelos favorecedores de estructuras adecuadas integración teoría-práctica y disciplina-pedagogía los que presentan mejores garantías para profesionalizar al profesorado. A partir de las evidencias obtenidas, se reflexiona sobre la necesidad de recuperar el manido debate sobre qué modelo formativo, y acciones dirigidas a recoger evidencias en las que sustentar su definición con calidad y coherencia.

**Descriptores:** Modelo profesional de formación; Formación inicial pedagógica; Profesorado; Educación secundaria; Mejora.

This work tries to shed light on a debate that has been delaying in the time: the model under which to form our Secondary School Teacher. In order to collect a vision that starts from the lived experience, from a phenomenological approach, we approach the considerations of the protagonists themselves, as well as other agents involved of the formation: Secondary Education teachers, students and managers of the FPES Master, and experts in teacher training. We use interviews and open questionnaire questions to access their opinions and assessments about what is the most appropriate model. The results show that there is no unanimous position, and present better guarantees to professionalize models that favour adequate structures that theory-practice integration and discipline-pedagogy. Based on results, we reflect the need to recover the debate about which training model, and evidences to sustain its definition with quality and coherence.

**Keywords:** Professional training model; Pedagogical initial training; Teacher; Secondary education; Improvement.

## Introducción

Las propuestas que se han dirigido a indicar cuál es el momento y la forma en que sería conveniente desarrollar la formación inicial pedagógica del profesorado de Secundaria, han sido diversas. En el contexto español, el modelo integrado ha sido uno de los más demandados por los estudiosos del campo, entendiendo que contribuye a crear identidad entre el profesorado (Bolívar, 2007; Estebaranz, 2012), y a construir conocimiento profesional desde una perspectiva docente (Esteve, 2009). Sin embargo, se ha venido estructurando bajo un modelo profesional consecutivo; caracterizado por una formación científica previa al acceso de la didáctico-

pedagógica. Ésta ha sido en gran medida desvalorizada frente al disciplinar, lo que se traduce en un menor peso curricular (Manso y Valle, 2013).

Frente a la desconfianza que ha venido creándose hacia el modelo actual (Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, FPES) como formación profesionalizante, y la capacidad de las universidades para asumirla de forma adecuada, diversos son los agentes que entienden que su calidad pasa por establecer estructuras basadas en la práctica e inducción profesional (Darling-Hammond, 2014; Santos y Lorenzo, 2015). En este marco, el modelo "MIR educativo" (López Rupérez, 2015) es centro de debate político en la actualidad, a la par que se están desarrollando experiencias piloto en el contexto español.

Ante las voces que auguran un cambio de modelo, se hace preciso atender a las demandas que emanan de la propia práctica de los protagonistas, a fin de realizar un diagnóstico más ajustado a la realidad profesional de todos los ámbitos implicados. Este trabajo se dirige a dicho cometido, analizando desde la perspectiva de diversos agentes qué modelo entienden más adecuado.

## Método

Esta contribución forma parte de un estudio de tesis doctoral más amplio, dirigido a contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica. La abordamos desde una perspectiva fenomenológica, siendo nuestro interés comprender el fenómeno accediendo a la experiencia vivida, los puntos de vista y el sentido que adquiere para agentes que intervienen e influyen en su configuración y desarrollo: profesorado de Secundaria, estudiantes y gestores del Máster FPES de la Universidad de Granada. Además, buscamos un referente teórico, constituido por un grupo de expertos en formación docente a nivel nacional.

Integramos información proporcionada por estos agentes –obtenida mediante preguntas abiertas de cuestionario y entrevistas cualitativas– acerca de la forma y el momento más adecuado para estructurar la formación inicial pedagógica de profesores de Secundaria, así como las ventajas y desventajas de su aplicación. El corpus de datos estuvo conformado por 66 unidades de análisis, tratadas aplicando un "método de análisis centrado en el significado", inspirado en las orientaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014).

## Resultados

Todos los agentes aludieron a dos ámbitos íntimamente relacionados: duración de la formación y modelo. Así, entienden que un año no es suficiente para proporcionar una formación adecuada. Se muestran poco esperanzados en un cambio de modelo formativo, de uno consecutivo uno integrado o basado en la inducción, y es por ello que identifican como una reforma potencial un posible cambio legislativo conocido como "3+2".

Identificamos diversas opiniones acerca de la necesidad y preferencia por un tipo de modelo u otro. Entienden que la hora de valorar cuál el modelo más adecuado, deben considerarse los impedimentos que a nivel económico y funcional pueden surgir. De forma general, entiende que, sea cual sea el modelo, debería adoptarse aquel que suponga una mejora para la formación de los futuros docentes. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a cuál es el modelo deseable.

De forma más predominante, el profesorado aboga por fórmulas más ligadas a la práctica, aportando diversas alternativas: desde una estructura unida a las fases de acceso a la función pública, tal como lo definen Santos y Lorenzo (2015), a la asistencia y formación en institutos durante la carrera universitaria. Consideran que un modelo de estas características podría

asegurar la selección de los mejores candidatos para la docencia, atender y definir las competencias docentes desde la práctica y contribuir, así, a concretar algo que dicen no estar muy definido por el profesorado de Secundaria: su perfil profesional. Además, consideran que podría romper con la idea de la formación inicial pedagógica como un trámite burocrático.

Los que no son partidarios de éste, destacan la falta de entidad y de preparación adecuada por parte profesorado para impartir dicha formación, lo que podría derivar en una formación basada en prácticas artesanas, o lo que se ha denominado "conocimiento del oficio" (Grimmett y Mackinnon, 1992).

Los estudiantes y expertos, y algunos profesores y gestores, apuestan por un modelo integrado, bien como un itinerario formativo específico o mediante la integración de materias educativas en las carreras. Para ellos, es adecuado, no sólo a nivel curricular, también cultural e institucional. Sin embargo, para otros agentes supone un empobrecimiento de la formación disciplinar.

Algunos profesores y un gestor, se muestran partidarios del Máster de dos años, indicando que su planteamiento es adecuado y que ha supuesto una mejora con respecto al anterior (Curso de Aptitud Pedagógica). A pesar de ello, coinciden Viñao (2013) al advertir que el modelo se está desvirtuando en la práctica. Los expertos, destacan sus beneficios en cuanto a capacitación disciplinar, y sus inconvenientes para la construcción de la identidad docente (Bolívar, 2007).

Ante este panorama de complejidad para delimitar qué formación, según los expertos, es necesario retomar el debate sobre cuál debe ser modelo, atendiendo al tipo de profesor que se quiere formar, y dando una mayor presencia a la formación pedagógica, lo que da cuenta de su relevancia para ejercer la profesión.

## Conclusión

Este trabajo ha tratado de arrojar luz acerca de un debate que se ha venido dilatando en el tiempo: el modelo bajo el que formar a nuestro profesorado de Secundaria. A fin de recoger una visión que parta de la experiencia vivida, nos acercamos a las consideraciones de los propios protagonistas, así como otros agentes implicados y conocedores de la formación inicial pedagógica. Parece no estar claro cuál es el modelo más deseable, constituyendo una evidencia de peso sobre la necesidad de retomar –o quizás, de afrontar de una vez por todas– el debate sobre "qué formación queremos" y "para qué profesional".

Para los participantes en el estudio, muestran mayores garantías modelos favorecedores de estructuras adecuadas de integración teoría-práctica y disciplina-pedagogía, que aborden la complejidad de lo que supone ser docente, y favorezcan la construcción de algo aún pendiente: un conocimiento e identidad profesional.

En qué términos y de qué forma es algo que aún queda por discutir e investigar. Antes de proceder a un cambio de modelo, son necesarias más y múltiples evidencias, para desarrollar acciones y prever recursos en consecuencia; vaya a ser que la política educativa reproduzca el mismo modelo de aprendizaje que ha predominado en la profesión docente: asistemático, basado en la experiencia como estudiantes, y, por tanto, reproductor de ideas de otros.

## Referencias

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.

- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- López Rupérez, F. (2015). MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283-299.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Miles, M., B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Londres: Sage.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 263-281.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.

# La Formación Continua de Docentes en Educación Infantil: El Rol del Directivo en la Transferencia de Aprendizajes

## Preschool Teachers Lifelong Learning: The Principal's Role in the Transfer of Learnings

Elke Elisabeth Eugenia Kleinert Altamirano  
Pilar Pineda Herrero

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Esta comunicación presenta los resultados preliminares de un estudio doctoral realizado en Chiapas, México sobre las actitudes de directoras en educación infantil que favorecen que sus educadoras realicen una mayor transferencia de aprendizajes de formaciones continuas a las que estas últimas asisten. Estos hallazgos señalan que las educadoras han logrado una transferencia positiva de los aprendizajes obtenidos en el taller de Educación Imaginativa llevado a cabo en mayo y septiembre de 2017. Sin embargo, consideran que el apoyo de sus directoras ha sido poco, en muchos casos, nulo. Se detectó una gran ausencia de directoras clasificadas como "directoras técnicas", las cuales son reemplazadas por educadoras que asumen el papel de directoras bajo el cargo de "directora encargada", término acuñado para aquellas educadoras que realizan las mismas tareas administrativas que una directora técnica normalmente hace. Esto podría explicar la falta de apoyo como la posible causa de estos resultados, lo que demuestra la importancia no sólo fortalecer las formaciones continuas en los docentes y su evaluación, sino también el rol del directivo-técnico en este proceso.

**Descriptor:** Docentes; Formación continua; Transferencia de aprendizajes; Rol del director; Educación infantil.

This oral communication presents the preliminary results of a PhD study conducted in Chiapas, Mexico that studied the attitudes in preschool education principals that favor their educators do a mayor transfer of learnings of teacher trainings they attend. These findings point out that the preschool teachers involved have made a positive transfer of the learnings of an Imaginative Education seminar carried out in May and September 2017. However, they consider that the support of their principals has been little, or none in many cases. A high absence of principals classified as "technical-principal" was detected. They are replaced by teachers who take the role of principals under the charge of "principal in charge". A term coined by those educators that also perform the administrative task that a principal would normally do. This could explain the lack of support as the possible cause of these results. This research demonstrates the importance of strengthening teacher trainings and its evaluation but also the role of the "technical-principal" in this process.

**Keywords:** Teachers; Teacher trainings; Transfer of learning; Principal's role; Preschool education.

*Este estudio se ha realizado con apoyo de la beca Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).*

## Introducción

Cada vez más países, México entre ellos, reconocen la importancia de que la educación básica (infantil, primaria y secundaria) sea atendida por docentes que reciban tanto una formación inicial como una formación continua de calidad, para así asegurar lo mismo en las competencias profesionales de ellos. La educación infantil no sólo es la primera etapa educativa, sino también



la base para el desarrollo integral de niños entre los 3 y 6 años. Por este motivo la calidad de la formación inicial y continua que reciben las educadoras<sup>15</sup> es esencial.

Sin embargo, tomando en cuenta que una formación continua no garantiza por sí misma una mejora en la práctica docente, este estudio propone la evaluación de la transferencia de los aprendizajes adquiridos de formaciones continuas atendidas por ellas con el fin de que identifiquen los nuevos conocimientos y cómo estos están siendo transferidos de forma eficaz en sus aulas. Es necesario e indispensable que ocurra al menos un mínimo grado de transferencia para que las formaciones que ellas reciben sean de utilidad, lo que explica por qué la transferencia se ha convertido en un objeto importante de estudio.

Asimismo, este estudio también se propone identificar la relación de esta transferencia con el apoyo del directivo percibido por las primeras. Autores diversos han estudiado que el papel del directivo como apoyo para la transferencia de aprendizajes en formaciones continuas puede ser decisivo para lograr mejores resultados. Específicamente, Hua, Ahmad y Ismail (2011), Abdullah, Ismail y Baroto (2011) y Govaerts y Dochy (2014) han estudiado que el apoyo del supervisor es fundamental sobre una formación continua que sus trabajadores realizan, para que ellos transfieran a su lugar de trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante estas formaciones.

¿Por qué es importante estudiar a las directoras del nivel preescolar en este proceso? Fernández (2014) menciona que la dirección escolar juega actualmente un papel importante, y se ha convertido en gran interés por la función esencial que cumple en los centros educativos para promover el cambio, la transformación escolar, así como la innovación.

Esta comunicación expone los principales resultados preliminares de la tesis doctoral: “La formación continua de docentes en educación preescolar: el rol del directivo en la transferencia de aprendizajes”.

Los objetivos generales consistieron en:

- Identificar en los diferentes tipos de directoras de educación infantil que hay en México (técnicas y encargadas, de escuelas públicas y escuelas privadas), las actitudes que presentan con sus educadoras para facilitar la transferencia de aprendizajes de formaciones continuas al aula.
- Comprender la relación de estos resultados con las actitudes identificadas en los diferentes tipos de directoras.

## Metodo

Para lograr los objetivos se empleó una metodología mixta, puesto que permite responderlos a través de una manera holística (Caro, García y Bezunarte, 2014). Estos autores mencionan que el uso de este tipo de metodología es cada vez más común ya que permite “lograr una mayor comprensión de los fenómenos estudiados” (p. 828).

Los instrumentos utilizados para la parte cualitativa del estudio fueron la entrevista semiestructurada realizada a ocho supervisoras, jefas directas de las directoras y educadoras que laboran en el nivel de educación infantil y a 12 directoras de jardines de niños, así como dos grupos de discusión con educadoras que realizaron una formación continua durante el 2017, con

---

<sup>15</sup> Esta investigación emplea los términos: niño(s), alumno(s), educadora(s), docente(s), directora(s), supervisora(s), haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio no demerita los compromisos que se han asumido en este estudio dirigidos a consolidar y fortalecer la equidad de género.

la intención de identificar desde diferentes perspectivas las actitudes (Govaerts y Dochy, 2014) que ellas muestran a sus educadoras para apoyar la transferencia de aprendizajes a su práctica educativa.

Con respecto a la parte cuantitativa, se utilizó el modelo holístico (Pineda, 2002) para evaluar la transferencia de aprendizajes (Baldwin y Ford, 1988) de la formación continua: Taller en Educación Imaginativa al que asistieron 16 educadoras, que después también participaron en los grupos de discusión mencionados anteriormente. Fue requisito que las educadoras evaluadas trabajaran con las directoras entrevistadas.

## Resultados

Los principales resultados apuntan a que las supervisoras consideran que las directoras no reciben una formación para llegar a ese cargo y por ende priorizan el trabajo administrativo que este puesto conlleva dejando a un lado el trabajo pedagógico que les tocaría realizar con las educadoras que tienen a su cargo; las educadoras demuestran haber hecho una transferencia de aprendizajes de la formación continua evaluada pero afirman que esta transferencia se ha debido a su propia motivación para ser mejores docentes que al apoyo recibido por parte de sus directoras, el cual mencionan no recibir o hacerlo de forma muy escasa. Finalmente, las directoras, en su mayoría “directoras encargadas” mencionan que les resulta muy difícil realizar sus responsabilidades pedagógicas con las educadoras que laboran pues su prioridad principal es también atender al grupo de alumnos que también tienen a su cargo.

Son varios los factores que se necesitan para elevar la calidad educativa en México, pero el factor humano es sin lugar a duda el más importante, y siendo la educación infantil la base de su sistema educativo es imprescindible contar con buenos docentes motivados por su propia formación continua pero reforzados también por los efectos beneficiosos del apoyo del director.

## Referencias

- Abdullah, M. M., Ismail, A. y Baroto, M. (2011, marzo). Supervisor's role in training programs as a predictor to motivation to learn: A study in a Malaysian public university. Comunicación presentada en el *2nd International Conference on Business and Economic Research Proceeding*. Kedah, Malaysia.
- Baldwin, T. T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Caro, F. J., García, M. M. y Bezunartea, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828-853.
- Fernández, M. J. (2014). La dirección escolar factor del cambio y la innovación escolar. *Multiversidad. Management*, 5, 24-29.
- Govaerts, N. y Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.
- Hua, N. K., Ahmad, R. y Ismail, A. (2011). The impact of the supervisor's role in trainings programs on the transfer of training: A case study in four east malaysian local governments. *Research and Practice in Human Resource Management*, 19(2), 24-42.
- Pineda, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.

# Logros y Mejoras del Rendimiento Académico de un Centro Educativo de Difícil Desempeño

## Achievements and Improvements in the Academic Performance of a Difficult Performance Educational Center

Lina Higuera-Rodríguez<sup>1</sup>  
Estefanía Martínez-Valdivia<sup>2</sup>  
Amelia Morales-Ocaña<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Jaén, España

En esta comunicación se presenta los avances respecto a logros y mejoras en el rendimiento académico de un centro educativo catalogado como de "Difícil desempeño". Esta investigación se enmarca en el proyecto ISSPP (International Successful Principalship Project) donde la finalidad es analizar el liderazgo del equipo directivo de los centros educativos. Para ello, se realizó diferentes entrevistas a directores, jefe de estudios, profesores, estudiantes, familias y personal externo al centro. Los resultados muestran mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes, disminuyendo el absentismo y el fracaso escolar.

**Descriptor:** Liderazgo educativo; Rendimiento académico; Absentismo; Fracaso escolar; Logros.

This communication presents the advances regarding achievements and improvements in the academic performance of an educational center catalogued as "Difficult performance". This research is part of the ISSPP project (International Successful Principalship Project) where the purpose is to analyse the leadership of the management team of the educational centers. For this purpose, different interviews were conducted with directors, head of studies, professors, students, families and personnel external to the center. The results show significant improvements in the academic performance of students, decreasing abstention and school failure.

**Keywords:** Educational leadership; Academic performance; Absenteeism; School failure; Achievement.

## Introducción

La investigación que presentamos se encuadra dentro del Proyecto ISSPP (*International Successful School Principalship Project*), que se desarrolla en un centro de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España). Está ubicado en un contexto socio cultural desfavorecido, donde gran parte de la población son familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social, predominando, familias de etnia gitana. Dicho centro está catalogado como de "difícil desempeño" por la consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde 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 es 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.

Entre los retos más desafiantes, percibidos, se encuentra el hacer frente al absentismo escolar, para lo que se considera necesario una intervención más integral, mayor compromiso por parte de los responsables políticos, necesidad de recursos personales y una mayor cooperación con el Equipo de Orientación Educativa. Por otro lado, se considera la necesidad de un mayor apoyo a nivel de recursos personales para garantizar la atención a la diversidad en el centro, aspecto que, actualmente, se afronta por la propia voluntad del personal docente del centro.

### *Objetivo*

Analizar los logros y mejoras a nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

## **Método**

Para la recogida de la información, se realizó mediante entrevistas estructuradas previamente elaboradas en el Proyecto ISSPP. Estas entrevistas se realizaron en varios momentos a directivos, jefe de estudios, profesores, alumnado, familias y personal externo. En este centro, el personal externo fue la técnica de absentismo que dio una gran visión en base a esta perspectiva.

## **Resultados**

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 y abandono temprano. Lejos de considerarse un centro gueto, tiene conciencia de transformación, y lucha por la inclusión y el éxito.

*En Delegación valoran pues que hemos reducido muchísimo el absentismo, que las tasas de promoción están más o menos al nivel de la zona [...] hemos tenido años incluso por encima de la media. No solo provincial, incluso andaluza, tasas de promoción el noventa y tantos por ciento. (DI2)*

Entre las estrategias y acciones de la dirección a lo largo del tiempo de gobierno para la mejora de los resultados escolares, se encuentran el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares, a los que se acogieron en el año 2007 y que en la actualidad se está desarrollando la segunda participación, y desde el que participa activamente el actual director desde sus inicios, en el que actuaba como jefe del Departamento de Formación y Evaluación. Dicho plan de mejora se establece en cuatro líneas básicas de actuación, las cuales define el director del siguiente modo: mejorar los porcentajes de aprobados de los grupos flexibles, reducir tasas de absentismo, mejorar tanto por ciento de graduados y mejorar la permanencia en la escuela del alumnado gitano.

Una de los grandes logros es haber conseguido que aumente el número de graduados, especialmente los alumnos de etnia gitana.

*Pues los niños que salen de aquí con su graduado tienen mucho mérito porque no tienen familias ni que apoyen los estudios, porque no entienden para que sirven esto y hay otros que no tienen ni condiciones, es decir, cuando tu entras a una casa y no tienes una mesa para estudiar y la música está muy alta, o que su madre te dice que hagas las cosas antes de irte al instituto o que limpies antes de que te pongas a estudiar, que esos casos los tenemos, pues para mí tienen mucho mérito que esos niños sigan adelante sin que nadie crea en ellos, pues ellos entienden que su camino no es el que están viendo en las casas. Algunos de esos sacan graduado. (PRO 1)*

Se percibe que el centro tiene la capacidad de preparar a los estudiantes para seguir estudiando.

*Pero si es verdad que se va viendo conforme vamos avanzando en los cursos cada vez menos alumnado gitano y eso si que es verdad que es una asignatura pendiente que tenemos ahí, que todos estamos detrás, y dando pasos pequeñitos. Y luego que los que finalicen pues continúen estudiando, ese sería el objetivo, que es el objetivo de cualquier centro, tampoco es que pidamos nada raro. (DI2)*

*Creo que el instituto si es capaz de preparar al alumnado para lo que van a hacer después. Y la prueba, está como te decía antes, que alumnos que en otro centro muy difícilmente hubieran titulado, [...] Y creo que una de las virtudes que tiene el centro es que fuimos capaces de tirar de uno y de tirar de otro. [...] Creo que tenemos ahí un reto muy grande que es intentar aumentar el número de titulados de alumnos gitanos, esto es que cuesta mucho, las niñas fundamentalmente, este año tenemos dos que ha llegado la familia a decirnos. (DI1)*

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 el 56 y 65% del alumnado en los últimos cursos académicos, el 60-70% obtienen éxito.

*Hemos notado, que cada vez hay más chiquillos que requieren más medidas de atención a la diversidad. El año pasado batimos en record, el 65% de nuestro alumnado necesitaba algún tipo de medida de atención a la diversidad. De cada 10 alumnos, más de 6 son incapaces de seguir el currículum ordinario en todas las asignaturas. Esa es nuestra realidad. Este año hemos bajado un poquito y estamos en torno al 56-57%, pero siempre hay más alumnos que necesitan estas medidas que alumnos que pueden seguir el currículo ordinario. [...] hemos conseguido los mejores resultados de la historia del programa de atención a la diversidad, que son cerca de un 70% de éxitos. (DI1)*

Los entrevistados destacan una disminución considerable en las tasas de fracaso escolar del centro.

*Yo creo que la clave está en ver de dónde partes tú, por ejemplo, en esta evaluación tenemos que solo el 30% de nuestro alumnado aprueba todas las asignaturas, y dices "qué desastre". Pero, claro, desastre si me comparo con un instituto del centro de Granada. (DI1)*

Como se manifiesta en la anterior declaración, para analizar los datos de éxito académico consideran tener en cuenta la situación de partida del centro y las circunstancias que hacen de este centro un centro particular y de riesgo. Es por ello, que las mejoras son percibidas como logros a largo plazo.

*En este centro todo hay que verlo en una perspectiva a medio plazo, porque si no es verdad que puede ser un poco frustrante, es decir los resultados a veces no son inmediatos, y con el alumnado gitano, menos todavía. (DI2)*

Desde el punto de vista del liderazgo escolar este aspecto se manifiesta de la siguiente forma:

*¿Cómo debe ser un liderazgo para que sea una escuela de éxito y mejora? Pues dependerá mucho del punto de partida, es decir, mi punto de partida es que mi alumnado es muy heterogéneo curricularmente, como que yo tengo que darle respuesta a eso. Es decir, yo en 1º de ESO tengo alumnos que de nivel de competencia curricular real están en 2º de primaria y tengo alumnos que están de verdad en 6ª de Primaria. Desde 1º a 6º de primaria, todas las gradaciones que tú quieras. [...] Depende del punto de partida del centro, pues el liderazgo para que sea un centro que progrese, que mejore..., tengo que ver ese punto de partida. En nuestro caso está muy claro, la heterogeneidad curricular, y el partir de que nosotros vamos a procurar, sea cual sea nuestro modelo de organización, no sea segregador y sea inclusivo. (DI1)*

## Conclusiones

A pesar de que el centro está catalogado como “difícil desempeño” se puede observar que el liderazgo se hace visible desde una perspectiva inclusiva, ayudando a mejorar la atención a la

realidad educativa del centro haciendo hincapié en la reducción del absentismo y fracaso escolar. Todas las estrategias y medidas son significativas para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Aunque no es el objetivo principal del proyecto educativo/inclusivo del centro, es una finalidad imprescindible para lograr el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado.

Para hacer frente al absentismo y fracaso escolar, se ha tomado una serie de medidas que ayudan a fomentar la participación de las familias, mejorar la relación alumno-profesor y alumno-alumno. Todas estas propuestas y actividades son de gran ayuda para el centro y para atender a la diversidad.

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

## Referencias

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 321-334.

# Reformas Universitarias: De las Prácticas Tradicionales a los Procesos de Mejora, una Mirada desde los Estudiantes

## University Reforms: From Traditional Practices to Improvement Processes, a View from the Students

Yolanda Castañeda Altamirano  
José Adriano Anaya

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Este estudio tuvo como propósito conocer la opinión que sobre las reformas universitarias tienen los estudiantes de una institución pública de educación superior en el estado de Chiapas, México. La propuesta metodológica se desarrolló desde una perspectiva de la investigación cuantitativa, observacional, y descriptiva. Se seleccionó una muestra estratificada de jóvenes universitarios que tenían el 50% o más de los créditos académicos. Los resultados indicaron que las reformas universitarias no es un tema del cual se ocupen, participen o promuevan los estudiantes para generar transformaciones. En algunos aspectos de las prácticas pedagógicas se perciben cambios curriculares que transitan entre las prácticas tradicionales y los procesos de mejora, pero no se identifica que se desarrollen como un continuum de formas, espacios, acciones inscritas en el marco curricular y de los aprendizajes situados.

**Descriptor:** Educación; Universidad; Educación superior; Reformas educativas; Participación estudiantil.

This study aims to understand student opinions of the reforms implemented in a public university in the state of Chiapas, Mexico. The methodology applied was based on quantitative, observational, and descriptive research perspectives. A stratified sample of university students who had completed 50% or more of the academic credits was selected. Results indicate that university reforms are not a subject of concern to students, nor is there participation or promotion to generate transformations. In some aspects of pedagogical practices, curricular changes are perceived by students that shift between traditional practices and the processes of improvement, but this shift is not identified as being developed as a continuum of forms, spaces, actions inscribed in the curricular framework and situated learning.

**Keywords:** Education; University; Higher education; Educational reform; Student participation.

## Introducción

En Chiapas, la universidad pública ha vivido en los últimos años un proceso de adecuación a las propuestas de reformas desde el marco de las políticas nacionales y de modernización educativa. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), institución en donde se realizó este estudio, ha reorientado su política institucional en el contexto de la internalización de la educación superior, el desarrollo del currículum, la investigación, la reforma curricular y la gestión administrativa. Si bien, se ha pretendido involucrar a los diversos actores educativos, su participación se ha limitado al área de la formación docente, el cambio curricular y la actualización de planes y programas de estudio, desde una lógica de la verticalidad, apegada a la búsqueda de mejora de los indicadores institucionales. Dado que, actualmente la universidad continúa en procesos de transformación, sin que hasta la fecha se conozca cómo los cambios se asumen por los actores, este estudio se propuso conocer cómo los estudiantes se sitúan ante estas transformaciones. Muchas veces se da por sentado que los universitarios son los beneficiarios

directos de los cambios, siendo innecesario involucrarlos, y con frecuencia no se les proporcionar información y no son tomados en cuenta en estos procesos.

## Fundamentación teórica

En este trabajo se asume que la educación universitaria debe ser transformadora crítica, reflexiva (Mc Laren, 1997), que incorpore las voces de los actores, principalmente la de los estudiantes, quienes no son convocados para discutir las diversas problemáticas que se presentan en el contexto educativo y social que los rodea y mucho menos son tomados en cuenta para expresar sus opiniones en los procesos de mejora. Algunas posturas consideran que las reformas contienen básicamente componentes ideológicas y dogmáticas que atentan contra todo tipo de libertades, porque no conducen a la reflexión, no hay diálogo y la participación de los estudiantes es casi nula (Galindo, 2011).

La importancia de incorporar la percepción y la actitud crítica de los actores como un componente en el avance y maduración de las reformas ha sido fundamentado en casos concretos en donde se ha planteado una amplia participación de los mismos (Reimers, 1995). Las ventajas que estas transformaciones pueden tener para la universidad y para los estudiantes pueden ser muchas, no tan sólo en el ámbito docente, sino también en la investigación y en el modelo de autoservicio (Obregón, Acosta y Miranda, 2005).

## Método

Este trabajo deriva de una investigación más amplia en la que participaron otras universidades de México. Para este caso solo se presenta el resultado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Participaron 355 jóvenes universitarios, de ambos sexos, que habían cubierto el 50% o más de los créditos académicos. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado por sexo y áreas de conocimiento. Los alumnos se seleccionaron con base al paquete STATA 11-SE, teniendo en cuenta la representatividad proporcional entre hombres y mujeres en cada área de conocimiento. Se consideró obtener una estimación de al menos 95% de confianza.

La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado que contenía afirmaciones referidas a: información personal y laboral, aspectos de la enseñanza aprendizaje; percepción de transformaciones; participación y prácticas educativas; valoración de los servicios e infraestructura, y valoraciones de la universidad. El cuestionario fue administrado en los salones de clase, bibliotecas y salas universitarias, cubriendo los aspectos éticos de confidencialidad y anonimato establecidos para investigaciones de esta naturaleza.

## Resultados

El 6.5% de los estudiantes encuestados eran hablantes de una lengua originaria, un 49.9% fueron mujeres y el 50.1% hombres. Para el análisis de la información, se generaron cinco índices a partir de la encuesta “Las reformas universitarias desde la perspectiva de los estudiantes” (RUPA) (Rodríguez y Hernández, 2017).

- El índice “la adecuación de la práctica docente a la política educativa, desde la perspectiva de los alumnos” (APD) se constituyó por 10 reactivos. El alpha de cronbach para este indicador fue de .67, lo cual indicó una moderada consistencia interna.



- El índice “participación estudiantil en las reformas” (PE) se conformó con doce reactivos y obtuvo una elevada consistencia interna (.85).
- El índice “opiniones sobre la actividad académica” (OAA), se compuso por once reactivos y su consistencia interna fue moderado, con una alpha de cronbach de (.78).
- El índice “opiniones sobre los servicios universitarios” (OSU), estuvo conformado por catorce reactivos, y su consistencia interna fue moderada (.75).
- El quinto índice “opiniones sobre el proyecto social de la universidad (OPS), estuvo integrado por seis reactivos y el valor estimado del alpha de cronbach fue moderado (.77).

## Conclusiones

De acuerdo al contexto de los resultados encontrados, los estudiantes no se caracterizan por ser protagonistas activos, que se autorregulen, gestionen su aprendizaje y se comuniquen entre otros de manera eficiente. Si bien persisten contradicciones en las prácticas que transitan entre una educación de características tradicionales y los procesos de mejora, los estudiantes prefieren permanecer en los salones de clase, contrariamente a lo que plantea la reforma curricular actual, en donde se promueve que el estudiante permanezca menos tiempo en este espacio y se dedique más a poner en práctica sus saberes y a la resolución de problemas y desarrollo de proyectos que enriquezca su aprendizaje y estimulen su capacidad crítica y de análisis (Arango, 2003).

En el índice (APD), los estudiantes perciben el papel de los docentes un tanto paradójico. En algunos aspectos favorecen los aprendizajes activos de los estudiantes, pero siguen centrados en su rol tradicional, como si supieran y dominaran los conocimientos. En el índice (PE) los estudiantes se quedan al margen de las acciones; no asisten a las discusiones de los órganos universitarios y no asisten a eventos culturales y deportivos. Lo sintomático es que esta actitud es similar frente al mundo exterior. En el índice (OAA) no se percibe que los estudiantes estén construyendo sus aprendizajes, más bien están contemplativos a las instrucciones docentes, con lo cual no se está posibilitando la innovación ni el desarrollo de sus capacidades. En el índice (OSU), se muestran las deficiencias con que se proporcionan los servicios al interior de la universidad. Sobresale la deficiencia de servicios médicos y psicológicos, así como la ausencia de una bolsa de trabajo que sea eficaz para los jóvenes. Finalmente, el quinto índice (OPS), se hace necesario emprender un proyecto de construcción de ciudadanía, en el que los estudiantes, a la vez que se le amplíen sus derechos, se construyan mayores condiciones de participación y de involucramiento en la transformación no sólo de las condiciones universitarias sino de los contextos sociales que los rodean.

## Referencias

- Arango, G. (2003). Reforma curricular: el nuevo reto del asesor académico. *Palabra Clave*, 6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/649/64900806.pdf>
- Obregón D., Acosta O. y Miranda, A. C. (2005). Reformas curriculares. *Revista de Estudios Sociales*, 20, 101-107.
- Reirmes, F. (1995). Participación ciudadana en reformas de políticas educativas. *Pensamiento Educativo*, 17, 115-131.
- Rodríguez, J. y Hernández, J. M. (2017). *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*. Ciudad de México: Ediciones del Lirio.

## Niñas y Jóvenes en Ciencia: Mujeres más allá del Cuidado a través de la Acción Socioeducativa

### Girls and Young Women in Science: Women beyond Care through Socioeducative Action

María G. Espejo Moliz

Universidad de Granada, España

A pesar de la incorporación cada vez mayor de las mujeres al ámbito universitario, su acceso a determinadas titulaciones científicas y técnicas sigue siendo muy limitado. Considerando este hecho, se propone conocer en qué medida el sexismo está presente en las preferencias vocacionales de un grupo de 64 estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y establecer si desarrollar Campañas de Sensibilización en este ámbito resulta necesario y efectivo. Se utiliza una adaptación del instrumento EXPLORA de Martínez- Vicente y Santamaría (2013) así como la escala propuesta por Porto et al. (2012) tanto antes como después de llevar a cabo la Campaña de Sensibilización. Tras analizar los resultados se concluye que la intervención socioeducativa llevada a cabo sirvió para reducir el grado de sexismo (Sig=0.016). A la luz de los resultados podemos afirmar que la puesta en marcha de Campañas de Sensibilización en este ámbito puede resultar especialmente útil, reduciendo el sexismo y la discriminación hacia mujeres, jóvenes y niñas en Ciencia y Tecnología.

**Descriptor:** Ciencia; Tecnología; Sexismo; Cuidado; Desarrollo comunitario.

Despite the increasingly greater incorporation of women to university, their access to certain scientific degrees and techniques is still very limited. Considering this fact, we aim to know the degree of sexism and the vocational preferences in a group of 64 students in 4th grade of Obligatory Secondary Education and establishing if develop Awareness Campaigns in this area is effective and necessary. An adaptation of the EXPLORA tool, by Martínez- Vicente and Santamaría (2013) is used, as well as a scale by Porto et al. (2012) before and after carrying out the Awareness Campaign. After analysing the results, it is concluded that socioeducative intervention succeeded in reducing the degree of sexism (Sig= 0.016). In the light of the results, it can be stated that the start of Awareness Campaign in this field can be especially useful, decreasing sexism and discrimination towards women, youth and girls in Science and Technology.

**Keywords:** Science; Technology; Sexism; Care; Community development.

*La presente investigación ha sido realizada por la autora dentro del Plan Propio de Iniciación a la Investigación para estudiantes de Grado de la Universidad de Granada bajo la dirección de la Dra. María Teresa Martín-Palomo durante el curso académico 2017-2018.*

## Introducción

Si bien es cierto que cada vez son más las mujeres que cursan estudios superiores, llegando incluso a superar en número a los hombres en muchas Facultades y Escuelas, los datos muestran como aún siguen existiendo carreras típicamente masculinas en las que las mujeres se encuentran subrepresentadas (Casado, 2011).

Solucionados los problemas de acceso a la universidad por razón de género, persiste, residualmente, el mayor acceso de las mujeres a carreras vinculadas con tareas que cuidado que históricamente les han sido asignadas en tanto que se concibe como parte de una identidad de género raramente cuestionada y no tanto como valor humano (Martín-Palomo, 2016) lo que ha ocasionado un menor acceso a carreras científicas y tecnológicas.

Reflejo de lo anteriormente expuesto son los datos más recientes que proporciona el Instituto Nacional de Estadística (2017) en los que se puede observar una gran diferencia si atendemos al género en el número de graduados en Ciencias, Matemáticas y Tecnología, el número de doctores por rama de conocimiento y el número de profesionales de la educación en los distintos niveles educativos. Nos encontramos frente a una cuestión de estereotipos donde, como demuestran Barberá, Candela y Ramos (2008), los aspectos emocionales ocupan un lugar fundamental (Vázquez, 2012). De este modo, resulta necesario plantear intervenciones socioeducativas orientadas a propiciar cambios en la orientación vocacional de niños y jóvenes, como futuros profesionales de todas las ramas de conocimiento, desde una perspectiva igualitaria e inclusiva.

Con la acción socioeducativa, se proponen los siguientes objetivos.

- Informar para reducir las creencias erróneas que pueda tener el alumnado hacia las mujeres en el ámbito científico-tecnológico.
- Concienciar acerca del papel activo y notable de las mujeres en el ámbito científico-tecnológico, eliminando prejuicios y discriminación
- Satisfacer indirectamente a las mujeres necesidades de logro intelectual y reconocimiento social.
- Establecemos, asimismo, como objetivos de investigación:
- Conocer en qué grado la Campaña de Sensibilización propuesta ha generado cambio de actitudes, eliminando prejuicios y reduciendo la discriminación.
- Conocer qué diferencias existen en las preferencias vocacionales y en las actitudes y creencias con respecto a la mujer en este ámbito según género, el lugar de residencia y la titulación de la madre.

## Método

### *Participantes*

Se accede a la muestra ( $n = 64$ ) a través de muestreo por conveniencia buscando grupos naturales de similares características. Se trata de grupos de nivel socioeconómico medio-alto, insertos en colegios concertados religiosos mixtos. Así, el total de la muestra pertenece a tres grupos de 4º de ESO, uno del Colegio La Purísima (Lucena) y los dos restantes del Colegio de la Compañía de María en Granada.

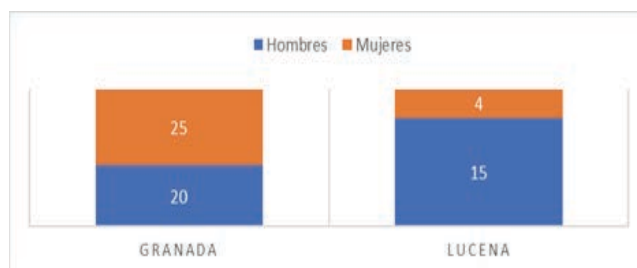


Figura 1. Distribución de la muestra según población y género

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Según su condición, dos adquieren condición experimental y uno condición control. Si atendemos a la titulación de la madre encontramos que encontramos que solo un 55.6% ejerce, mayoritariamente en los ámbitos Oficina-Administración (30.8%) y Social-Asistencial y Científico-Investigador (19.2 %).

#### *Instrumentos*

Se realizó una adaptación del instrumento de orientación vocacional EXPLORA: cuestionario para la orientación vocacional y profesional de Martínez-Vicente y Santamaría (2013) y se utilizó la propuesta de Porto et al. (2012): Estereotipos de género ante la ciencia y la tecnología del alumnado de Formación Profesional.

#### *Pretest*

Una semana antes de llevar a cabo la Campaña de Sensibilización en los distintos Centros, se solicita al alumnado que cumplimenten los cuestionarios mencionados.

#### *Campaña de Sensibilización*

Se propone una Campaña de Sensibilización en ambos centros de una hora de duración aproximadamente. Ésta se vertebra de forma horizontal y participativa a través de técnicas participativas, transmisión de información objetiva y elaboración colectiva de murales.

#### *Postest*

Se vuelve a utilizar el instrumento de orientación vocacional elaborado a partir de la propuesta de Porto et al. (2012) inmediatamente después de realizar la campaña.

La fiabilidad del instrumento estimada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.85 con un nivel de confianza del 95% para el total de las preguntas que componen el cuestionario.

## **Resultados**

Tras la recogida de datos, se realiza un análisis cuantitativo con el programa estadístico SPSS. De cara a conocer las preferencias vocacionales del alumnado, se establecen seis perfiles siguiendo la propuesta de Vicente y Santamaría (2013) siendo éstos: Técnico-Manual, Científico-Investigador, Empresarial-Persuasivo, Social-Asistencial, Oficina-Administración y Artístico-Creativo. Así, se establecen diferencias según el género y según el lugar de residencia, encontrando discrepancias según el género en los siguientes perfiles: Social-Asistencial (Sig = 0.009), Artístico-Creativo (Sig = 0.049) y Técnico-Manual (Sig= 0).

Si atendemos a la población, se establece que existen diferencias significativas en los siguientes perfiles: Artístico-Creativo (Sig = 0.043) y Científico-Investigador (Sig = 0.002). Asimismo, no se han encontrado contrastes según la titulación de la madre. Centrándonos en la Campaña de Sensibilización llevada a cabo, la participación fue subiendo paulatinamente. A través de las aportaciones de los participantes se pudo constatar que, aunque se manifiestan a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, expresan comentarios sexistas, generalmente vinculando a las mujeres con el cuidado. Asimismo, se pudo confirmar que no conocen el papel activo de las mujeres en Ciencia y Tecnología.

Para conocer el grado de efectividad de la Campaña propuesta, se utiliza la Prueba T, obteniendo una puntuación de 2.474 y una significación bilateral de 0.016 por lo que podemos concluir de que la acción socioeducativa propuesta resultó de utilidad.

## Conclusiones

Según los datos obtenidos en la investigación podemos afirmar que sí que existen diferencias significativas según género y lugar de residencia, no encontrando diferencias según los estudios realizados por la madre, resultando necesario un estudio más profundo de este aspecto para conocer hasta qué punto tiene influencia en el alumnado.

A pesar de las limitaciones de la investigación, creemos que se trató de una experiencia verdaderamente fructífera y enriquecedora que, aún muy limitada en tiempo y en recursos, ha permitido un cambio de actitud significativo.

Asimismo, proponemos como futuras líneas de trabajo e investigación las siguientes:

- Desarrollar acciones socioeducativas más prolongadas en el tiempo que permitan la adecuada elección de estudios libre de sexismo y estereotipos de género.
- Realizar investigaciones similares de mayor tamaño muestral en diferentes entornos y en Centros Educativos con características diversas.

## Referencias

- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.
- Casado, M. (2011). Sobre la persistencia del desequilibrio entre mujeres y hombres en el mundo de la ciencia. *Revista de Bioética y Derecho*, 21, 7-13.
- Martín-Palomo, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez-Vicente, J. M. y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Vázquez, A. (2012). La educación científica y los factores afectivos relacionados con la ciencia y la tecnología. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp. 45-67). Badajoz: DEPROFE.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: Un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación Científica*, 5(3), 274-292.

## **Estudiantes Desenganchados y en Riesgo de Abandono Escolar y Condiciones Organizativas para su Desarrollo. Un Análisis de la Normativa en la Región de Murcia**

### **Disengagement and at Risk of Dropping Out of School Students and Organizational Conditions for their Development. An Analysis of the Laws in the Region of Murcia**

M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López  
M<sup>a</sup> Teresa González González

Universidad de Murcia, España

Esta Comunicación aborda el tema de en qué medida en las normativas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) que regulan el desarrollo de programas diseñados para dar respuesta a alumnos desenganchados, absentistas y en riesgo de abandono, se presta atención a algunos aspectos o condiciones organizativas relevantes para su desarrollo en la práctica. A partir de un análisis de contenido de la normativa pertinente, algunos resultados más destacables revelan una atención notable a aspectos burocráticos y de procedimiento y el escaso énfasis dado a propiciar que la oferta educativa de estos programas sea coherente y coordinada y a cultivar la corresponsabilidad del conjunto del centro en su adecuado desarrollo. Las conclusiones alertan sobre las omisiones contenidas y la contradicción que ello representa frente a los grandes lemas de inclusión, educación de calidad para todos, lucha contra el absentismo y abandono, comúnmente referidas en los preámbulos e introducciones de la documentación analizada.

**Descriptor:** Desenganche; Abandono escolar; Programas; Medidas educativas; Normativa.

This communication analyzes up to what point attention is paid to some of the aspects or relevant organizational conditions under the current laws of the Autonomous Community of the Region of Murcia (CARM) that regulates the development of programs designed to meet the demands of truants and disengaged students or at risk of early school leaving, for its practical development. Starting with an analysis of the contents of the relevant laws, some of the most outstanding results show a notable attention to bureaucratic and procedure aspects, and little emphasis on favouring the coherence and coordination on the educational offer and on cultivating the joint\* responsibility of the whole school in its appropriate development. The conclusions alert to the included omissions and the contradictions that this represents as opposed to the great slogans of inclusion, quality education for everyone, fight against absenteeism and early school retirement, commonly referred to in the preamble and introductions of the analyzed documentation.

**Keywords:** School disengagement; School dropout; Programs; Educational measures; Laws.

## **Fundamentación teórica**

A la hora de abordar temas relacionados con la atención a la diversidad, el fracaso escolar, el desenganche de los estudiantes o el abandono temprano, tanto los investigadores como quienes toman decisiones políticas se han focalizado preferentemente en el estudiante - factores, variables, atributos que lo convierten en sujeto de atención particular o con problemas escolares- y el trabajo de aula.

Pero las dificultades de los alumnos, la desafección y abandono no dependen solo de ellos mismos, sino de múltiples factores interrelacionados, algunos de los cuales están ligados a lo que ocurre en los centros y sus aulas (Escudero, González y Martínez, 2009). La investigación existente así lo pone de manifiesto (González, 2015) insistiendo en la importancia de cuidar la coherencia y relevancia de la oferta curricular y de generar y sostener las condiciones organizativas -tiempos y espacios de coordinación y colaboración profesional, liderazgo que empuje y cultive culturas de cuidado y corresponsabilidad en el conjunto del centro, conexión con familias y entorno, etc.-, que posibiliten y faciliten la ansiada educación de calidad para todos los estudiantes y la reducción de riesgos de desenganche y abandono.

Por ello, no es inusual que se reclame de las políticas educativas que vayan más allá de los grandes lemas y buenas intenciones que proclaman, y desciendan a actuaciones más concretas relacionadas tanto con el currículo y enseñanza en programas y medidas destinadas a estos estudiantes como a las condiciones organizativas –estructurales, relacionales, culturales– (González y Moreno, 2013; Tarabini, 2015) que harán posible su adecuado despliegue en la práctica.

### *Objetivos*

Explorar y analizar en qué grado la normativa de la CARM sobre programas frente al desenganche y abandono escolar presta atención a condiciones organizativas relacionadas con la coordinación docente, el liderazgo pedagógico y la integración de aquellos en el funcionamiento cotidiano del centro educativo.

## **Método**

Búsqueda y selección de normativa autonómica referida a programas específicos orientados a paliar desenganche, evitar absentismo y abandono. Vaciado de información sobre las funciones asignadas a los diferentes sujetos y/u órganos implicados en su desarrollo. Análisis de contenido de la información seleccionada.

Los programas sobre los que se centra el análisis son dos -Programa de Aprendizaje Integral (2º ESO) y Aulas Ocupacionales (a partir de 15 años) - ambos pensados para alumnado que valora de forma negativa el marco escolar, tiene dificultades de adaptación al medio por sus condiciones personales o de historia escolar, es absentista y está en riesgo de abandono.

## **Resultados**

Del análisis de la normativa cabe destacar:

- Escasa alusión a trabajo conjunto del equipo docente del programa en cuestión de cara a coordinar su desarrollo en las aulas. Las concreciones de contenidos a impartir y metodologías y recursos a utilizar descansan básicamente en la discrecionalidad del cada profesor.
- Práctica ausencia de alusiones al centro como contexto organizativo en el que se desarrollan estos programas y en el que han de quedar bien integrados. Cada programa se regula como una respuesta aislada de otras orientadas a problemas similares y situadas en otros momentos de la etapa de ESO: con su espacio, sus destinatarios asignados siguiendo criterios delimitados, sus horarios, su organización curricular y su profesorado, del que apenas se reclama colaboración ni entre ellos ni con otros cargos u órganos en el centro (equipo directivo, departamentos, etc.).

- No se articula formalmente mecanismos o canales de comunicación y coordinación desde los programas/medidas con las familias y otros agentes del entorno.
- El papel de directivos no va más allá de tareas gestión burocrática, casi todas vinculadas a procesos de inscripción y matriculación de alumnado a estos programas. No se contemplan facetas de liderazgo educativo.
- La normativa se centra en acotar qué currículo, qué profesorado, en qué agrupamientos, con qué horarios y, particularmente, que trámites realizar, quién los realiza y supervisa, para la incorporación del alumnado al programa, su permanencia, evaluación y certificación.

## Conclusiones

Las presencias y ausencias en la normativa no son inusuales: se articula y reglamenta con cierto detalle cuestiones relacionadas con la gestión de los programas, no así sus aspectos pedagógicos. Es comprensible, dada la complejidad, variabilidad y múltiples posibilidades de tales aspectos, que no tienen carácter técnico. Pero la administración ha de ser consciente de que sus actuaciones, más allá de reglamentar funciones, tareas, requisitos formales y burocráticos de cada programa, puede contribuir a generar un discurso que influya en modos de pensar y hacer. Discursos acordes con los grandes principios de los que ella misma hace uso pero que suelen quedar más en el plano de las declaraciones de cara a la galería, en preámbulos e introducciones de las normativas, sin traspasar ni reflejarse en lo regulado. En el caso de los dos programas aquí contemplados, es notoria la ausencia de tal discurso en torno a cuestiones sobre las que conviene insistir, aunque no sean susceptibles de regulaciones y encorsetamientos artificiales. Cuestiones como:

- La “dirección Pedagógica” que recoge la Ley Orgánica. Conviene apoyar la idea y resaltar la relevancia que en temas como desenganche y abandono escolar tiene el buen ejercicio de liderazgo pedagógico.
- La acción coordinada en el centro, es decir, el planteamiento de que la adecuada respuesta educativa a alumnado que por razones de distinto signo ha perdido interés por lo escolar, es absentista y está en riesgo de abandono no sólo se circunscribe a un aula, un programa o unos docentes particulares. Programas como los comentados han de ser asumidos y apropiados por el centro o institución educativa, y ocupar un lugar central, más que marginal o tangencial, en las prioridades educativas, significados, propósitos y prácticas del centro o institución en el que se esté llevando a cabo.
- No estaría de más potenciar también por esa vía de la normativa la idea de que es crucial que los estudiantes destinatarios sientan que “pertenecen” al centro, no se les segrega; lo es también para sus docentes el no sentirse aislados o minusvalorados. Conviene, pues, insistir en cuidar que estos programas gocen de reconocimiento, valoración, estén incardinados en el centro y entre todos sus miembros, especialmente los más directamente implicados.
- En definitiva, no cabe hablar de inclusión educativa si no se “incluyen” programas específicos y sus docentes en las relaciones y desarrollo de procesos habituales en la organización, si no se potencia un liderazgo inclusivo, la apertura al entorno y familias,



la participación de todos en la atención educativa al alumnado en todas su diversidad y dificultades.

## Referencias

- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 31-64
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 58-176
- González, M. T. y Moreno, M. A. (2013). El programa de cualificación profesional inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 118-133
- Tarabini, A. (Coord.). (2015) *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud

## El Lenguaje como Creación de Pensamiento y Prácticas Excluyentes en Educación

### Language as Construction of Thinking and Practices in Educational Exclusion

M<sup>a</sup> Teresa González González  
Juan Manuel Escudero Muñoz  
M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López

Universidad de Murcia, España

Esta comunicación versa sobre medidas para atender a la diversidad y revertir el desenganche y el riesgo de abandono en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Murcia (CARM), llevando a cabo un análisis interpretativo y crítico del discurso de la normativa oficial sobre el tema. Se plantean ciertos referentes teóricos sobre el etiquetaje tipificación, calificaciones y clasificación del alumnado y las implicaciones que comportan, y se clarifica el proceso seguido en el análisis de contenido del discurso, la generación y aplicación de las categorías aplicadas. Los resultados alcanzados revelan la diferenciación extrema de los procesos de tipificación, la enorme fragmentación de las medidas dispuestas y los criterios establecidos para derivar hacia ellas al alumnado, los aspectos normativamente regulados y las lagunas u omisiones. Las conclusiones alertan de los riesgos de segregación que tales decisiones representan y abogan por acciones más integrales y una mayor implicación por los centros en su conjunto.

**Descriptor:** Desenganche; Abandono escolar; Programas y medidas educativas; Etiquetaje; Tipificación.

This communication centers on the measures to deal with diversity and revert the disengagement and risk of early school leaving in the Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary-School Education) in the Community of Murcia (CARM), carrying out an interpretative and critical analysis of the text with the Governmental regulations about the topic. Some theoretical references about the labeling, categorization, grading and classification of the students are considered as well as the implied consequences, and the process followed in the analysis of the content of the speech, the generation and application of the applied categories is clarified. The results achieved show an extreme differentiation of the processes of categorization, the enormous fragmentation of the mandated measures and the established criteria to reroute the students to them, the aspects regulated by norms and lapses or omissions. The conclusions warn about the risks of segregation that such decisions represent and stand for more integral actions and greater implications for schools as a whole.

**Keywords:** School disengagement; School dropout; Educational measures and programs; Labeling; Categorization.

## Fundamentación teórica

Los fenómenos y procesos de la exclusión e inclusión social y educativa revisten una complejidad extrema. Están ligados a determinadas estructuras, condiciones ambientales, decisiones, prácticas y políticas que los provocan y, también, al pensamiento, las percepciones y el lenguaje que pueden ser incluyentes o excluyentes (Escudero y González, 2013). El etiquetaje ha sido objeto de estudio desde perspectivas y ámbitos diferentes, siendo la educación uno de los más importantes.

Los procesos y operaciones de tipificación, etiquetaje, calificaciones y clasificación son de uso corriente en educación para ordenar y regular las diferencias y diversidades múltiples de los estudiantes. No se limitan a describir sus problemas o dificultades escolares, sino que también suponen sistemas de atribución de responsabilidades, así como de justificación y legitimación de las decisiones tomadas (Deschens, Cuban y Tyack, 2001; Escudero y González, 2013).

Los mecanismos y las operaciones a través de las cuales surgen y operan los lenguajes, discursos y prácticas de tipificación son múltiples. Obedecen a lógicas diferentes cuyas consecuencias afectan a todos los sujetos o instancias escolares involucradas y cumplen determinadas funciones. Tienden a surgir en contextos de masificación de la escolarización y representan una estrategia destinada a mantener la integridad y el orden (gramática) del sistema escolar dominante, decidiendo sobre sujetos cuyos requisitos y características no se “ajustan” a las demandas exigidas. Así se establecen distinciones entre quienes merecen estar y permanecer “dentro” del sistema y quienes, en otro sentido, son relegados a sus márgenes, privados de contenidos, oportunidades, aprendizajes valiosos. Las tipificaciones, juicios y calificaciones pueden ser muy diversas y sutiles, y referirse no solo a aspectos cognitivos sino también a formas de ser y estar (emociones, implicación, interés, motivación), a comportamientos y relaciones con los demás. Una vez establecidas y aplicadas, tienden a traducirse en alguna forma de separación (exclusión), así como en lenguajes y discursos que culpan a los sujetos de sus dificultades escolares, no al orden escolar vigente: el sistema educativo, los centros y las aulas se protegen así de la necesidad de tener que acometer cambios profundos en su seno.

### *Objetivos*

Los pretendidos son: 1) Analizar el tipo de etiquetaje prevalente en la normativa de la CARM sobre el alumnado de la ESO con más dificultades de aprendizaje; 2) Valorar los presupuestos en que se fundamentan y las implicaciones educativas que comporta.

## **Método**

Estudios de documentos legislativos representativos y aplicación de procedimientos de análisis interpretativo y crítico de contenidos (Keller, 2010). Para ello se ha identificado unidades significativas de información que han sido categorizadas inductiva y deductivamente (Rogers et al., 2005).

## **Resultados**

Existe una enorme fragmentación de medidas, diferenciadas en base a:

- Sus destinatarios (según necesidades de estudiantes).
- Tipo de medida (curricular, organizativa, ordinaria, extraordinaria).
- Quién determina su desarrollo (el propio centro; éste, previa autorización por la Consejería; la propia Consejería).

En conjunto se asientan en la consideración de que ciertos estudiantes de ESO presentan necesidades específicas de apoyo educativo, requiriendo una atención educativa diferente a la ordinaria. Serán asignados a una u otra medida en función de la etiqueta que se les ponga. Las utilizadas en la normativa aluden a estudiantes con:

- Necesidad específica de apoyo educativo.

- Dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, entre otros).
- Necesidades educativas especiales (graves y permanentes).
- Dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.
- Que valora negativamente el marco escolar y presenta dificultades de inserción escolar y adaptación al aula.
- Bajo rendimiento.
- Que han repetido algún curso.
- De compensación educativa.
- De Incorporación tardía.
- Con absentismo y riesgo de abandono.
- Con trastornos graves de conducta.
- Con altas capacidades intelectuales.
- Con discapacidad.
- Con discapacidad auditiva o visual.
- Con trastorno del espectro autista.
- Con medidas judiciales de internamiento

Se da por sentado, que al no ajustarse a la enseñanza ordinaria requieren una atención educativa diferente, asumiendo así, implícitamente que la atención educativa ordinaria es incapaz, de aportar los apoyos educativos pertinentes, tomar en consideración la equidad.

Se diferencia entre las medidas/programas destinadas a alumnado que:

- tiene dificultades de aprendizaje **no** imputables a falta de estudio o esfuerzo. Bajo este criterio se recogen la mayoría de las medidas diseñadas por la CARM, orientadas a asegurar la permanencia y titulación.
- valora de forma negativa el marco escolar, tiene dificultades de adaptación al medio por sus condiciones personales o de historia escolar, ser absentistas y estar en riesgo de abandono, criterio al que se ajustan únicamente dos de los programas, pensados para reenganchar a esos alumnos.

## Conclusiones

Los lenguajes de la inclusión y exclusión se entremezclan: Las medidas o programas, quedan arrojadas por un lenguaje que aparentemente habla de flexibilidad, de poner la mirada en cada estudiante, pero tras el cual continúa anidada la idea de que aquellos considerados más alejados de lo que se considera “normal” han de estar emplazados, la mayor parte del tiempo fuera del currículo y de la enseñanza ordinarias. Como han constatado investigaciones sobre anteriores medidas y programas (Escudero y González, 2013), la atención que se prestará en esos marcos *no ordinarios* puede jugar un papel importante en la continuidad y promoción de tales alumnos, pero también ser una vía para la segregación dentro del centro: se regulan grupos en los que se

adecúa el horario y el currículo pero se están sentando las bases para que terminen siendo considerados como grupos “menos buenos”, y a sus integrantes como alumnado difícil, del que se espera poco, al que, tal vez, se le ofrecerá un currículo con menor exigencia y rigor.

Es necesario un mayor énfasis en el alumnado que, más allá de superar dificultades, precisa “restaurar” el sentido y el compromiso con los aprendizajes escolares, lo que conlleva el desarrollo de acciones más integrales que contemplen temas tan relevantes como la preparación del profesorado, el trabajo con las familias y otros agentes comunitarios, la coordinación entre profesionales implicados....

Es muy escaso el énfasis dado a la idea de que prevenir o paliar problemas, dificultades, desenganches, riesgos de abandono no es una responsabilidad de docentes y profesionales individuales solamente, sino del centro en su conjunto. Se maneja el lenguaje de la diversidad, pero no se presenta en ningún caso las respuestas a la misma como eje sobre el que vertebrar los propósitos, la organización, la gestión y el funcionamiento educativo y curricular cotidiano del centro. Las facetas y condiciones organizativas siguen quedando en segundo plano. Es importante un planteamiento de centro clarificado, asumido y comprometido por los miembros como una prioridad institucional.

## Referencias

- Deschens, S., Cuban, L. y Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teacher College Record*, 103, 525-547.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo. Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coord.), *Estudiantes en riesgo, centros de riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13-46). Murcia: Diego Marín.
- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), 1-24.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D. y O'Garro, J. G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-414.

# La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria

## Gamification as a Resource for Improving English Learning in Primary Education

Felipe García Gaitero <sup>1</sup>  
Óscar García Gaitero <sup>1</sup>  
Margarita Martín Martín <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Antonio Nebrija, España

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

La presente investigación ha buscado aumentar la motivación de los estudiantes mediante el uso de las TIC y la gamificación en el aprendizaje de la segunda lengua, el inglés, en niños de Educación Primaria. La metodología de investigación empleada, con un enfoque experimental, utilizó dos grupos de quinto de Educación Primaria en los que se aplicó el programa y otro grupo del mismo nivel a modo de grupo de control. Se recogieron datos relativos a las variables mediante un cuestionario de motivación y un sistema de evaluación de rúbricas que identifica la producción escrita del alumno. Posteriormente se realizó un análisis estadístico de los mismos, que confirmó la eficacia del programa. Los alumnos pertenecientes a los grupos experimentales mostraron incrementos estadísticamente significativos frente a los alumnos del grupo de control en el grado de motivación hacia el estudio de la asignatura y en el nivel de competencia lingüística en comunicación escrita.

**Descriptor:** Gamificación; Motivación; Inglés; Tecnologías de la información y la comunicación; Educación primaria.

The present research has the goal to increase the motivation of students through the use of ICT and gamification in the second language learning in Primary Education. The methodology used was an experimental approach, with two groups of the fifth grade of Primary Education in which the program was applied and another group of the same level as a control group. Data related to the variables were collected through a study using a motivation questionnaire and a standard evaluation system based on a series of performance criteria that identifies the student's written production. Subsequently, a statistical analysis of them was carried out, which confirmed the effectiveness of the program. The students belonging to the experimental groups grew statistically significant compared to the students of the control group in the degree of motivation for the study of the subject and in the level of linguistic competence in written communication.

**Keywords:** Gamification; Motivation; English; Information and communication technologies; Primary education.

## Introducción

La gamificación es una herramienta muy atractiva que, utilizada de forma adecuada en los entornos educativos, permite incrementar los niveles de eficacia didáctica junto con la calidad del aprendizaje en el ámbito de la Educación Primaria. Cabero (2007) expone que las tecnologías de la información y la comunicación potencian la motivación de los usuarios del proceso de aprendizaje pues favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales, proporcionan un mayor número de posibilidades en las estrategias didácticas que pueden incluir estrategias de gamificación y confieren mayor sensación de participación y control en las distintas actividades.

El presente trabajo se contextualiza en la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado, que presenta unas características diferenciales al contar con alumnos nativos digitales que requieren de aprendizajes específicos en TIC y lengua inglesa como competencias fundamentales para su desarrollo. Figueroa (2015) aborda la necesidad de motivar a los alumnos para adquirir una segunda lengua por medio de la estrategia pedagógica de la gamificación, ya que la enseñanza está cada vez más tecnológicamente orientada, de acuerdo a las necesidades de las nuevas generaciones. Siguiendo esta misma línea, Besalú y Tort (2009) ya exponían la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto escolar junto con la utilización de un enfoque comunicativo.

### *Objetivos*

El objetivo general es desarrollar un programa de intervención de aplicación práctica para mejorar la competencia escrita del inglés y la motivación de los alumnos. Como objetivos específicos se plantean:

- Incorporar recursos TIC sencillos para la favorecer el aprendizaje de la asignatura
- Emplear técnicas de gamificación para aumentar la motivación de los alumnos

## **Método**

Mediante el método cuasi-experimental se pretende probar el efecto del programa propuesto, organizado en distintas fases. Se realiza la aplicación de dos pruebas pretest-postest (Y) en tres grupos establecidos: dos grupos experimentales (E) y un grupo control (C). Los grupos son evaluados con los mismos instrumentos en dos ocasiones en el tiempo:

- Primer tiempo (1): pretest en los tres grupos, antes del programa.
- Segundo tiempo (2): postest en los tres grupos, después del programa en los grupos experimentales.

La muestra pertenece a un colegio público de Madrid. El grupo A cuenta con un total de 23 alumnos, el grupo B con 24 y el grupo C con 22. Todos los alumnos son no anglo-parlantes de nacimiento. Para medir la competencia escritora en lengua inglesa se ha empleado el sistema de evaluación basado en rúbricas del Trinity College (Alderson, 2005). Para medir la motivación de los alumnos se utilizó el "Cuestionario de motivación" de Lasagabaster (2010).

El programa de intervención basado en la gamificación se desarrolló en la plataforma Classdojo, la cual requiere un registro para poder ser utilizada. A continuación, es necesario dar de alta la clase y crear los avatares para cada uno de los alumnos. Puesto que la herramienta está limitada en cuanto a las posibilidades de puntuación, se crea una hoja de cálculo Excel para poder recoger las puntuaciones obtenidas por cada alumno en las tareas. Esta hoja se asocia a las tareas creadas en Classdojo para que aparezcan las puntuaciones actualizadas y completas. Finalmente se da feedback a los alumnos, tanto individual (privado) como grupal (en pizarra digital).

## **Resultados**

Los datos arrojados por la encuesta inicial desvelaron un nivel de motivación hacia la asignatura bueno. En el caso de los alumnos pertenecientes a los grupos experimentales, tal y como era de esperar, se produjo un incremento significativo en el nivel de motivación hacia la asignatura de inglés. Los datos revelan que se produjo un mayor incremento en el nivel de motivación desde

el comienzo del programa hasta la mitad del mismo. Los grupos experimentales 1 y 2 obtuvieron un incremento inicial de 0,391 y 0,364 puntos sobre 4 respectivamente frente a los 0,122 y 0,136 de incremento obtenidos desde la mitad hasta el fin del programa.

Tras realizar el análisis de la varianza en la medición final de la motivación intra-grupos, el incremento mostrado en el nivel de motivación en los grupos experimentales frente al grupo de control resultó ser estadísticamente significativo. El nivel de significación obtenido en los dos grupos experimentales, 0,04 del Grupo 1 y 0,029 del Grupo 2, resultó en ambos casos ser inferior a 0,05. Por otra parte, el grupo de control mantuvo un nivel de motivación prácticamente constante durante todo el experimento, mostrando incluso un ligero descenso a mitad de programa.

La evaluación inicial del nivel de competencia escrita en inglés de los alumnos antes y después del programa era semejante, estando situado este ligeramente por encima de la media. La media inicial resultante fue de 2,75 sobre 5 puntos.

La integración del programa de intervención de gamificación con diversas actividades de producción escrita de la asignatura consiguió incrementar de forma significativa el nivel de competencia comunicativa de los alumnos pertenecientes a los grupos experimentales. Los alumnos del grupo de control mostraron un incremento en el nivel de competencia, pero este se produjo en menor grado que el de los grupos experimentales. Las diferencias observadas en los grupos experimentales resultaron ser, estadísticamente hablando, lo suficientemente significativas para afirmar que fueron debidas a la incidencia de nuestro programa. El nivel de significación obtenido en los dos grupos experimentales, 0,04 del Grupo 1 y 0,036 del Grupo 2, resultó en ambos casos ser inferior a 0,05.

## Conclusiones

En relación al objetivo general, podemos afirmar que tanto el diseño como la implementación del programa de intervención asociado a la presente investigación han promovido la mejora del aprendizaje del inglés y el incremento del grado de motivación de los alumnos hacia la asignatura. El contextualizar la aplicación del programa en el marco de la asignatura de inglés como segunda lengua nos ha permitido determinar cómo influye la gamificación sobre el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos. Por ello y a modo de conclusión final, destacamos que el uso de la gamificación como recurso de aprendizaje en Educación Primaria permite incrementar el grado de motivación y la mejora de la competencia lingüística.

## Referencias

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Londres: Continuum.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). Aprender una nueva lengua. En X. Besalú y J. Tort, Escuela y sociedad multicultural. *Propuestas para trabajar con alumnado extranjero* (pp. 43-61). Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital. En F. Soto y J. Rodríguez, *Tecnología, educación y diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Figuroa Flores, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.



# Las Actitudes para la Justicia Social en la Educación y su Relación con el Bienestar y la Inteligencia Emocional

## Attitudes for Social Justice in Education and its Relationship with Welfare and Emotional Intelligence

Antonio Fernández-González <sup>1</sup>  
Ana Isabel Iglesias Moscoso <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Hospital Universitario del Sureste, España

Se muestra la relación entre la actitud para la justicia social en la educación, el bienestar personal y la inteligencia emocional enmarcando la necesidad de promover procesos de mejora en la escuela a partir de la justicia social y las emociones. Los resultados evidencian que personas con mejores actitudes hacia la justicia social en educación gestionan mejor sus emociones y son emocionalmente más inteligentes. Más atención, comprensión y reparación emocional favorece docentes que mejoran la autoestima, comprometidos, afectuosos y cariñosos; valoran y respetan las diferentes culturas; son más participativos, formadores en valores, respetuosos con la cultura, la lengua y la experiencia vital de las personas.

**Descriptores:** Justicia social; Mejora de la educación; Bienestar; Inteligencia emocional.

It shows the relationship between the attitude for social justice in education, personal well-being and emotional intelligence, framing the need to promote improvement processes in schools based on social justice and emotions. The results show that people with better attitudes toward social justice in education manage their emotions better and are emotionally smarter. More attention, understanding and emotional reparation favors teachers who improve self-esteem, committed, affectionate and affectionate; they value and respect different cultures; they are more participatory, trainers in values, respectful of the culture, language and life experience of the people.

**Keywords:** Social justice; Educational quality; Well-being; Emotional intelligence.

## Fundamentación teórica

Relacionado con el bienestar social, la desigualdad social y la responsabilidad social la justicia social en el ámbito educativo forja el término educación para la justicia social siendo fundamental para favorecer cualquier proceso de mejora. El presente trabajo une lo emocional con la justicia buscando la suma entre lo personal y lo social.

La justicia social debe integrar una conciencia colectiva rica en emociones dado que la injusticia social se nutre de la ausencia de un plan estratégico en educación emocional en los centros educativos (Barrantes, 2016). Murillo y Hernández-Castilla (2014) muestran como los centros educativos que poseen una serie de valores, creencias y expectativas compartidos por toda la comunidad escolar y centrados en la consecución de una sociedad más justa son aquellos que más aportan en esa transformación social. Son muchas las voces que señalan que las instituciones educativas deben ser un motor de cambio social, implementando “en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Justicia Social” (Murillo, Hernández-Castilla, 2014). Otros autores mostraron como las escuelas tienen en su mano que existan una verdadera conciencia social en nuestra sociedad mediante una educación emocional basada en cuatro principios básicos: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002).

## Objetivos

Relacionar a la Justicia Social con la inteligencia emocional y el bienestar personal.

## Método

Instrumentos utilizados:

*Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación* (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo, Martínez-Garrido, 2014). Evalúa las actitudes hacia la Justicia Social en Educación ( $\alpha=,83$ ). Subescalas: actitudes hacia la justicia social ( $\alpha=,83$ ), papel de la educación en la justicia social ( $\alpha=,75$ ) y compromiso personal con la justicia social ( $\alpha=,87$ ).

*Trait Meta-Mood Scale-24*: (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Mide inteligencia emocional. Factores: atención ( $\alpha=,90$ ); comprensión ( $\alpha=,90$ ); reparación ( $\alpha=,86$ ).

*Escala de Bienestar Psicológico para Adultos*: (Casullo, 2002). Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989).

Los participantes (174) se distribuyen así: 34 hombres y 140 mujeres; edad media de 40,2 años y una experiencia docente media de 13,3 años; 140 docentes en activo (80,5%) y 34 (19,5 %) estudiantes de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado. 84 maestros de educación Infantil y Primaria (48,3%), 49 profesores de Secundaria (28,2 %), 7 profesores de Universidad (4 %), 11 estudiantes de Posgrado (6,3 %) y 23 estudiantes de Grado (13,2 %).

## Resultados

Cuadro 1. Correlaciones entre las puntuaciones totales del EAJSE, TMMS-24, BIEPS y diversas variables del EAJSE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Act_JS	-										
2. AT_E	,44**	-									
3. COMP_E	,29**	,36**	-								
4. REP_E	,19*	,16*	,46**	-							
5. IE	,41**	,67**	,82**	,74**	-						
6. BIE	-,08	,09	-,23**	-,06	-,09	-					
7. INJS_SOC	,50**	,03	,00	-,14	-,05	-,05	-				
8. COMP_DES	,56**	,22**	,30**	,18*	,31**	-,09	,23**	-			
9. DOC_ACT	,72**	,41**	,20**	,23**	,37**	-,04	,01	,20**	-		
10. COMPR	,76**	,52**	,28**	,22**	,45**	,01	,14	,29**	,59**	-	
11. COMPR_JS	,75**	,30**	,22**	,15*	,30**	-,10	,24**	,24**	,50**	,51**	-

Nota: 1. Actitud hacia la Justicia Social en Educación; 2. Atención; 3. Comprensión; 4. Reparación; 5. Inteligencia Emocional; 6. Bienestar; 7. Injusticia Social; 8. Compensación de desigualdades; 9. Docentes Activos; 10. Docente Comprensivo; 11. Compromiso por la Justicia Social. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Correlaciones entre las puntuaciones de los factores (EAJSE, TMMS-24) y el BIE

	1	2	3	4	5	6
1.COMPR_DOC	-					
2. P_EJS	,48**	-				
3. P_JS	,17*	,16*	-			
4. AT_E	,50**	,30**	,03	-		
5. COMP_E	,28**	,29**	,00	,357**	-	
6.REP_E	,23**	,24**	-,14	,162*	,46**	-
7.BIE	-,04	-,11	-,05	,091	-,23**	-,06

1.Compromiso de los docentes; 2. Papel de la Educación para la Justicia Social; 3. Justicia Social; 4. Atención; 5. Comprensión; 6. Reparación; 7. Bienestar. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados evidencian relaciones estadísticamente muy significativas entre la actitud hacia la justicia social en la educación con la atención, la comprensión y la reparación emocional ( $,44^{**}$ ,  $,29^{**}$ ,  $,19^{**}$  respectivamente). Las personas con más atención, comprensión y reparación hacia sus emociones son socialmente más justas. La puntuación total de inteligencia emocional obtiene asimismo una correlación estadísticamente muy significativa con la puntuación total de educación para la justicia social ( $,41^{**}$ ): las personas con mejor actitud hacia la justicia social gestionan mejor sus emociones y son emocionalmente más inteligentes. El menor bienestar personal por parte de personas que observan una realidad con escasa justicia social explica la ausencia de correlaciones. Para compensar desigualdades y poseer una actitud más activa, comprensiva y comprometida con la educación para la justicia social es necesario un nivel de bienestar que no se aprecia estadísticamente. Bienestar y actitud para la justicia social no se relacionan.

Las personas con mayor atención emocional trabajan para compensar desigualdades en educación, son docentes más activos y comprensivos y comprometidos en favorecer la justicia social en educación ( $,22^{**}$ ;  $,41^{**}$ ;  $,52^{**}$ ). Obtienen buenas correlaciones asimismo con la comprensión emocional ( $,30^{**}$ ;  $,20^{**}$ ;  $,28^{**}$ ) y con la reparación emocional ( $,18^{**}$ ;  $,23^{**}$ ;  $,22^{**}$ ). Se muestra un cierto descenso dado que las personas con mayores actitudes hacia la justicia social en educación necesitan regular, reparar su estado emocional en menor medida dado que su atención y comprensión emocional es superior. Más atención, comprensión y reparación emocional favorece docentes que mejoran la autoestima, comprometidos, afectuosos y cariñosos; valoran y respetan las diferentes culturas; son más participativos, formadores en valores, respetuosos con la cultura, la lengua y la experiencia vital de las personas.

Las personas que juegan un papel determinante para construir una sociedad más justa, proporcionando una educación que da más a quién más lo necesita, denunciando situaciones injustas en el medio educativo y contribuyendo a disminuir las injusticias sociales poseen más inteligencia emocional. Sin embargo, mayores puntuaciones en inteligencia emocional no suponen la aceptación de las variables “vivimos en una sociedad profundamente injusta”, ni que “las injusticias sociales se incrementan día a día” quizá por la rotundidad de las afirmaciones anteriores o por la necesidad de puntualización y explicación de dichos ítems: las personas con atención, comprensión y capacidad para reparar sus estados emocionales no reaccionan a estímulos tan rotundos.

## Referencias

- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare, 20*(2), 1-10.
- Casullo, M. M. y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), art. 2.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3*(2), 215-233
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 69-98.

# Percepción del Alumnado sobre el Uso del e-Portafolio para la Mejora del Aprendizaje

## Perception of the Student about the Use of the e-Portfolio for the Improvement of Learning

Cristina Sánchez-Martínez  
María-Carmen Ricoy  
Sara Martínez Carrera  
Universidad de Vigo, España

En las últimas décadas se ha producido una gran expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ha transformando la sociedad. Entre las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje se puede contar con herramientas para desarrollar e-portafolios con el alumnado. Estos entornos online se desarrollan de modo personal por los/as estudiantes, contando con espacio para el almacenamiento. A través de una metodología cualitativa, encuadrada en la perspectiva biográfico-narrativa, el principal objetivo de este trabajo es descubrir la percepción que tiene el alumnado sobre el e-portafolio para la mejora del aprendizaje. A partir del estudio de 68 diarios académicos del alumnado de 1er curso de la titulación de Educación Social. Los resultados y conclusiones ponen de manifiesto que los principales beneficios que identifica el alumnado sobre el uso del e-portafolio se relacionan con sus posibilidades para la organización, almacenamiento y retroalimentación estudiante-profesor/a. Cabe destacar las bondades de uso para el intercambio, la comunicación, etc. Por otra parte, se revela el interés de e-portafolio para, el ahorro de material y el seguimiento que permite al profesorado en la evaluación continua.

**Descriptores:** TIC; e-Portafolio; Innovación; Alumnado; Educación social.

In recent decades, there has been a great expansion of Information and Communication Technologies (ICT) that has transformed society. Among the possibilities offered for learning you can have tools to develop e-portfolios with students. These online environments are developed in a personal way by the students, with space for storage. Through a qualitative methodology, framed in the biographical-narrative perspective, the main objective of this work is to discover the perception that the students have about the e-portfolio for the improvement of learning. From the study of 68 academic journals of the students of the 1st year of the Social Education degree. The results and conclusions show that the main benefits that the students identify on the use of the e-portfolio are related to their possibilities for the organization, storage and student-teacher feedback. It is worth noting the benefits of use for the exchange, communication, etc. On the other hand, the e-portfolio's interest is revealed, the material savings and the follow-up that allows the teachers in the continuous evaluation.

**Keywords:** ICT; e-Portfolio; Innovation; Students; Social education.

## Introducción

La revolución en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilita la transmisión, manejo y almacenamiento de grandes cantidades de datos. Asimismo, los avances tecnológicos se manifiestan con la aparición de diversos dispositivos móviles en los diversos sectores (económico, social, educativo, etc.). De este modo el acceso a internet a través de diferentes dispositivos ha cambiado los hábitos cotidianos de las personas y como consecuencia su forma de relacionarse e interactuar.

En el ámbito educativo, los actuales planes de estudio de los títulos de Grado y Máster han contemplado importantes cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la

adquisición de competencias básicas, generales, específicas de titulación y transversales. Lo que exige, siguiendo a Morales (2013), el uso de metodologías activas de aprendizaje. Con todo, es necesario integrarlas con el uso de recursos innovadores. En este marco, el desarrollo de las competencias transversales posibilita en el estudiantado la mejora de la capacidad de toma de decisiones, del aprendizaje autónomo y de reflexión crítica mejorando además su competencia digital. De este modo, el/la estudiante se convertirá en el/la protagonista indiscutible del proceso formativo, mientras que el/la docente se encargará de organizarlo y planificarlo, pudiendo incluso hacerlo de forma colaborativa con el alumnado. Para Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016) es también fundamental centrar las metodologías del aprendizaje en el/a estudiante.

Entre las posibles estrategias de aprendizaje, el e-portfolio se presenta como una herramienta de gran interés para el desarrollo de una enseñanza y aprendizaje innovador y activo. Es un instrumento que facilita al alumnado la recopilación del trabajo que ha elaborado visibilizando sus avances y mejorando sus logros. El e-portfolio es una herramienta de enseñanza-aprendizaje cuya trayectoria goza de una gran tradición en la Educación Superior (Guder, 2013). Con el avance de la tecnología digital, es posible utilizar el e-portfolio para apoyar e incentivar el trabajo académico desarrollado por los/as estudiantes. Cabe señalar que se trata de un recurso estratégico de gran utilidad para la autorregulación al focalizarse fundamentalmente sobre el propio proceso de aprendizaje del estudiantado.

En la línea de lo referido, el objetivo principal de este estudio es descubrir la percepción que tiene el alumnado universitario sobre el uso del e-portfolio para mejorar su aprendizaje.

## Método

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa desde una perspectiva biográfico-narrativa, que con carácter exploratorio permite describir, interpretar y conocer la realidad posibilitando la explicación de los hechos y la situación objeto de análisis. Este estudio se lleva a cabo con alumnado de una universidad pública ubicada en el noroeste de España. Para ello, se ha contado con la participación de todo el estudiantado asistente a clase en el 1er curso de un Grado universitario: Educación Social. En total han participado 68 estudiantes, de ellas/os 56 son mujeres y 12 hombres.

Para la recogida de datos se ha realizado una selección de la información plasmada en los diarios elaborados por el alumnado, en la que mostraban su percepción sobre el uso del e-portfolio. A partir de estos datos se ha realizado el análisis de contenido, teniendo en cuenta el objetivo central de la investigación. El análisis se ha realizado con el programa de Analysis of Qualitative Data (AQUAD).

## Resultados

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el alumnado considera el e-portfolio como una herramienta clave en la organización de su trabajo académico. Asimismo, aprecia la utilidad de esta herramienta para el: almacenamiento de su producción académica; retroalimentación con el/la docente; mejora del desarrollo de competencias TIC; faceta ecológica y posibilidades para el seguimiento del profesorado en la evaluación continua (cuadro 1).

Cuadro 1. Contribución del e-portafolio en el proceso de aprendizaje

Categoría	(f/n)	Fragmentos ilustrativos
Organización	55/68	El diseño del e-portafolio posibilita la organización inmediata y en un futuro desembocará en nuevas ideas que me favorecerán en el marco laboral (e-diario 04, línea 47: Mujer de 20 años).
Almacenamiento	21/68	El e-portafolio me permite guardar todos mis trabajos, además es una forma de organizar y poder consultarlo en cualquier momento. Creo que es de gran utilidad y en mi futuro, para el trabajo en el día a día (e-diario 08, línea 32-33: Hombre de 20 años).
Retroalimentación	13/68	Resulta muy útil para establecer <i>feedback</i> con la profesora (e-diario 20, línea 31: Mujer de 19 años).
Mejora competencia digital	6/68	Con el e-portafolio he mejorado en cuanto la utilización de los dispositivos móviles, optimizo mi trabajo gracias a esta herramienta y la voy a seguir utilizando en mi futura profesión (e-diario 27, línea 28-29: Hombre de 18 años).
Ahorro material	5/68	(...) además de que ayuda al medio ambiente ahorrando papel (e-diario 34, línea 29: Mujer de 22 años).
Seguimiento evaluación continua	4/68	Supone un puente entre el/la educando/a y el/la educador/a, el cual podrá seguir el progreso del alumno/a virtualmente de manera organizada (e-diario 55, línea 28: Mujer de 18 años).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La utilización de las TIC en procesos educativos a través del uso de plataformas de gestión de contenidos como el e-portafolio constituye una estrategia dinamizadora para el desarrollo de las competencias generales y específicas y, particularmente, de la digital (como competencia transversal). Cabe resaltar que favorece la interiorización y construcción del nuevo conocimiento y el desarrollo de la autonomía. El uso de esta herramienta posibilita el diseño de ambientes de aprendizaje que posibilitan al alumnado de la educación superior la reflexión crítica.

Como se ha puesto de manifiesto el uso del e-portafolio motiva al alumnado en el aprendizaje y le convierte en protagonista activo de éste. Del mismo modo Machado-Casas, Alanis y Ruíz (2016) abogan por el uso de este recurso digital. Además, el estudiantado valora positivamente el e-portafolio para la organización, almacenamiento y retroalimentación estudiante-profesor/a. Del mismo modo Rey y Escalera (2011) resaltan entre las ventajas de esta estrategia metodológica sus facilidades para el feedback y la sistematización del aprendizaje.

## Referencias

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Horigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38.
- Guder, C. (2013). The eportfolio: A tool for professional development, engagement, and lifelong learning. *Public Services Quarterly*, 9(3), 238-245.

- Machado-Casas, M., Alanis, I. y Ruiz, E. (2017). La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los estados unidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 55-66.
- Morales, F. M. (2013). Cross-curricular education for solidarity in the training of psychologists and educators. *Psicología Educativa*, 19(1), 45-51.
- Rey, E. y Escalera, M. A. (2011). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 21, 1-10.



# Utilidad de las Páginas Web para el Campo de Trabajo de la Educación Social

## Usefulness of Web Pages for Social Education Work

Sara Martínez Carrera  
María-Carmen Ricoy  
Cristina Sánchez-Martínez  
Universidad de Vigo, España

Las dinámicas de trabajo actuales exigen, cada vez en mayor medida, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Sociedad del Conocimiento. Para ello, las TIC, y especialmente las prácticas formativas con páginas web pueden desempeñar un papel substancial en la innovación y la mejora de la Educación Social. Por ello, la finalidad principal de esta investigación es descubrir la percepción que tiene el alumnado universitario sobre el uso de las páginas web para el campo de trabajo de la Educación Social. El estudio realizado se enmarca en la investigación cualitativa. Para ello, se han analizado 68 diarios académicos del alumnado de primer curso de la titulación de Educación Social. Como resultados y conclusiones cabe indicar que estos/as alumnos/as perciben beneficioso las páginas web como herramienta de expresión, así como un mecanismo idóneo para la visibilización de la Educación Social. Valoran positivamente el carácter lúdico, motivador y las posibilidades que existen para la utilización de entornos gratuitos. En definitiva, reconocen el potencial esencial de las páginas web para la educación informal, como una herramienta interesante para la innovación e interacción social en el ámbito de trabajo de la Educación Social.

**Descriptor:** TIC; Páginas web; Innovación; Alumnado; Educación social.

The current work dynamics demand, increasingly to a greater extent, the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the Knowledge Society. For this, ICT, and especially training practices with web pages can play a substantial role in innovation and improvement of Social Education. Therefore, the main purpose of this research is to discover the perception that university students have about the use of web pages for the field of work of Social Education. The study is framed in qualitative research. For this, 68 academic journals of the first-year students of the Social Education degree have been analyzed. As results and conclusions, it should be noted that these students perceive web pages as a tool of expression, as well as an ideal mechanism for the visibility of Social Education. They value positively the ludic, motivating character and the possibilities that exist for the use of free environments. In short, the essential potential of web pages for informal education, as an interesting tool for innovation and social interaction in the field of Social Education work.

**Keywords:** ICT; Web pages; Innovation; Students; Social education.

## Introducción

Las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han generado grandes cambios en las relaciones sociales. Sin embargo, su integración se produce de forma más retardada en el ámbito educativo a pesar de considerarse necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que la proliferación de páginas web de instituciones educativas, unida a su potencial didáctico conforma un sólido argumento para emprender, desde la pedagogía, una reflexión sobre su interés como práctica de aula.

La inclusión de las TIC en el ámbito educativo continúa suponiendo nuevos desafíos para el proceso de enseñanza. Cabe señalar que un aspecto interesante de los dominios web son sus

posibilidades para facilitar la interacción salvando la distancia física a través de Internet. Asimismo, la inclusión de las TIC en la educación universitaria ofrece una respuesta acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento. No obstante Augusto, Páez, Terán y Toscano (2014) enfatizan la necesidad de adoptar pedagogías emergentes acordes con el nuevo paradigma digital. Para Machado-Casas, Alanis y Ruíz (2017) es también fundamental señalar que el uso de las TIC ha ganado terreno también con los/as profesionales de la Educación Social, convirtiéndose en medios que potencian y facilitan la proximidad social y promueven la interacción a distancia.

A los/as educadores/as sociales cabe tenerles muy en cuenta como agentes socioeducativos (para la prevención e intervención) con personas y/o grupos de todas las edades. Están preparados para generar cambio y mejorar la situación de la ciudadanía contribuyendo de este modo a una transformación social pacífica en correspondencia con las nuevas demandas. La labor del educador/a social se desarrolla en contextos sociocomunitarios, principalmente en el ámbito de la educación no reglada (Bas, Pérez y Vargas, 2014).

El objetivo principal de este trabajo es descubrir la percepción que tiene el alumnado del Grado de Educación Social sobre la confección y utilización de páginas web en el campo de trabajo de la Educación Social.

## Método

El estudio abordado es de tipo cualitativo. Esta investigación tiene un carácter exploratorio y se ha llevado a cabo con alumnado del Grado de Educación Social en una universidad ubicada en el noroeste de España. Para ello se ha contado con la participación de todos/as los/as alumnos/as de 1er curso, que asistían a clase. En total han participado 68 estudiantes, 56 mujeres y 12 hombres.

Como instrumento de recogida de datos se han utilizado los e-diarios de prácticas del alumnado, en los que muestran su reflexión sobre la utilidad de las páginas web para el campo de trabajo de la Educación Social. A partir de la información recogida se procedió a la codificación para realizar el análisis de contenido de los datos. El software utilizado para el análisis de contenido ha sido el programa de Analysis of Qualitative Data (AQUAD).

## Resultados

El alumnado considera muy interesante la confección de páginas web para el campo de trabajo de la Educación Social. Valoran positivamente la contribución de las páginas web como principalmente como medio de expresión o comunicación. No obstante, también estima su utilización por su faceta ecológica y lúdica, para el almacenamiento de información, la captación o acercamiento a las personas usuarias y para la visibilización de la profesión en general. Cabe resaltar que los futuros profesionales de la Educación Social perciben las páginas web como herramientas clave para la difusión de su futura profesión, e incluso, como un instrumento para la consolidación del campo de trabajo de la Educación Social, cuando continúa en proceso de expansión y afianzamiento (cuadro 1).

Cuadro 1. Contribución de las páginas web en los ámbitos de la Educación Social

Categoría	(f/n)	Fragmentos ilustrativos
Medio de expresión/ comunicación	58/68	Esta herramienta me resulta muy útil para comunicarme y para trabajar como educador social, es un canal de expresión. De una forma rápida podemos llegar a muchas personas y transmitir mucha información (e-diario 46, línea 67-68: Hombre de 21 años).
Visibilización / difusión de la profesión	31/68	Si queremos que nos conozcan y que sepan en qué consiste nuestra profesión podemos utilizar las páginas web, sin duda es una forma maravillosa para visibilizar la Educación Social (e-diario 61, línea 60: Mujer de 21 años).
Lúdico/motivador	28/68	La confección de páginas web resulta divertida, didáctica, algo innovadora y es una herramienta motivadora. Para el campo de la Educación Social se puede utilizar en todos los ámbitos (e-diario 56, línea 81: Mujer de 22 años).
Captación	23/68	Como futura educadora social considero que la página web es una herramienta que sirve para acercarme y captar la atención de las personas usuarias y de la sociedad en general (e-diario 41, línea 48: Mujer de 19 años).
Almacenamiento y sistematización de contenido	18/68	Me parece que puedo guardar mucha información y organizarla sobre el campo que esté trabajando como educador (e-diario 04, línea 60: Hombre de 20 años).
Faceta ecológica	15/68	Poder disponer de una web para colgar ahí información acerca de mi trabajo es muy beneficioso. No tengo que imprimir nada y se ahorra recursos económicos (e-diario 36, línea 57: Mujer de 18 años).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

De este estudio se desprenden que el alumnado de E. Social, objeto de estudio, considera muy interesante y atractiva la práctica sobre la confección de páginas web. Asimismo, valora este recurso TIC como clave para la difusión de su futura profesión. Siguiendo a Bas et al (2014) el/la educador/a social conforma un perfil especializado dirigido a generar cambios, mejorar y fomentar la transformación social, para lo que necesita nuevos instrumentos y estrategias emergentes con los que integran las TIC.

Cabe resaltar el valor positivo que le adjudica el estudiantado a las páginas web como herramientas de trabajo y como medio de comunicación en el contexto de su profesión. Asimismo, aprecian sus componentes pedagógicos, destacando sus atributos lúdicos, motivadores y en general el potencial de los entornos web para la educación no formal e informal, como instrumentos esenciales para la innovación e interacción socioeducativa.

## Referencias

- Augusto, C., Páez, H., Terán, O. y Toscano, R. (2014). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 3(1), 88-10.
- Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Machado-Casas, M., Alanis, I. y Ruiz, E. (2017). La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los estados unidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 55-66.

# Perfil Docente, Bienestar y Competencias Emocionales para la Mejora de la Escuela

## Teacher Profile, Well-being and Emotional Competences for the School Improvement

Antonio Fernández González  
Ana María Ávila Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta investigación muestra la relación existente entre la competencia emocional, el bienestar personal y el estilo educativo entendiendo estos aspectos esenciales a la hora de promover procesos de mejora en la escuela. 230 participantes completaron cuestionarios sobre competencia emocional, bienestar y estilos educativos. Los resultados muestran, mayoritariamente, unos docentes con estilo educativo asertivo y altas puntuaciones en competencia emocional, así como una más que significativa correlación estadística entre alta puntuación en competencia emocional y elevado bienestar personal. Todo ello confirma que aquellos docentes con mayor competencia emocional disfrutaban igualmente de un mayor bienestar personal.

**Descriptores:** Mejora educativa; Competencia emocional; Bienestar personal; Perfil docente; Estilo educativo.

This research shows the relationship between Emotional Competence, Well-Being and Educational Style, understanding its importance to promote school improvement processes. 230 participants completed questionnaires of Emotional Competence (Profile of Emotional Competence), Well-Being (Scale of Well-Being) and Teacher Profile (Scale PEC). The results show that the majority of teachers have an assertive educational profile, a high score in Emotional Competence and that there is a very significant relationship between teachers with high score in Emotional Competence and Well-being simultaneously. This fact confirms that more emotionally competent teachers enjoy greater personal well-being.

**Keywords:** Educational improvement; Emotional competence; Well-being; Teacher profile; Educational profile.

## Introducción

La mejora de la escuela debe entenderse no como un objetivo en sí mismo. Es un medio para llegar a un cambio en la sociedad y crear una sociedad más justa a partir de la escuela (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La investigación sobre las emociones favorece un cambio del énfasis de lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gordillo, 2015).

Todos los días surgen dificultades que no favorecen el aprendizaje. El cumplimiento de normas, pautas y gestiones, tiempos, recursos limitados y los propios problemas personales no ayuda a que la situación inicial mejore (Hernández, 2017). Las investigaciones sobre competencia emocional y bienestar destacan su efecto mediador en la satisfacción con la vida y en la forma de afrontar los acontecimientos estresantes (Limonero et al., 2012) y dan fundamentación a programas para intervenir (Bisquerra y Hernández 2017).

El objetivo de esta investigación es evaluar la competencia emocional, bienestar personal y el estilo educativo.

## Método

230 participantes (85,8%, mujeres). Edad media, 40 años, y experiencia docente media de 14,3 años. Son maestros (78,8%), profesores de secundaria (18,4%) y el 2,8% profesores de universidad. Trabajan en centros públicos (79,2%), centros concertados (15%) y centros privados (5,8%).

Los cuestionarios utilizados son:

- PEC (Profile of Emotional Competence. (Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez et al., 2016). Evalúa competencias emocionales.
- Bienestar Psicológico (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz et al., 2006). Evalúa auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.
- Perfil Estilo Educativo (Magaz y García-Pérez, 2011), sobre actitudes hacia la educación.

Se utilizaron redes sociales y el correo electrónico para recabar los datos y el SPSS para su análisis.

## Resultados

Cuadro 1. Media moda, desviación estándar, varianza, mínimo y máximo de los factores del PCE, PBP y PEE

	CE	Auto.	R. Ps.	Aut.	D. E.	P. V.	Cc.Per.	Sobr.	Aser.
Media	198,68	19,70	24,72	25,98	24,17	25,25	20,80	3,54	11,15
Moda	188	20	30	30	25	30	24	4	12
Desviaci	24,98	3,43	4,85	5,86	3,96	3,97	2,90	1,39	1,01
Varianza	624,18	11,76	23,50	34,34	15,65	15,80	8,43	1,94	1,02
Mínimo	123	5	10	10	11	10	10	0	4
Máximo	270	24	30	36	30	30	24	11	12

CE.: Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Perfil docente del PEE

	Frecuencia	Porcentaje
Sobreprotector	1	,4
Punitivo	2	,9
Asertivo	153	66,5
Falso asertivo	51	22,2
No definido	2	,9
Inhibicionista	2	,9
Total	211	91,7

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Correlaciones entre los factores del Perfil Competencial Emocional, Escala de Bienestar Psicológico y Perfil de Estilo Educativo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. CE											
2. Auto.	,56**										
3. Rel. Pos.	,43**	,45**									
4. Aut.	,37**	,47**	,38**								
5. D. Ent.	,54**	,70**	,52**	,56**							
6. Pro. Vid.	,53**	,80**	,48**	,43**	,73**						
7. Cre. Per.	,54**	,51**	,42**	,38**	,59**	,52**					
8. Sobre.	-,11	-,02	,02	-,20**	-,14*	,01	-,08				
9. Aser.	,07	-,01	,06	,02	,02	,03	,03	,09			
10. Inhi.	-,14*	-,06	,01	-,09	-,11	-,09	-,08	,26**	,09		
11. Puni.	-,07	-,09	-,10	,08	-,06	-,12	-,13	,02	,38**	,18*	

CE.Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel. Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La puntuación en competencia emocional es alta (198) y los estilos educativos mayoritarios son, en primer lugar, el asertivo (66,5%), estos docentes se sienten tranquilos mientras comprueban los progresos, satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y cuando expresan sus gustos y deseos fijando su atención en los progresos, en los esfuerzos y logros. Tienen “paciencia activa”, esto quiere decir que confían en el progreso hacia los objetivos conductuales deseables. Mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos, aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos (Magaz y García-Pérez, 2011) y, en segundo lugar, el falso asertivo (22,2%).

Mayor competencia emocional conlleva más auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Pérez-Escoda y Alegre (2018) y Extremera y Rey (2016) mostraron la relación entre las competencias emocionales y bienestar. Asimismo, a mayor competencia emocional menos inhibición, entendida como conductas como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje (Magaz y García-Pérez, 2011). Interpretar mejor las emociones (altas puntuaciones en competencia emocional) supone poseer más recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno y una menor insatisfacción de las experiencias negativas disfrutando más de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018). El profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación (Bisquerra, 2009) y se subraya el papel de las competencias emocionales (Ros et al., 2017) sobre el clima de aula, rendimiento académico y la autoestima.

Se confirma la hipótesis que, a mayor competencia emocional, mayor bienestar. Una alta competencia emocional influirá directamente en el bienestar del docente, proporcionando en éste una mayor implicación, un mayor entusiasmo en su labor docente y un perfil asertivo y de

liderazgo escolar exitoso, lo cual posibilitará, indudablemente, una mejora de nuestro sistema escolar (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017).

## Referencias

- Bisquerra, R. y Hernández, N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2009). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid: Ramón Areces
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero, M. J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20(1), 183-196.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Ros, A., Filella, G., Riber, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.



# El Fracaso Escolar como Barrera para la Inclusión Educativa: Una Aproximación Teórica al Estado de la Cuestión

## School Failure as a Barrier to Educational Inclusion: A Theoretical Approach to the Status of the Issue

Cristina Bayarri López

Universidad de Oviedo, España

El fracaso escolar, producto de unas circunstancias sociohistóricas concretas, debe ser comprendido en sí mismo como una barrera de nuestro sistema educativo, incapaz de responder de forma inclusiva y equitativa a la diversidad escolar. En esta comunicación se pretende trazar una aproximación teórica sobre el estado de la cuestión acerca del problema de estudio, derivada de un proceso de revisión bibliográfica más extenso, enmarcado en el desarrollo de una tesis doctoral. Como punto de partida, se detallarán los objetivos perseguidos en la presente comunicación para, posteriormente, ofrecer el cuerpo teórico en torno a diferentes ejes temáticos relativos a la inclusión y equidad educativa.

**Descriptor:** Fracaso escolar; Educación universal; Escolaridad obligatoria; Democratización de la educación; Oportunidades educacionales.

School failure, the product of concrete sociohistorical circumstances, should be understood in itself as a barrier to our educational system, incapable of responding in an inclusive and equitable way to school diversity. This paper aims to demonstrate a theoretical approach to the state of the issue about the study problem, derived from a more extensive literature review process, which is framed within the development of a doctoral thesis. As a starting point, the objectives of this communication will be detailed; to then offer the theoretical body around different thematic focus connected to educational inclusion and equity.

**Keywords:** Academic failure; Universal education; Compulsory education; Democratization of education; Educational opportunities.

## Fundamentación teórica

El fenómeno de la educación, materializado en derecho universal como proyecto moderno, lleva asociado una serie de deseos y metas, que históricamente han buscado ser alcanzados en su seno. La institución escolar y el imperativo de la escolarización ha conllevado la aparición de nuevos planteamientos y enfoques hacia las funciones de la educación, reduccionistas e imprecisos; y de nuevas dificultades sociales derivadas de las políticas educativas y de la propia organización y dinámica escolar. La siguiente contribución, en clave de justificación teórica, pretende ser un punto de partida para vislumbrar nuevos caminos de comprensión del fenómeno del fracaso escolar, bajo el paraguas teórico de la inclusión y equidad educativa, como una oportunidad para el aprendizaje y la mejora. Los objetivos detallados serán los propios de la revisión teórica y el método utilizado el análisis bibliográfico de diversas fuentes de información, especificadas en el último apartado de la presente comunicación.

### *Objetivos*

- Establecer conexiones y reflexiones de carácter teórico en torno a la educación inclusiva, la equidad educativa y el fracaso escolar.

- Ofrecer una aproximación crítica a los diferentes modelos de atención a la diversidad escolar y sus implicaciones socioeducativas para favorecer un acercamiento hacia la construcción del fenómeno del fracaso escolar.
- Profundizar en la construcción del fenómeno del fracaso escolar, como realidad sociohistórica, como oportunidad para repensar nuevas estrategias y alternativas orientadas al éxito personal, educativo y social.
- Fomentar el pensamiento científico crítico, reflexivo e introspectivo en aras de generar cambios y mejoras socioeducativas.

### ***Derecho a la educación, escolarización y equidad educativa***

La equiparación progresiva del derecho a la educación con el derecho a la escolarización (Gimeno, 2005) lleva automáticamente a que una no consecución del último, provoque una pérdida del primero. Y este es un problema que ha devenido en otras dificultades de múltiples caras y que a día de hoy continúa planteando riesgos (y oportunidades de mejora).

En primer lugar, en la asunción de que aquel alumnado que no logra superar con éxito la etapa de escolarización obligatoria, considerada como de transición y no como un fin en sí misma (Abiétar y Navas, 2017), fracasa en su disfrute del derecho a la educación. En segundo lugar, porque si bien se garantiza la igualdad de oportunidades de acceso a la institución escolar, el proceso de aprendizaje, las posibilidades de participación así como los resultados son desiguales entre el alumnado (Ainscow y Echeita, 2011). En tercer lugar, porque los resultados de aprendizaje están determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias y de los entornos comunitarios; naciendo desigualdades multiformes, cambiantes, “donde juega un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro” (Tedesco, 2011, p. 43). Consecuentemente, se hace necesario un “mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso” (Sánchez-Santamaría y Gracia, 2013, p. 86).

### ***Modelos de atención de la diversidad escolar e implicaciones socioeducativas y personales***

A lo largo de la historia de los sistemas escolares han sido diferentes los modelos de intervención y gestión de la diversidad escolar, desde perspectivas de olvido, abandono y exclusión de determinados colectivos de toda posibilidad educativa (López, 2010), posteriormente segregados en instituciones específicas y décadas posteriores integrados en la escuela ordinaria, genérica, desde un enfoque asimilacionista de la cultura dominante (Parrilla, 2000). La extensión de la universalidad de la educación a colectivos tradicionalmente excluidos, sustentada en la idea de educabilidad de todo ser humano, desencadenó y aún desencadena resistencias y dilemas educativos y morales: ¿se acepta que todas las personas estén llamadas a progresar?

El fracaso escolar, por tanto, es un fenómeno reciente en tanto que a día de hoy son apartados de nuestras escuelas quiénes antes no estaban en ellas. Fenómeno en el que, si bien confluyen diferentes agentes, estructuras y factores, tales como la familia, el contexto socioeconómico y social, y el desarrollo personal del propio alumnado, es la escuela la que contribuye a su fabricación, legitimándolo y sancionándolo mediante diferentes procedimientos y estrategias (Perrenoud, 1990). Es decir, es un fenómeno tan estrechamente vinculado a la institución escolar que únicamente pueden fracasar aquellos niños y niñas que acuden a ella (Escudero, González y Martínez, 2009; Fernández, Mena y Riviere, 2010).

¿Es compatible, por tanto, que exista el fracaso escolar en un sistema educativo pretendidamente inclusivo, donde el derecho a la inclusión es reconocido como un derecho positivo y la diversidad como un valor? ¿Por qué se admite como inevitable que exista un grupo de alumnos y alumnas que no logre, por determinadas circunstancias, superar la educación básica, general, para todos y todas? ¿Cómo vive este alumnado la experiencia de fracaso desde un plano socioemocional y afectivo?

## Conclusiones

El fenómeno del fracaso escolar, como realidad social y educativa, debe ser analizado desde perspectivas contextuales y sistémicas, y bajo el paraguas teórico del planteamiento de la equidad educativa y de los principios de la educación inclusiva. Ciertamente, dichos marcos teóricos, plantean nuevos retos, dilemas y controversias estructurales y conceptuales. ¿Cómo conjugar el equilibrio entre equidad educativa y éxito personal y social de todo el alumnado? ¿Podemos hablar de fracaso escolar, concepto en sí mismo excluyente de éxito escolar, en la búsqueda de una escuela inclusiva? Inevitablemente, el fracaso escolar en sí mismo se convierte en una barrera de la propia Escuela Inclusiva, al ser producto, igualmente, de un fracaso del propio sistema educativo.

Las dinámicas de nuestro sistema educativo actual están provocando un desenganche escolar generalizado de gran parte del alumnado, ofreciendo una vía de éxito escolar cerrada y única y no reconociendo y derivando hacia alternativas paralelas al camino ordinario y mayoritario a quienes aprenden de diferente manera y a quienes tienen motivaciones e intereses que difieren de lo normativo, entre otras cuestiones. El entorno educativo bautiza los fracasos escolares, y convierte potencialidades de aprendizaje y motivacionales no normativas en dificultades y, por tanto, en problemas del sistema escolar. Estamos en un momento de necesaria y verdadera reflexión introspectiva: ¿cómo quiero que sea la escuela del mañana?

## Referencias

- Abiétar, M. y Navas, A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado. Revista de Curriculum y de Formación del Profesorado*, 21(4), 75-94.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-45.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gimeno, J. (2005, marzo). ¿Quién fracasa cuándo hay fracaso escolar? Comunicación presentada en el *Congreso anual sobre fracaso escolar*. Palma de Mallorca.
- Parrilla, A. (2000). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.

# Fracaso Escolar, Desenganche y Aprendizaje Servicio

## School Failure, Disengagement and Learning Service

Eva María González Barea

Universidad de Murcia, España

El proyecto de investigación presentado tiene como objetivo principal el diseño y desarrollo de un plan de acción educativo basado en el Aprendizaje Servicio para superar el fracaso escolar y promover el reenganche educativo en y para los centros educativos de la Región de Murcia que presenten altos índices de fracaso escolar y abandono entre su alumnado. Esta investigación se enmarca en el ámbito de los estudios cualitativos cuyo método es el estudio de caso con la utilización de la entrevista, el grupo de discusión y el análisis documental como técnicas de recogida de datos.

**Descriptor:** Escuela; Fracaso escolar; Aprendizaje servicio; Currículo; Desenganche.

The main objective of the research project is the design and development of an educational action plan based on Service Learning to overcome school failure and promote educational reengagement in and for schools in the Region of Murcia that have high rates of school failure and abandonment among their students. This research is framed in the field of qualitative studies whose method is the case study with the use of the interview, the discussion group and the documentary analysis as data collection techniques.

**Keywords:** School; School failure; Service learning; Curriculum; Disengagement.

## Fundamentación teórica

Este proyecto de investigación persigue el diseño y desarrollo de proyectos, iniciativas y/o experiencias basadas en el Aprendizaje Servicio (ApS) y destinadas a menores en situación de fracaso, abandono y/o desenganche educativo en la ciudad de Murcia. Ello requiere un primer análisis de los referentes teórico-prácticos del ApS así como de una aproximación al fracaso escolar y abandono en contextos escolares, lo que nos permitirá reflexionar en torno al diseño del currículum y como desarrollarlo en procesos de desenganche escolar y fracaso académico.

El abandono escolar temprano y el fracaso escolar son cuestiones problemáticas tanto a nivel educativo como social de principal preocupación. La delimitación conceptual de estos términos y su significación es compleja, dada la heterogeneidad de las realidades a las que se puede referir. En este sentido, coincidimos con Escudero (2005) entendiendo el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa y un proceso que plasma también una exclusión social.

En España y según el último Informe del Ministerio Datos y cifras. Curso Escolar 2017/2018 se sitúa en un 19% la tasa de abandono tras la educación obligatoria, siendo la Región de Murcia una de las comunidades que supera esta tasa, registrando un 26,4% de abandono educativo.

Las aproximaciones a esta temática han sido diversas y se han desarrollado desde diferentes ópticas para entender los factores y causas que explican el rechazo escolar, el abandono escolar, el fracaso...En torno a ello se pueden establecer tres líneas básicas de argumentación (Lara, González, González y Martínez, 2014): (a) discursos que señalan que la responsabilidad del fracaso escolar radica en el propio sujeto –hábitos y costumbres de estudio, rasgos de la personalidad...–; (b) los que sitúan a los centros escolares, su estructura, dinámicas de funcionamiento, organización, etc., como el origen del fracaso escolar; y, (c) una línea más actual que sostiene la existencia de una dinámica dialéctica y multicausal del fracaso escolar, donde la

atención se dirige a las interacciones entre el alumnado, los centros educativos y el contexto social.

En torno al fracaso escolar, se resaltan dos cuestiones a las que se hace referencia en la bibliografía al uso, como focos principales para luchar contra el fracaso y abandono escolar. Por una parte, el currículum y cómo se lleva a cabo en la práctica educativa, apostando por enfoques de desarrollo más críticos, experienciales y prácticos, democráticos, inclusivos, etc. (Escudero, González y Martínez, 2009; González, 2017; Lumby, 2012; Wogborona, 2014; etc.). Por otra parte, la participación entre las instituciones educativas, las familias y la comunidad local. En esta línea, se sitúa el denominado aprendizaje-servicio (en adelante, ApS).

Tras revisar las definiciones de ApS, Francisco y Moliner (2010) señalan que existen dos componentes básicos en el ApS: “el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum y (...) la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad” (p. 72).

Numerosas experiencias (Furco, 2005; Tapia, 2014) ponen de manifiesto que la puesta en práctica del ApS tiene efectos elevados a nivel cognitivo y académico, mejorando el aprendizaje. En este sentido, Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) recogen algunos indicadores del impacto educativo del ApS a nivel académico, tales como: “aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas, mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias, mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención y mejores notas promedio, mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja” (p. 62).

### *Objetivos*

- Conocer y describir las características y condiciones de los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la Región de Murcia que presentan altos índices de fracaso escolar y abandono entre su alumnado.
- Diseñar y desarrollar un plan de acción educativo basado en el ApS para superar el fracaso escolar y promover el reenganche educativo en y para los centros educativos.

## **Método**

La investigación que se propone se enmarca en el ámbito de los estudios cualitativos. En cuanto al método de estudio propuesto en este proyecto será fundamentalmente el estudio de caso que de acuerdo con Merriam (1992) supone un proceso de investigación descriptivo, particularista, heurístico e inductivo con el que se pretende estudiar un caso o una situación concreta. Las técnicas de recogida de datos serán: análisis documental, entrevista y grupo de discusión.

Para el análisis de datos se llevará a cabo el establecimiento de unidades de contenido clasificadas sobre todo por criterios temáticos (Miles y Huberman, 1994).

Esta investigación se desarrollará a lo largo de dos años cuyo plan de trabajo incluye tareas para su realización englobadas en cinco fases:

### I. Diagnóstico previo

- Realizar un “mapa” de centros educativos de EP y ESO en esta región que presenten fracaso escolar y procesos de desenganche educativo entre el alumnado
- Toma de contacto con los centros educativos seleccionados
- Detallar la realidad educativa y social de los centros educativos

## II. Descripción de la realidad educativa

- Identificación de necesidades, problemáticas, desafíos junto con los centros educativos
- Conocer las medidas y procesos (si existen) emprendidos y puestos en marcha por los centros para luchar contra el fracaso escolar
- Analizar las potencialidades de experiencias de ApS para combatir el fracaso escolar en los centros educativos.
- Formación de las personas participantes

## III. Planificación del proyecto de aps

- Establecimiento de objetivos conjuntos
- Descripción de los/as destinatarios
- Establecer contenidos y actividades del aprendizaje
- Determinar espacios, tiempos y recursos
- Evaluación del diseño

## IV. Desarrollo del proyecto aps

- Implementación y desarrollo del proyecto ApS
- Registro, revisión, evaluación

## V. Conclusiones finales y difusión

- Reflexionar sobre la investigación desarrollada y de los datos recabados
- Difundir los resultados en encuentros científicos y a través de la realización de publicaciones.

## Resultados

La implicación socioeducativa de este proyecto será establecer puentes de diálogo, reflexión y actuación conjunta entre Universidad y centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, que se materializará en propuestas curriculares basadas en el ApS diseñadas para paliar el fracaso escolar existente y detectado en centros educativos de la Región de Murcia.

## Referencias

- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa. Comprensión, políticas y prácticas. *Revista de Investigación Educativa*, 50, 41-64.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 17-37.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: Una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.

- Lara, B., González, A., González, M. A. y Martínez, G. (2014). Fracaso escolar: Conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30(3),71-83.
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected Young people: Surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38(2), 261-279.
- Merriam, S. B. (1992). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.

# Cursar Educación Secundaria Obligatoria Fuera del Aula Ordinaria: Análisis de las Medidas de Apoyo Educativo en la Región de Murcia y en la Comunidad Valenciana

## Participation in Compulsory Secondary Education Outside the Ordinary Classroom: Analysis of Educational Support Measures in the Regions of Murcia and Valencia

Juan García-Rubio <sup>1</sup>  
María Teresa González González <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valencia, España

<sup>2</sup> Universidad de Murcia, España

Esta comunicación plantea en qué medida un estudiante podría realizar la totalidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria cursando únicamente programas o medidas destinadas a alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje, bien por circunstancias no atribuibles a su falta de estudio, bien por valorar de forma negativa el medio escolar. Para ello, se realiza un análisis de la legislación de dos Comunidades Autónomas: la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana. Los resultados obtenidos muestran la enorme proliferación de estos programas extraordinarios, que, si bien presentan aspectos positivos, también segregan y etiquetan al alumnado que los cursa, separándolos del aula ordinaria. Entre otros programas diseñados en estas Comunidades llama la atención el Programa de Refuerzo Curricular que ya se establece en la Región de Murcia en 1º de ESO, así como también el Programa de Refuerzo que se implanta en la Comunidad Valenciana en 4º de ESO.

**Descriptor:** Enseñanza Secundaria; Educación básica; Diversidad; Programas de educación; Dificultad en el aprendizaje.

This paper suggests the extent to which a student could complete the whole of compulsory secondary education by studying only programs or measures aimed at students who have difficulties in their learning, be it to circumstances not attributable to their lack of study, or to a negative assessment of the school environment. For this, an analysis of the legislation of two Autonomous Communities is made: The Region of Murcia and the Valencian Community. The results obtained show the enormous proliferation of these extraordinary programs, which despite presenting positive features, they also segregate and label the students who enrol in them, keeping them away from the ordinary classroom. Among other programs designed in these communities, we draw attention to both the Curricular Reinforcement Program that is already established in the Region of Murcia in the 1st year of ESO, as well as the Reinforcement Program that is implanted in the Valencian Community in the 4th year of ESO.

**Keywords:** Secondary Education; Basic education; Diversity; Educational programs; Learning difficulties.

## Introducción

Desde que en 1990 se promulgara la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–, ha habido un gran número de programas extraordinarios destinados a alumnado con importantes dificultades en el aprendizaje y con alta probabilidad de no obtener la titulación de graduado en ESO si seguía cursando sus estudios en el aula ordinaria. La legislación vigente señala que corresponde a las Administraciones educativas –Comunidades Autónomas– concretar



medidas para esto alumnos y que permitan a los centros una organización más flexible de las enseñanzas.

## Fundamentación teórica

Aunque diversas investigaciones sobre estos programas (Escudero, González y Martínez, 2009; González, 2015) resaltaron aspectos positivos para el alumnado que los cursa, especialmente el de posibilitar la graduación en ESO, y por lo tanto la continuación de su formación escolar, también señalaron numerosas sombras. Entre ellas, la segregación del alumnado en aulas diferentes a la ordinaria, separado del resto de sus compañeros de curso la mayor parte del tiempo. Asimismo, se cursa un curriculum diferente, que tal vez no garantiza unos aprendizajes básicos, poniendo en riesgo el derecho a una buena educación (Escudero, 2006; García-Rubio, 2015). Por otra parte, la proliferación de medidas extraordinarias se está convirtiendo en algo habitual, tanto por su número como por la cantidad de estudiantes derivados. Otro aspecto negativo es que estos programas son utilizados como coartada para no hacer frente a problemas presentes en los centros escolares y en el conjunto del sistema educativo español. Sirven para que no nos preguntemos por qué hay alumnos y alumnas que tienen dificultades en su aprendizaje sin resolver y que vienen desde edades tempranas (Gimeno, 2000) ¿Acaso no sería más conveniente aplicar medidas preventivas y no tantas paliativas? Y en última instancia, tales programas nos liberan de cuestionar nuestro modo de funcionamiento en los centros escolares con los alumnos.

Desde una perspectiva de la educación inclusiva, se apuesta por una pedagogía que diversifique medios y metodologías para un alumnado tan distinto entre sí, evitando en lo posible su ubicación en aulas segregadas y posibilitando que todos aprendan juntos (Ainscow, Dyson y Weiner, 2014; Arnáiz, 2012).

### *Objetivos*

La pregunta planteada en este estudio es: ¿Se puede cursar la totalidad de la Educación Secundaria Obligatoria fuera del aula ordinaria, en programas destinados a alumnado con necesidades de apoyo educativo?

## Método

Para contestar al interrogante planteado se realizó fundamentalmente una revisión y análisis comparativo de la legislación de dos Comunidades Autónomas: la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana, además de la legislación general establecida para toda España.

## Resultados

Presentamos en el cuadro 1 los resultados obtenidos señalando el programa, así como el curso que le corresponde y el alumnado destinatario.

Además de los programas reseñados, el alumnado en 4º ESO se dividirá en dos itinerarios: el encaminado hacia el Bachillerato y el orientado a Formación Profesional. También existe la posibilidad en la Región de Murcia para el alumnado que tenga 15 años y con fuerte desenganche escolar de estar en las denominadas “Aulas Ocupacionales”. En la Comunidad Valenciana existe otro programa similar llamado “Aulas Compartidas”, pero dirigido a alumnado entre 14 y 16

años. Asimismo, se puede derivar alumnado a la Formación Profesional Básica, dirigida a estudiantes entre 15 y 17 años.

Cuadro 1. Diferentes programas durante la ESO en la Región de Murcia y en la Comunidad Valenciana

	CURSO	PROGRAMAS	ALUMNADO DESTINATARIO
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	1º ESO	Programa de Refuerzo Curricular	Con dificultades no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Que haya repetido algún curso en Primaria y promocionado desde 6º con evaluación negativa, o que deba repetir 1º de ESO.
	2º ESO	Programa de Aprendizaje Integral	Con una valoración negativa del marco escolar. Dificultad de incorporación y promoción en la etapa por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar, y además no reúne los requisitos de acceso a FP
		PMAR	Con dificultades no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Que ha repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que desde 1º de ESO no puede promocionar a 2º (programa de dos años) o que haya cursado 2º y no consiga promocionar a 3º.
	3º ESO	PMAR	Proveniente de 2º de PMAR y excepcionalmente el que habiendo cursado 3º ESO, no pueda promocionar a 4º.
	4º ESO	No programa	
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	1º ESO	No programa	
	2º ESO	PMAR	Idéntico que en Región de Murcia
	3º ESO	PMAR	Idéntico que en Región de Murcia
	4º ESO	Programa de Refuerzo de 4º ESO	Ya incorporado con anterioridad al PMAR de 3º ESO, aunque excepcionalmente se podrá incorporar el que repita 4.º de ESO

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

- El desarrollo del articulado de la normativa analizada no siempre es acorde a las grandes proclamas recogidas en sus preámbulos: educación de calidad para todos, inclusión, desarrollo personal e integración social...
- Con la LOMCE se adelantan programas como los anteriormente comentados a los primeros años de ESO, y como consecuencia un alumno puede transitar por esta etapa sin prácticamente pasar por las aulas ordinarias. Teniendo en cuenta lo que constatan investigaciones previas sobre este tipo de medidas no ordinarias en relación a la adquisición de unos aprendizajes básicos, esta circunstancia suscita la duda respecto a si de ese modo queda garantizada una educación de calidad para todos y todas.
- La derivación de alumnado hacia estos programas y hacia la Formación Profesional Básica –fuera de la ESO– ocasiona que las cifras oficiales de fracaso escolar y de

abandono educativo temprano se vean reducidas artificialmente, sin que ello signifique que el problema se haya solucionado.

- Cabe plantear el interrogante de en qué medida el alumnado que ha seguido habitualmente estos programas tiene las mismas posibilidades de continuar con éxito su formación que el que ha seguido una trayectoria ordinaria.

## Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.), *Exclusión social, exclusión educativa* (pp. 45-69). Murcia: DM/ICE.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- García-Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, M. T. (2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial*. Madrid: Wolters Kluwert.

# El Currículum Moldeado por el Profesorado en los Programas Extraordinarios de Atención a la Diversidad

## Official Curriculum Shaped by Teachers in the Extraordinary Programs of Attention to Diversity

Juan García-Rubio

Universitat de València, España

Esta comunicación plantea si a través del currículum moldeado el profesorado de los programas extraordinarios de atención a la diversidad adapta la enseñanza al alumnado que presenta más dificultades en el aula y le ofrece unos aprendizajes fundamentales y básicos que garanticen el disfrute pleno del derecho a la educación. Para ello, se ha recurrido a un estudio de caso donde principalmente se han analizado las programaciones de aula en 2º del Programa de Diversificación Curricular –PDC- y del Programa de Cualificación Inicial Profesional –PCPI-. Los resultados muestran la poca importancia que en general le da el profesorado a la programación didáctica, quedando más como un mero trámite legal que como un instrumento de adaptación del currículum a la realidad del aula. También se aprecian unos contenidos a enseñar, que, en algunos casos, no llegarían a alcanzar lo que ningún alumno debiera desconocer a la finalización de la educación obligatoria y básica.

**Descriptores:** Programas de educación; Enseñanza secundaria; Diversidad; Dificultad en el aprendizaje; Derecho a la educación.

This communication suggests whether through the official curriculum shaped by teachers of the extraordinary programs of attention to diversity adapts the teaching to students who present more difficulties in the classroom and offers basic and basic learning that guarantees the full enjoyment of the right to education. To this end, a case study has been used, where the classroom programming in the 2nd Curriculum Diversification Program -PDC- and the Initial Professional Qualification Program -PCPI- have been analysed. The results show the little importance that the teaching staff generally gives to the didactic programming, being more like a mere legal procedure than as an instrument of adaptation of the curriculum to the reality of the classroom. There are also some contents to be taught, which in some cases would not reach what no student should be unaware of when completing compulsory and basic education.

**Keywords:** Educational programs; Secondary education; Diversity; Learning difficulties; Right to education.

## Introducción

El currículum considerado como un proceso sufre múltiples modificaciones. Gimeno (1989) distingue hasta seis fases en el proceso de desarrollo curricular. Una de ellas es el currículum moldeado por los profesores, especialmente a través de las programaciones didácticas. El profesorado es el que puede adaptar en su aula el currículum legislado y el currículum presentado –normalmente el libro de texto es elegido antes de conocer a los estudiantes-. Es una fase esencial para determinar si es el alumno el que se ha de acomodar a lo que se le presenta o si por el contrario se ha de adecuar la enseñanza.

Este currículum moldeado lo vamos a analizar en los programas extraordinarios que han proliferado a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– destinados a estudiantes con importantes dificultades para obtener la titulación de graduado en ESO si seguían cursando sus estudios en el aula ordinaria.

## Fundamentación teórica

Para Stenhouse, (2003) es necesaria una implicación del profesorado que debe diseñar y desarrollar su propio currículum, para que se adapte a las necesidades de sus estudiantes. El currículum debe ser algo más que un listado de contenidos y objetivos que deben ser seguidos de manera estricta y restrictiva por el profesorado en sus clases independientemente de la realidad de sus alumnos. Guarro (2002) incide en el hecho de que en España “la construcción del currículum no forma parte esencial de la cultura profesional de nuestro profesorado” (p. 173). Es lo que este último autor denomina “desprofesionalización” del profesorado, el cual debe dejar de seguir el libro de texto al pie de la letra como única herramienta en el aula y utilizar, incluso crear otras, que se ajusten más a la realidad de su clase, aunque ello exija un nivel de esfuerzo y de formación muy elevada (Coll, 1997).

González-Barea (2015) señala en una investigación realizada sobre el PCPI en la Región de Murcia que las programaciones didácticas en estos programas eran realizadas más por exigencia normativa que para adaptar la enseñanza a la realidad del aula, por lo que al final son de poca utilidad. Al tratarse de alumnado con importantes dificultades en el aprendizaje, todavía resultaba ser más importante esta tarea. Por otra parte, Escudero (2006) incide en que estos programas muchas veces se conciben más para “quitar presión a la olla”, presión al grupo ordinario, desplazando a los alumnos que molestan a otros espacios y a otros currícula de una calidad educativa discutible.

La pregunta planteada en esta comunicación es: ¿A través de las programaciones didácticas – currículum moldeado- el profesorado de los programas extraordinarios de atención a la diversidad adapta la enseñanza al alumnado que presenta dificultades y le ofrece unos aprendizajes fundamentales y básicos que garanticen el disfrute del derecho a la educación?

## Metodo

Para responder al interrogante planteado, y en el marco de una investigación más amplia (García-Rubio, 2015) desarrollada entre los años 2013 a 2015 sobre la inclusión o exclusión educativa de estos programas extraordinarios de atención a la diversidad, y mediante un estudio de caso se han analizado las programaciones del profesorado de estos programas, así como se han realizado con ellos entrevistas semiestructuradas.

## Resultados

Presentamos en la siguiente tabla los resultados obtenidos del análisis de las programaciones del profesorado, centrándonos en los objetivos y contenidos planteados. Se han estudiado dos materias, no dos ámbitos, porque en la investigación que se desarrolló con mayor amplitud también se hallaba un estudio comparativo con 4º de ESO (cuadro 1).

Además, de las entrevistas al profesorado cabe señalar que especialmente en el PCPI se opta más que por objetivos académicos, por los actitudinales: “Es suficiente con conseguir que se porten bien, que asistan a clase, que mejoren su autoestima (...)”. Además, en este programa se centran los profesores en aspectos que ya deberían estar superados, pero que no lo están: “Se intenta mejorar su escritura, que no tengan faltas muy gordas, los acentos son imposibles, y que intenten leer algo, les cuesta mucho y no leen bien”. Respecto al PDC el profesorado cree que “está claro que los contenidos no se dan tan profundamente como en 4º de ESO, pero sí lo básico”.

Cuadro 1. Objetivos y contenidos en las programaciones didácticas de 2º PDC y 2º PCPI

MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	2º PDC	2º PCPI
Matemáticas	Objetivos	Excepto en uno de los temas, está copiado todo de la programación realizada por la editorial del libro de texto.	No ha establecido ningún objetivo en su programación.
	Contenidos	Excepto el mismo tema que el señalado en los objetivos, están también copiados de los ofrecidos por la editorial.	Tan sólo ha establecido una relación de temas del curriculum prescrito para 2º de ESO.
Castellano	Objetivos	Ha establecido 7 objetivos propios, pero relacionados con el curriculum oficial de 4º de ESO -17 objetivos-.	Ha copiado de la normativa 5 objetivos generales del PCPI, no del curso ni de la materia de castellano.
	Contenidos	No establece unos contenidos concretos sino una metodología a seguir: a través del teatro, la narrativa y la poesía hacen fichas de ortografía, vocabulario, comprensión lectora.	Ha copiado de la normativa los contenidos de 1º, no de 2º de PCPI.

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Se evidencia que la programación no forma parte de la cultura profesional de nuestro profesorado, lo que resulta más preocupante en este tipo de programas donde el alumnado presenta importantes dificultades. Salvo casos excepcionales, se copia más de documentos oficiales o de las programaciones que ofrecen las editoriales de los libros de texto que se trabaja y confecciona un curriculum que se adapte a las necesidades del alumnado presente en el aula. Las programaciones se realizan principalmente por la exigencia de cumplir un trámite legal, se produce una “desprofesionalización” del profesorado que podría deberse a una inadecuada formación inicial y permanente. Se aprecia una rebaja sustancial en los objetivos y contenidos presentes en las programaciones didácticas de estos programas, y es especialmente preocupante en el caso del PCPI, donde resulta difícil garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad.

## Referencias

- Coll, C. (1997). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.), *Exclusión social, exclusión educativa* (pp. 43-57). Murcia: DM/ICE.
- García-Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González Barea, E. (2015). Diseño, planificación y coordinación en los PCPI. En M. T. González (Coord.), *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial* (pp. 79-101). Madrid: Wolters Kluwert.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

# Análisis de las Dimensiones para la Medida de la Satisfacción de las Familias en Centros de Educación Secundaria

## Analysis of the Dimensions for the Measurement of the Satisfaction of the Families in Secondary Schools

Daniel Río Prieto <sup>1</sup>  
I. Inmaculada Asensio Muñoz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> IES Rayuela, España

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

En un entorno en el que la libertad de elección de centro se ha convertido en un paradigma en la política de la Administración que cada vez cala más en el ideario de las familias, se convierte en un recurso fundamental contar con información acerca de la satisfacción que las familias y los alumnos tienen con respecto a una serie de dimensiones y subdimensiones que abarquen la totalidad del servicio educativo. Para realizar este trabajo, se ha propuesto el modelo validado *EducalNet*, que consta de cuestionarios diferenciados para familias y alumnos, como guía sistemática para la evaluación de la satisfacción de la Comunidad Educativa. Se han obtenido evidencias de la validez y utilidad del modelo, mediante el uso de técnicas de análisis multivariadas para el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios en diferentes centros y cursos. Además, resulta eficiente y ágil como instrumento de evaluación.

**Descriptores:** Satisfacción; Análisis multivariado; Evaluación; Cuestionarios; Calidad de la educación.

Measuring both families and students, satisfaction regarding several dimensions and subdimensions that involve the entire educational service which is offered has become a fundamental resource in an environment where the freedom of school choice has become a paradigm in the administration policies, and it is increasingly catching on the family's ideas. To carrying out this work, the EDUCALNET model has been proposed. This has been validated through differentiated questionnaires for families and students, as a systematic guide for evaluating the educational community satisfaction. Evidence has been obtained of the validity and usefulness of the model, using different techniques of multivariate analysis of the results obtained in the implementation of the questionnaires in different schools and years. The results guarantee the validity of the model and the usefulness of the questionnaires designed to collect information in an agile and efficient way. It is also efficient and agile as an assessment tool.

**Keywords:** Satisfaction; Multivariate analysis; Evaluation; Questionnaires; Educational quality.

## Fundamentación teórica

El modelo EducalNet (Río, 2015) es un sistema de evaluación de la satisfacción y de la calidad percibida por parte de los usuarios externos del servicio educativo, alumnos y padres. En su diseño se han tenido en consideración dos modelos previos: el EFQM y el Servqual, a partir de los cuáles se establecieron 5 dimensiones teóricas en el análisis de la satisfacción de los usuarios del servicio educativo.

Definimos la satisfacción con la escuela o satisfacción del cliente de la educación como “el juicio afectivo y cognitivo que realizan los padres y alumnos respecto al grado en que se están ofreciendo servicios y respuestas adecuadas a sus necesidades educativas y expectativas” (Río,

2015). El modelo EFQM adaptado para el ámbito educativo y el modelo Servqual son consistentes con la anterior definición y han servido de base conceptual para elaborar EducNet.

El modelo EFQM está basado en 9 criterios (liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos, resultados en los clientes, resultados en las personas, resultados en la sociedad, resultados clave) y su base teórica se resume en la siguiente expresión: “los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus clientes, personas y en la sociedad en la que actúa, se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, que se hará realidad a través de las personas, las alianzas y recursos, y los procesos” (definición apuntada en el folleto informativo publicado en Internet [www.efqm.org](http://www.efqm.org)).

El Servqual es un instrumento con un alto nivel de fiabilidad y validez que las empresas pueden utilizar para estudiar las percepciones que tienen los clientes respecto a la calidad un servicio (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988). Está compuesto por cinco dimensiones: elementos tangibles, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía.

### *Objetivo*

Validar un modelo de diagnóstico institucional del nivel de satisfacción de las familias y definir sus dimensiones de análisis.

## **Método**

Tras seleccionarlos como referentes principales para la elaboración del modelo, se trabajó a partir de la integración de ambos, considerando las dimensiones del modelo Servqual e incorporando como subdimensiones diferentes aspectos y variables del modelo EFQM. Se ha contado con la participación de un total de 18 centros educativos.

EducNet, en su versión para las familias, consta de 63 variables, que se valoran en una escala de 0 a 10, agrupados en diferentes dimensiones y subdimensiones que se refieren a distintos aspectos del centro<sup>16</sup>.

Se utilizan datos de 2.547 cuestionarios aplicados a familias. Un 36,7% han respondido a todas las cuestiones que se han incluido en el análisis. Tras realizar un estudio de la consistencia interna del cuestionario, mediante el cálculo de su fiabilidad, en una primera fase se realiza un Análisis Factorial Exploratorio, y en una segunda fase un Análisis Factorial Confirmatorio, que aporten evidencia empírica de la estructura interna del constructo.

En el análisis exploratorio previo de los datos se ha constatado que en todas las variables hay un incumplimiento de la normalidad en la distribución de los datos, según las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk. Pero la adecuación de los análisis se justifica en una muestra suficiente que, siguiendo las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), lo es cuando al menos se cuenta con 15 encuestados por parámetro.

---

<sup>16</sup> En Río (2015) se recogen diferentes evidencias de validez a partir de la aplicación de EducNet que avalan su estructura multidimensional. En este trabajo, sin embargo, por cuestión de espacio, sólo se va a trabajar a partir de la puntuación media total en el cuestionario (MEDTOTAL).



Cuadro 1. Dimensiones y subdimensiones de EducalNet:

SERVQUAL	TEMA
<b>1- Elementos tangibles</b>	1a- Instalaciones.
	1b- Materiales.
<b>2- Fiabilidad</b>	2a- Planificación.
	2b- Organización centro.
	2c- Personal.
	2e- Satisfacción con procesos. Actuación didáctica o proceso de enseñanza-aprendizaje.
	2f- Satisfacción con procesos. Evaluación de los alumnos.
	2g- Satisfacción con procesos. Tutoría.
	2h- Resultados.
	2d- Recursos didácticos.
<b>3- Capacidad de respuesta</b>	3a- Quejas.
	3b- Accesibilidad.
<b>4- Empatía</b>	4a- Comunicación
	4b- Entendimiento.
	4c- Amabilidad.
<b>5- Seguridad</b>	5a- Seguridad
	5b- Clima convivencia
<b>Indicadores globales</b>	5c- Credibilidad
	5d- Prestigio
	5e- Calidad

Fuente: EducalNet.

## Resultados

Los resultados del estudio de la fiabilidad del cuestionario se ofrecen en cuadro 2.

Cuadro 2. Fiabilidad de la escala completa y de cada una de las dimensiones

DIMENSIONES	ALFA DE CRONBACH	Nº DE ÍTEMS
Elementos tangibles	0,849	7
Fiabilidad: gestión del centro	0,928	12
Fiabilidad: aspectos didácticos	0,921	14
Capacidad de respuesta	0,882	5
Empatía	0,944	11
Seguridad	0,838	6
Credibilidad, prestigio y calidad	0,937	8
EducalNet completo	0,98	63

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis factorial realizado para aproximarse empíricamente a la estructura del constructo, se han hecho dos modificaciones en el modelo inicial. Los resultados sugieren fusionar las dimensiones de “Empatía” y “Capacidad de Respuesta”. El estudio confirmatorio que se realiza avala la adecuación de la nueva estructura subyacente, definida a partir de las dimensiones que se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Estructura empírica del modelo Educalnet. Indicadores globales de ajuste el modelo

	NFI	TLI	CFI	PNFI	RMSEA	CHI-CUADRADO/GL (N=243)
Tangibles	0,974	0,964	0,978	0,603	0,068	2,566
Gestión	0,96	0,956	0,966	0,742	0,068	2,139
Didáctica variante	0,95	0,945	0,957	0,747	0,071	2,352
Empatía y respuesta	0,959	0,955	0,965	0,752	0,07	2,873
Seguridad	0,963	0,936	0,966	0,514	0,099	6,468

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Los valores de fiabilidad obtenidos, así como los indicadores globales de ajuste del modelo que resultan de la aplicación de la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio justifican la adecuación de la estructura del modelo para las familias tal y como se planteó teóricamente, con la única excepción relevante con respecto al modelo de referencia, el Servqual, de fusionar las dimensiones “Capacidad de respuesta” y “Empatía”. Los resultados aportan evidencia de la validez del modelo propuesto y, por tanto, de que la dimensionalidad del modelo EducalNet responde no sólo a un modelo a priori teóricamente definido, sino también a una estructura empírica que resulta ser algo más parsimoniosa, al unificar dos dimensiones.

## Referencias

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Río, D. (2015). *Medida de la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ruíz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

# Relación entre Calidad Percibida y Satisfacción con el Servicio Educativo mediante Árboles de Decisión

## Relationship between Perceived Quality and Satisfaction with the Educational Service with Decision Trees

Daniel Río Prieto <sup>1</sup>

I. Inmaculada Asensio Muñoz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> IES Rayuela, España

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

En los últimos años se hace referencia continua a los conceptos de calidad educativa y de satisfacción tanto en entornos académicos como en las conversaciones de familias y alumnos. Estos dos conceptos, calidad y satisfacción, en ocasiones se han utilizado de forma imprecisa. En este estudio se ha empleado el modelo EducalNet, que se apoya en de cuestionarios diferenciados para familias y alumnos para obtener una medida de la calidad de los centros educativos y poder cotejarla con la satisfacción expresada. Se ha analizado la fiabilidad del modelo y se ha validado utilizando una base de datos obtenida a partir de datos de 16 institutos de secundaria de la zona sur de la Comunidad de Madrid. El análisis multivariado de los resultados obtenidos con esa muestra, utilizando como principal herramienta los árboles de decisión, permite acercarse empíricamente al constructo que se mide con los cuestionarios EducalNet y entender la relación entre ambos conceptos.

**Descriptor:** Satisfacción; Calidad; Árboles de decisión; Análisis multivariado; Mejora.

Over the last few years, the concepts of educational quality and satisfaction have been continuously mentioned both in academic environments and in the conversations of families and students. These two concepts, quality and satisfaction, have sometimes been used inaccurately. This study has employed the EducalNet model, which is based on differentiated questionnaires for families and students to obtain a measure of the quality of educational centres and be able to compare it with the satisfaction expressed. The reliability of the model has been analysed and validated using a database obtained from data from 16 secondary schools in the southern region of Madrid, the multivariate analysis of the results, by using decision trees as the main tool, allows to specify what is the construct measured by EducalNet questionnaires, as well as verify the relationship between both concepts.

**Keywords:** Satisfaction; Quality; Decision trees; Multivariate analysis; Improvement.

## Introducción

Utilizando el modelo EducalNet (Río, 2015), inspirado en modelos de calidad (EFQM) y de satisfacción del cliente (Servqual), se puede analizar la relación entre la satisfacción de los usuarios y la calidad percibida por parte de los usuarios externos del servicio educativo, alumnos y familias. Para ello, se dispone de una amplia base de datos recopilada en centros de educación secundaria.

## Fundamentación teórica

El concepto de satisfacción con la escuela se puede definir como "el juicio afectivo y cognitivo que realizan los padres y alumnos respecto al grado en que se están ofreciendo servicios y respuestas adecuadas a sus necesidades educativas y expectativas" (Río, 2015). La relación de la *satisfacción* con las *expectativas* puede ser precisamente el matiz que marca la diferencia entre

satisfacción y calidad, dado que puede darse el caso de que un usuario manifieste “satisfacción”, simplemente porque su nivel de expectativas es bajo.

Sin embargo, muchas definiciones del concepto de calidad hacen referencia a la satisfacción del cliente (Reeves y Bednar, 1994). El cliente tiene unas expectativas que va a comparar con los objetivos, procesos y resultados de la institución, lo que producirá unos niveles de “calidad proporcionada” que se proyectará en el nivel de “calidad percibida” por el usuario. Por ello, “en la gestión de servicios se tiende a basar la calidad del servicio en la satisfacción que este produce en quien lo recibe” (Palacios Gómez, 2010). Esta cuestión se ha abordado por autores como Parasuraman, Berry y Zeithaml (1991), entre otros.

### *Objetivos*

Analizar, desde un punto de vista métrico, la herramienta EducalNet para aproximarse al constructo que mide, satisfacción de los usuarios o calidad del servicio, estableciendo empíricamente cómo se relacionan ambos conceptos en el ámbito educativo.

## **Método**

### *Procedimiento*

Se aplica EducalNet en 16 Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos de la zona sur de Madrid, durante cuatro cursos. Se utilizan datos en el estudio de 4.525 alumnos y 2.547 familiares encuestados. Consta de 60 y 63 variables para alumnos y familias respectivamente, que se valoran en una escala de 0 a 10, agrupadas en dimensiones y subdimensiones que se refieren a distintos aspectos del centro<sup>17</sup>. Su fiabilidad, mediante el procedimiento alpha de Cronbach, es de 0,97 y 0,98 respectivamente.

### *Análisis estadísticos*

Los árboles de decisión son una técnica multivariada de clasificación de datos basada en diagramas de flujo, que permite organizar los casos en grupos o pronosticar valores de una variable dependiente, de escala o categórica, a partir de variables independientes o predictoras, que pueden ser a su vez de diferente naturaleza. Se utiliza el algoritmo CRT de Breiman (1984), con SPSS v.22.

## **Resultados**

Para el cálculo del árbol de decisión, se han incluido los “Indicadores globales<sup>18</sup>” del modelo como variables independientes, para identificar cuál de ellos es el mejor predictor de la media total del cuestionario, incorporada como variable dependiente.

En el caso de los alumnos, la “satisfacción de las expectativas” es la variable con mayor importancia, de modo que la media de las respuestas de los alumnos en EducalNet refleja principalmente el constructo “satisfacción de las expectativas”. Estos datos son consistentes con

<sup>17</sup> En Rfo (2015) se recogen diferentes evidencias de validez a partir de la aplicación de EducalNet que avalan su estructura multidimensional.

<sup>18</sup> CALIDAD: Calidad del centro. SATEXPECT: satisfacción de las expectativas. SATPERTN: satisfacción de pertenencia. RECOMEND: voluntad de recomendar el centro. COMPEXTR: Comportamiento de alumnos en el exterior. NIVEXPECT: nivel de expectativas. IDENTPEC: identificación con el Proyecto Educativo del Centro. ACCSOCIL: acciones socioculturales en el entorno. COLEXTER: colaboraciones externas. MEDTOTAL: Media de todas las variables del cuestionario para cada usuario.

los obtenidos al calcular la correlación entre las variables y la puntuación total en el cuestionario ( $r_s=.722$ ).

Cuadro 1. Importancia indicadores globales respecto a MEDTOTAL (alumnos)

	IMPORTANCIA	IMPORTANCIA NORMALIZADA
SATEXPECT	1,138	100,0%
CALIDAD	,934	82,1%
SATPERTN	,854	75,1%
RECOMEND	,789	69,3%
COMPEXTR	,687	60,4%
ACCSOCIL	,601	52,8%

Notas: Variable dependiente: MEDTOTAL. Estimación: ,829. Error estándar: ,017.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Correlaciones Rho de Spearman ( $r_s$ ) entre los indicadores globales y puntuación total en el cuestionario (alumnos)

	RECOMEND	SATEXPECT	SATPERTN	CALIDAD
RECOMEND	1,000	,665**	,721**	,657**
SATEXPECT	,665**	1,000	,614**	,630**
SATPERTN			1,000	,689**
CALIDAD				1,000
MEDTOTAL	,616**	,722**	,624**	,642**

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Importancia indicadores globales respecto a MEDTOTAL (familias)

VARIABLE INDEPENDIENTE	IMPORTANCIA	IMPORTANCIA NORMALIZADA
SATEXPECT	1,031	100,0%
CALIDAD	1,031	100,0%
RECOMEND	,958	92,9%
SATPERTN	,952	92,3%
NIVEXPECT	,922	89,4%
IDENTPEC	,911	88,3%
ACCSOCIL	,701	67,9%
COLEXTER	,477	46,3%

Variable dependiente: MEDTOTAL. Estimación: ,601. Error estándar: ,019.

Fuente: Elaboración propia.

Vuelve a ser “satisfacción de las expectativas” la variable que divide el primer nodo, apareciendo en varias ocasiones en las siguientes segmentaciones. Además, las variables “satisfacción de las expectativas” y “calidad” tienen prácticamente la misma importancia para predecir la puntuación del usuario. Así pues, la satisfacción de las expectativas y la calidad, en el caso de las familias, influyen de igual manera en la media obtenida para cada usuario.

También coinciden alumnos y familias en que los indicadores de colaboración del centro educativo con su entorno son los que menos pesan en la puntuación total. La correlación más alta con la puntuación total es también la de SATEXPEC ( $r_s=.781$ ). Sin embargo, las correlaciones más altas se dan entre los indicadores globales de “calidad” y “satisfacción de pertenencia al centro”, y entre este último y la “voluntad de recomendar el centro” y “satisfacción de las expectativas”, lo que permite deducir que son indicadores con componentes afectivos-cognitivos comunes.

En el caso de las familias, de nuevo “satisfacción de las expectativas” es la variable que más influye en la media total, aunque con muy poca diferencia con respecto a “calidad del centro”.

Cuadro 4. Correlaciones Rho de Spearman ( $r_s$ ) entre los indicadores globales (familias).

	IDENTPEC	RECOMEND	SATEXPECT	NIVEXPECT	SATPERTN	CALIDAD
IDENTPEC	1,000	,697**	,750**	,766**	,653**	,669**
RECOMEND		1,000	,806**	,731**	,805**	,780**
SATEXPECT			1,000	,813**	,718**	,739**
NIVEXPECT				1,000	,684**	,707**
SATPERTN					1,000	,803**
CALIDAD						1,000
MEDTOTAL	,728**	,746**	,781**	,743**	,720**	,764**

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

De los análisis realizados, mediante correlaciones y árboles de decisión, a partir de las encuestas de alumnos y las familias se puede extraer, como principal conclusión que el modelo EducalNet mide fundamentalmente la satisfacción de las expectativas de los usuarios, si bien otro constructo teórico que se ha planteado, la calidad del servicio también tiene un peso importante en el constructo medido, lo que se muestra especialmente en el caso de las familias. Las altas correlaciones y los datos de importancia de las variables independientes de los árboles de segmentación coinciden en indicar que, en la práctica, cuando los padres responden al Educalnet, están manifestando en qué medida el centro educativo satisface sus expectativas y están aportando una medida cuantitativa de la calidad del servicio recibido.

## Referencias

- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A. y Stone, C. J. (1984). *Classification and regression trees*. Monterey, CA: Wadsworth.
- Palacios Gómez, J. (2010). Dimensiones de la calidad percibida en servicios educativos: Determinación empírica mediante una escala de valoración del servicio. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19(3), 127-142.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. y Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the Servqual scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Reeves, C. A. y Bednar, D. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Río, D. (2015). *Medida de la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

# Medidas para la Reducción del Fracaso Escolar desde la Escuela y el aula en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria

## Measures to Reduce School Failure from School and Classroom on the stage of Secondary Education

Estefanía Martínez Valdivia<sup>1</sup>

Ana Martín Romera<sup>1</sup>

Inmaculada García Martínez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Jaén, España

<sup>3</sup> Universidad de Granada, España

El fracaso escolar es una problemática de dimensión internacional que afecta a todos los sistemas educativos y que en España sigue siendo una preocupación vigente. Para estudiarlo nos planteamos la siguiente finalidad: descubrir y analizar situaciones de fracaso escolar vividas por diferentes agentes, a fin de comprenderlas y averiguar la posible responsabilidad de la propia escuela y el docente para, apoyándonos en lo aprendido de la experiencia, derivar acciones de mejora. En este trabajo nos centraremos en presentar la segunda parte de la finalidad descrita. Se ha desarrollado mediante una metodología cualitativa de corte fenomenológico. Los sujetos participantes están constituidos por: profesorado en activo, profesores jubilados, estudiantes que viven fracaso escolar y sujetos integrados en el mundo laboral que experimentaron situaciones de fracaso escolar. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la "entrevista semiestructurada en profundidad. Los resultados se han obtenido a partir de "análisis de contenido" y, con ayuda del programa cualitativo Nvivo 11 Plus, presentamos una serie de medidas y recomendaciones útiles para la escuela y el docente en la reducción del fracaso escolar.

**Descriptores:** Fracaso escolar; Escuela; Docente; Aula.

School failure is an issue of international scope which affects all education systems, it is a current concern still unsolved in Spain. The following aim is addressed to tackle this matter: identification and analysis of the school failure circumstances lived by different individuals in order to understand and determine the possible liabilities of the school and teachers and follow actions for improvement based on experience. This research has been carried out following a qualitative phenomenological methodology. The inquired participants are: working teachers, retired teachers, students with school failure and active individuals that experienced school failure situations. Data has been gathered developing a "deep semi-structured interview". The results have been obtained from "content analysis" and, with the help of the qualitative program Nvivo 11 Plus, we present a series of measures and recommendations that are useful for the school and the teacher in reducing school failure.

**Keywords:** School failure; School; Teacher; Classroom.

## Introducción

La investigación que se presenta pretende conocer el fenómeno del fracaso escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, comprendiendo cuáles son las posibles causas que desde la escuela y el aula pueden llevar a ocasionarlo, para centrarnos en las propuestas de mejora que a nivel pedagógico se pueden dar a este fenómeno. En este trabajo mostraremos concretamente los datos que hacen referencia a la segunda parte de la investigación.

La investigación sobre el fenómeno del fracaso escolar, ha sido muy estudiada a lo largo del tiempo, no obstante, sigue siendo en la actualidad un tema que está vigente a nivel internacional.

Por ello, queremos indagar en el mismo y nos planteamos los objetivos de investigación en relación a conocer las consideraciones de los principales agentes educativos con larga experiencia en el tema de estudio sobre los factores incidentes, para posibilitar las posibles medidas pedagógicas a tal fenómeno.

Hemos de partir de la concepción de que el fracaso escolar no es un hecho aislado que aparece en la vida del estudiante de un modo repentino, si no que es un proceso educativo que se va construyendo a lo largo del tiempo mediante la influencia de diferentes factores de diversa índole. Son muchos los autores que describen investigaciones sobre tal temática: como Choi y Calero (2013); Jurado y Olmos (2012); Gabarró (2010); CES (2009); Martínez-Otero (2009) y Marchesi y Hernández, (2003) indican que los principales factores son: familiares (contexto, nivel socio económico y cultura, problemas, etc.); personales (motivación, esfuerzo, autoestima, sexo, etc.); educativos por parte de la escuela (titularidad, recursos materiales y humanos, compañeros, agrupamientos, clima escolar, autonomía, implicación de las familias, ratio, etc.) y por parte del docente (metodología, gestión del aula, formación pedagógica, formación permanente, etc.).

No obstante, por otro lado, a tales causas atribuidas al fracaso escolar, se puede señalar diferentes medidas o buenas prácticas adoptadas a nivel pedagógico, es decir, a desarrollar en la escuela y por el docente. Según las diferentes investigaciones consultadas (Hagelskamp y DiStasi, 2012; Carbonell, 2010; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Casey, 2002; Cantón, 2002) se puede resumir en las siguientes: directores con fuerte visión, profesores implicados, altas expectativas de sus estudiantes, evaluación continua, implicación de las familias, feedback entre profesor-alumno, respeto a valores, creencias y culturas, enseñar el procedimiento de la información recibida, llevar a cabo múltiples métodos de aprendizaje, utilizar la tutoría y el departamento de orientación para el diagnóstico de problemas y seguimiento continuo del alumno, agrupamientos flexibles, enseñanza centrada en el alumno o el trabajo colaborativo.

Tenemos así una primera aproximación de los posibles factores incidentes en la formación del fracaso escolar, y de este modo podemos ser más certeros a la hora de proponer las posibles medidas de prevención (propuestas didáctico-pedagógicas) ante el fracaso escolar consiguiendo la mejora escolar.

## **Método**

Para conseguir los objetivos marcados de esta investigación hemos utilizado una metodología cualitativa (Flick, 2012). Los sujetos objeto de estudio fueron profesores en activo, profesores jubilados, estudiantes y profesionales en ejercicio con vivencias de fracaso escolar. Todos ellos imparten o han impartido clase en educación secundaria obligatoria o la reciben. Se seleccionaron mediante el procedimiento denominado selección intencional basada en criterios previos. Para recoger la información utilizamos instrumentos como la entrevista en profundidad, nos ayudamos de un guión semiestructurado validado por el sistema de jueces. Las preguntas son abiertas centradas en los objetivos principales que guían esta investigación. Tienen las entrevistas una duración de dos horas aproximadamente, siendo grabados todos los audios y posteriormente transcritos literalmente.

En la ardua tarea de análisis de datos se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1997) que tras un largo proceso de detallada lectura de las transcripciones, determinamos las unidades de significado estableciendo categorías y asignando códigos. Para realizar esta labor nos ayudamos del programa cualitativo QSR Nvivo 11 Plus.



## Resultados

En los resultados obtenidos se ha observado que hay un gran consenso entre profesores jubilados y profesores en activo, por lo que, según sus experiencias, persisten los mismos problemas durante las últimas dos décadas, ello muestra la necesidad de renovación y cambio de la escuela para conseguir la reducción del fracaso escolar.

Entre las principales medidas que proponen desde la escuela, subrayan sobre todo la actuación de la dirección, el currículo, los agrupamientos, el clima del centro, el trabajo en equipo y con otros profesionales, las medidas legislativas dirigidas a la reducción del fracaso escolar, la implicación de las familias o la selección y formación del profesorado. Y desde el aula mediante la actuación del docente, señalan la gran importancia de la metodología, la programación, la atención a la diversidad, la organización del aula, la transmisión del currículo, la relación profesor-alumno, la implicación del docente, las exigencias y expectativas y la evaluación.

Los estudiantes y los sujetos integrados en el mundo laboral coinciden en señalar desde la escuela con las medidas propuestas por los profesores en ejercicio y creen en la eficacia de la FPB (Formación Profesional básica), así como resaltan la labor de la dirección, el equipo de orientación, principalmente la implicación del profesor y las diferentes medidas legales establecidas. En relación al aula tiene una elevada importancia la metodología, la atención personalizada y la relación profesor alumno entre otras menos determinantes.

## Referencias

- Carbonell, J. (2010). Desde la escuela: alternativas al fracaso escolar. En A. Canalda, J. Carbonell y M. Diaz-Aguado (Eds.), *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones* (pp. 23-54). Madrid: Fundación Antena 3.
- Casey, S. (2002). *No hay excusas. Lecciones de escuelas 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*. Washington, DC: The Heritage Foundation.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista Educación*, 362, 1-20.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gabarró, D. (2010). *La solución inesperada del género y la educación*. Lleida: Boira.
- Hagelskamp, C. y DiStasi, C. (2012). *Failure is not an option: How principals, teachers, students and parents from ohio's high-achieving, high-poverty schools explain their success*. Londres: Public Agenda.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-11.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.

# Calidad de las Presentaciones de Diapositivas en la Docencia Universitaria

## Slides Presentation Quality in University Teaching

Helena Garrido-Hernansaiz<sup>1</sup>  
María Cantero-García<sup>2</sup>  
Rocío Rodríguez-Rey<sup>3</sup>  
Jesús Alonso-Tapia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Alcalá de Henares, España

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>3</sup> Universidad Europea de Madrid, España

La presentación de diapositivas constituye un método docente muy habitual actualmente. Sin embargo, su elaboración no suele seguir unas directrices claras y tampoco se evalúa su contribución al aprendizaje. Este trabajo aborda los principios psicológicos y directrices de diseño para la elaboración de tales presentaciones y evalúa la calidad percibida por los alumnos. Se realizaron dos evaluaciones con 94 alumnos de Psicología, quienes evaluaron diferentes aspectos y funciones de las diapositivas de clase. Las diapositivas fueron evaluadas positivamente en ambas ocasiones y la calidad de ciertos elementos estuvo relacionada con el aprendizaje. La tipografía, el tamaño de texto, los colores, la organización espacial de los elementos y las animaciones se relacionaron con cómo los alumnos comprenden los contenidos. Este trabajo sugiere la importancia de que los docentes universitarios presten una mayor atención a los elementos de las presentaciones de diapositivas durante su elaboración, ya que pueden influir significativamente en el aprendizaje de los alumnos.

**Descriptor:** Innovación educativa; Tecnología educacional; Diapositiva.

Slides presentations are a highly common teaching method nowadays. However, neither their preparation usually follows clear guidelines nor their contribution to learning is assessed. This study explores the psychological principles and design guidelines for the preparation of such presentations and assesses student-perceived quality. Two assessments were carried out with 94 Psychology students, who evaluated different aspects and functions of class slides. These received positive ratings in both assessments and the quality of certain elements was related to learning. Typography, text size, colours, spatial organization of the elements and animations were related to how students learn contents. The present work highlights how important it is for University teachers to pay attention to certain elements during slides preparation, as it can significantly impact students' learning.

**Keywords:** Educational innovation; Educational technology; Slides.

## Introducción

La presentación de diapositivas se establece en la práctica como método docente de elección en la mayoría de planes de estudios actuales. Permite incluir diferentes tipos de información (texto, gráficos, etc.), posibilitando su secuenciación dentro de la misma diapositiva para mostrar cambios temporales o espaciales mediante el uso de animaciones. Sin embargo, pese a su uso habitual e importancia, las presentaciones de diapositivas suelen ser elaboradas sin unas directrices claras y no es práctica habitual evaluar su contribución al aprendizaje significativo de las competencias a adquirir.

ElKosslyn (2007) presenta ocho principios psicológicos que han de aplicarse a las presentaciones de diapositivas:

- Relevancia. Presenta la cantidad justa de información, sin ser demasiada o demasiado poca.
- Conocimiento Adecuado. Conocimiento previo adecuado de los conceptos, jerga y símbolos pertinentes.
- Saliencia. La atención se dirige hacia las diferencias grandes en las cualidades perceptibles de los elementos.
- Discriminación. Dos propiedades deben diferenciarse entre sí en una proporción lo suficientemente grande para que puedan distinguirse.
- Organización Perceptual. Las personas agrupan automáticamente los elementos en unidades a las que prestan atención y recuerdan.
- Compatibilidad. Un mensaje es más fácilmente comprensible si su forma es compatible con su significado.
- Cambios Informativos. Las personas esperan que los cambios en las propiedades de los elementos proporcionen información.
- Limitación de la Capacidad. Las personas tienen una capacidad limitada para procesar información.

Otros trabajos proporcionan indicaciones sobre cómo elaborar un buen diseño y mejorar la efectividad comunicativa de diversos medios, entre ellos las presentaciones de diapositivas (Duarte, 2008; Lidwell, Holden y Butler, 2011; Reynolds, 2013; Williams, 2014). En general, estos trabajos están de acuerdo en unos puntos, entre los que cabe destacar los siguientes.

El contenido debe ser relevante y estar expresado de forma clara y adecuada a la audiencia. La presentación ha de estructurarse de forma clara, sencilla y homogénea. Se debe buscar la brevedad, eliminando todo lo innecesario y evitando siempre la sobrecarga de información. Se han de alinear y conectar visualmente los elementos entre sí, mostrando la jerarquía existente. Ha de destacarse siempre lo importante y debe existir un adecuado contraste que permita diferenciar los elementos (e.g., fondo y texto). El texto debe ser lo suficientemente grande y el fondo debe ser sencillo. Las animaciones han de resultar informativas, utilizándose para dirigir la atención de la audiencia a los elementos importantes en los momentos apropiados. Se recomienda la estrategia de la revelación progresiva para la información compleja.

### *Objetivos*

Evaluar e implementar mejoras en las presentaciones empleadas en dos asignaturas de tercer curso del grado de Psicología de la UAM que son continuación la una de la otra y tienen el mismo profesorado.

## **Método**

La muestra del estudio la conforman noventa y cuatro alumnos (34 en la primera evaluación y 60 en la segunda) participaron en este estudio, siendo la edad media de 21 años. El 85% fueron mujeres.

### *Materiales*

Cuestionario de valoración de las diapositivas. Contiene 14 preguntas que evalúan en qué grado las diapositivas han resultado interesantes/claras/útiles para diferentes propósitos y algunos

elementos concretos (e.g., los colores, la organización espacial...) han favorecido la comprensión. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 1 (Nada o casi nada) a 5 (Mucho).

### *Procedimiento*

Los alumnos evaluaron la calidad de las presentaciones de diapositivas en dos ocasiones: al finalizar la primera asignatura y al finalizar la segunda. Las diapositivas de esta última fueron mejoradas de acuerdo a la información obtenida en la primera evaluación.

## Resultados

La figura 1 muestra las medias de cada uno de los 14 ítems para las dos evaluaciones.

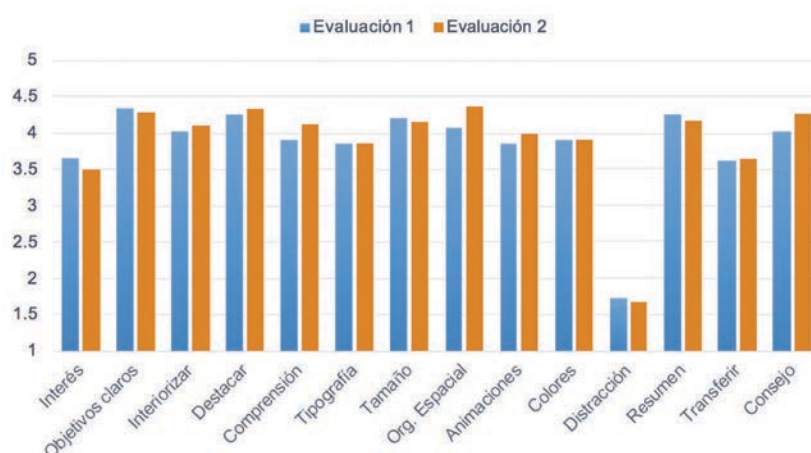


Figura 1. Medias de los ítems en la primera y la segunda evaluación  
Fuente: Elaboración propia.

En general, el alumnado ha considerado que las diapositivas contienen muy pocos elementos distractores, transmiten de forma bastante clara los objetivos, destacan aquello que resulta más importante y ayudan a los estudiantes a hacerse una idea-resumen de lo aprendido e interiorizarlo. El tamaño del texto y la organización espacial también parecen adecuados y los estudiantes recomendarían que otros profesores tuvieran en cuenta las características analizadas en sus presentaciones. Los puntos más débiles hacen referencia a la tipografía, los colores y a la capacidad de las diapositivas por generar interés y facilitar la transferencia de conocimientos. Para comprobar si la calidad de los elementos específicos de las diapositivas (tipografía, tamaño del texto, organización espacial de los elementos, animaciones y colores) está relacionada con el grado en que las diapositivas ayudan a alcanzar algunos objetivos (despertar interés, ayudar a la comprensión e interiorización, clarificar objetivos, destacar lo relevante, no distraer de lo importante, contribuir a la elaboración de una idea-resumen y a transferir los conocimientos a situaciones nuevas) se han hallado las correlaciones entre ellos.

Como se observa, hubo numerosas correlaciones significativas. Destacan especialmente el tamaño del texto, la organización espacial de los elementos y el uso de animaciones, que parecen tener un importante papel en la consecución de los objetivos.

Cuadro 1. Correlaciones entre los elementos específicos y las funciones de las diapositivas.

	TIPOGRAFÍA	TAMAÑO	ORG. ESPACIAL	ANIMACIONES	COLORES
Interés	.24*	.38***	.20	.21*	.22*
Objetivos claros	.08	.28**	.39***	.24*	.16
Interiorizar	.11	.32**	.43***	.31**	.16
Destacar	.10	.26*	.34**	.34**	.21*
Comprensión	.19	.20	.44***	.39***	.28**
Distracción	-.06	-.19	-.15	.00	.04
Resumen	.25*	.33**	.30**	.47***	.25*
Transferir	.19	.32**	.41***	.37***	.42***
Recomendación	.22*	.30**	.33**	.34**	.28**

Nota: N = 94. \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados han mostrado que los alumnos percibieron pocos elementos distractores y que en general los elementos eran adecuados. Además, se observó que los elementos específicos de las diapositivas (tipografía, tamaño del texto, organización espacial, animaciones y colores) tuvieron en muchas ocasiones una alta correlación con funciones que las diapositivas debían cumplir (despertar interés, clarificar objetivos, ayudar a interiorizar procedimientos, etc.). Por consiguiente, parece que la modificación de dichos elementos podría efectuarse para mejorar las funciones de las diapositivas.

Pese a sus limitaciones (e.g., tamaño de la muestra, cuestionario empleado), el estudio sugiere la necesidad de que los docentes tengan en cuenta los principios psicológicos y las directrices de diseño relevantes a la hora de diseñar sus presentaciones de diapositivas, ya que esto puede influir de forma significativa en el aprendizaje de los alumnos.

## Referencias

- Duarte, N. (2008). *Slideology: The art and science of creating great presentations*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Kosslyn, S. M. (2007). *Clear and to the point: 8 psychological principles for compelling powerpoint presentations*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Lidwell, W., Holden, K. y Butler, J. (2011). *Principios universales de diseño*. Barcelona: Blume.
- Reynolds, G. (2013). *Presentation zen design: simple design principles and techniques to enhance your presentations*. Thousand Oaks, CA: New Riders.
- Williams, R. (2014). *The non-designer's design book*. San Francisco, CA: Peachpit Press.

## ¿Cómo Mejorar la Escuela Secundaria para que Sea Más Inclusiva? Análisis del “Plan Vuelvo a Estudiar” de Santa Fe (Argentina)

### How to Improve Secondary School to Make it More Inclusive? Analysis of the "I Return to Study" Plan of Santa Fe (Argentina)

Silvia Alucin

UNR-CONICET, Argentina

En esta comunicación presentamos resultados parciales de una investigación de corte antropológico, realizada en torno al plan “Vuelvo a Estudiar” de la provincia de Santa Fe, Argentina. Se trata de una política de inclusión socioeducativa para el nivel medio. El análisis del diseño y de la implementación del plan nos llevan a identificar una particular concepción de inclusión, que se ha plasmado en una serie de estrategias de innovación educativa, que apuntan a transformar la escuela para hacerla más inclusiva. En este proceso tanto la escuela, como los estudiantes y los docentes son interpelados, a través de categorizaciones y significaciones anudadas a dicha noción de inclusión.

**Descriptor:** Inclusión; Escuela secundaria; Política educativa.

In this communication, we present partial results of an anthropological investigation. In this communication, we present partial results of an anthropological investigation, made around the "Vuelvo a Estudiar" plan of the province of Santa Fe, Argentina. It is a policy of socio-educational inclusion for the middle level. The analysis of the design and implementation of the plan leads us to identify a particular conception of inclusion, which has been embodied in a series of educational innovation strategies that aim to transform the school to make it more inclusive. In this process both the school as students and teachers are challenged, through categorizations and meanings knotted to that notion of inclusion.

**Keywords:** Inclusion; High school; Education policy.

## Introducción

En Latinoamérica el secundario ha pasado a formar parte de la educación básica recientemente, en Argentina fue en 2006 con la Ley de Educación Nacional. La universalización del nivel ha puesto en cuestión su funcionamiento, porque la incorporación de los sectores que antes no accedían al mismo interpela a esta institución. Si bien hay políticas de inclusión diseñadas a nivel nacional, muchas acciones dependen de las provincias, ya que el sistema educativo argentino se encuentra descentralizado. La propuesta del presente trabajo es analizar el Plan “Vuelvo Estudiar”, implementado a partir de 2013 en Santa Fe (Argentina), es una política de inclusión para quienes no han concluido su educación secundaria. En una primera etapa, basándose en el SIGAE (Sistema de Gestión Administrativa Escolar) un grupo de trabajadores del plan realizan visitas casa por casa a quienes han interrumpido la escolaridad, diseñan estrategias que les permitan volver a estudiar, desde una perspectiva integral, en coordinación con otras áreas de gobierno (salud, juventud, desarrollo social). Una vez lograda la re-vinculación se trabaja con las escuelas, para construir estrategias inclusivas. A diferencia de los programas de becas, que se reducen a una transferencia monetaria, la fortaleza de este plan es la intervención integral y el trabajo pedagógico con las escuelas.

Retomamos la perspectiva de la antropología de las políticas públicas, planteada por Shore y Wright (1997), en la cual se apuesta al análisis del diseño y de la implementación. Las políticas se asientan sobre “categorías de pensamiento del Estado”, que aplicamos al mundo social, pueden ser consideradas símbolos polisémicos que proveen esquemas de percepción, así como narrativas de justificación y planes de acción, desde los cuales se construyen relaciones en las cuales las instituciones y los individuos son categorizados y objetivados. En este sentido las políticas públicas construyen subjetividades.

### *Objetivos*

- Analizar la concepción de inclusión sobre la que se asienta el plan “Vuelvo a Estudiar” y las subjetividades anudadas a dicha concepción.
- Describir las propuestas de innovación educativa que el plan construye para mejorar la escuela haciéndola más inclusiva.

## **Método**

Partimos de un enfoque antropológico, el cual nos permite recuperar los saberes, significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos analizados, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2005). Realizamos entrevistas a trabajadores del plan, así como observaciones participantes durante sus labores cotidianas.

## **Resultados**

En el diseño del plan Vuelvo a Estudiar hay tres categorías centrales que delimitan una noción particular de inclusión. Estas son: justicia curricular (Connel, 1997), justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y educación popular (Freire, 1996). La primera se sustenta en tres principios: incorporación de los intereses de los menos favorecidos; participación y escolarización común; producción histórica de igualdad. En la misma tesitura, la noción de justicia educativa ubica a la educación como un derecho y a la inclusión como un equilibrio entre redistribución y reconocimiento, por eso sus autores apuestan a la construcción de pedagogías diferenciadas en el seno de una escuela común. A estas categorías se suman los aportes de Freire, quien plantea que la educación debe ser un proceso dialógico y emancipador, cuyo fin es la concientización.

Desde estos lineamientos trabajan los consejeros del plan, agentes del sistema educativo externos a la escuela, que apuestan a “sensibilizarla” y a “interpelarla cotidianamente”, como dicen ellos mismos. Durante la implementación del plan se construyeron una serie de estrategias con las escuelas, se realizan “inscripciones fuera de término” y se flexibiliza la burocracia escolar, se articulan vínculos entre escuelas y diferentes instituciones territoriales. El plan también brinda “espacios de formación” (cursos semi-presenciales) para consejeros y docentes, en este sentido no sólo se apela a la concientización del educando sino también a la del educador, que debe repensar constantemente su praxis para transformar la escuela y hacerla más democrática.

Asimismo, se implementan “Trayectorias Académicas Alternativas”, que sirven para reconocer y respetar diferentes cronologías de aprendizaje, redefiniendo la presencialidad. Éstas son diseñadas por directivos o docentes y acompañadas por los consejeros, consisten en tareas domiciliarias que permiten al alumno avanzar a pesar de la dificultad de asistir a la escuela, las causas más frecuentes son: trabajo, embarazo, enfermedades, institucionalizaciones por casos de delincuencia.

Hay que destacar la implementación de los llamados “Espacios Puentes”, son locus de aprendizaje extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales. Los consejeros han articulado con espacios de educación no formal, mayoritariamente vinculados a talleres de oficios, donde los jóvenes se inscriben, lo que les permite también tramitar diferentes beneficios (medio boleto, becas, etc). Estos espacios son de ‘transito’ por la institucionalidad, donde se pueden adquirir recursos materiales (compensación monetaria) y simbólicos (hábitos, rutinas, conocimientos) que facilitaran después la escolarización, varios casos lo demuestran.

La marca distintiva del trabajo de los consejeros es el “acompañamiento personalizado” y el “vínculo cercano y respetuoso”, se contempla cada situación y se construye un abanico de intervenciones con la escuela, con centros de salud, con espacios culturales y recreativos. Dichas estrategias se inspiran en la justicia curricular y educativa, en la educación popular, así como en la experiencia acumulada de consejeros, profesores y directivos.

Debido a estas características la figura del consejero es definida por docentes y por ellos mismos, como el “brazo de la escuela en el territorio”. La política educativa del Ministerio de Santa Fe tiene tres ejes: escuela como institución social, inclusión socioeducativa, calidad educativa. La forma de concretarlos sin resignar ninguno es la innovación, entendida como una transformación de la matriz educativa tradicional, que se alimenta de experiencias pasadas, prácticas docentes, políticas educativas y proyectos de la sociedad civil que apuestan a consolidar nuevas pedagogías que mejoren la escuela, haciéndola más inclusiva, consolidando vínculos democráticos entre docentes y alumnos, entre la sociedad y el Estado.

## Conclusiones

El análisis del diseño y de la implementación de este plan nos permiten establecer que las estrategias descritas, que apuntan a transformar el formato escolar, se asientan sobre una particular concepción de inclusión sostenida en las categorías de justicia curricular, justicia educativa y educación popular. Ésta es definida y puesta en práctica a través de dos acciones: “solidaridad –porque hay que dar lugar y atender a aquellos con derechos vulnerados– y emancipación –porque el objetivo es la construcción de sujetos autónomos y responsables–” (Informe VE, 2016). Desde este repertorio son categorizados estudiantes y docentes, los primeros como sujetos de derecho que deben ser incluidos al sistema educativo, a través del reconocimiento y la redistribución. Los segundos como agentes estatales que deben comprometerse con una inclusión que no resigne calidad, para lo cual se ubica a la escuela en el centro, como institución social capaz de transmitir saberes y producir cambios sociales. En las escuelas existen otras lógicas, la inclusión es signficada y experimentada como una suerte de reclusión o una tarea de rescate, los educandos son categorizados como víctimas o posibles criminales, la inclusión como derecho debe sobreponerse a estas lógicas diferentes.

## Referencias

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Connel, R. W. (1997) *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1996) *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.



# Los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria y su Relación con la Justicia Social

## Educational Territory of Priority Intervention in Connection with Social Justice

Irene Moreno-Medina <sup>1</sup>  
Preciosa Fernandes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Universidade do Porto, Portugal

En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación cualitativa a través de la metodología de estudios de casos realizado en una escuela que forma parte de un agrupamiento de Portugal. Esta pesquisa es elaborada en un TEIP (Territorio Educativo de Intervención Prioritaria) situado en un contexto socioeconómicamente deprimido. Un TEIP es una medida política que nació en 1996 y ha ido evolucionando a lo largo de los años con la intención de mejorar y ampliar el número de centros educativos que se pueden beneficiar de la misma. El objetivo de la investigación es comprobar la relación de la Justicia Social con esta medida de la política educativa de este país, que en teoría está diseñado para alcanzar una mayor igualdad, un mayor éxito educativo, bajar el absentismo escolar, etcétera.

**Descriptor:** Justicia social; Escuela; Zona de prioridad educativa; Escuela desfavorecida; Necesidades educacionales.

In this paper, the results of a qualitative research are presented through the methodology of case studies carried out in a school of Portugal. This research is elaborated in a TEIP (Educational Territory of Priority Intervention) located in a socioeconomically depressed context. A TEIP is a political measure that was born in 1996 and has evolved over the years with the intention of improving and expanding the number of educational centers that can benefit from it. The objective of the research is to verify the relationship of Social Justice with this measure of educational policy in this country, which is designed to achieve greater equality, greater educational success, lower school absenteeism, etc.

**Keywords:** Social justice; School; Educational priority areas; Disadvantaged schools; Educational needs.

## Introducción

En Portugal los centros educativos de los diferentes ciclos se agrupan formando un conjunto educativo que trabajan entre ellos y donde los menores van avanzando según pasan de curso, y a estos se les denominan agrupamientos de escuelas. Los TEIP son agrupamientos de escuelas de diferentes ciclos que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes. La medida TEIP nació en el año 1996 por determinación del Desp. conj. 73/SEAE/SEEU96 y el Desp. 147-B/ME/96 (TEIP de primera generación). Los objetivos son mejorar el contexto educativo, prevenir el absentismo, prevenir el abandono escolar, mejorar la coordinación de la política educativa ajustándose al contexto, promover actividades de ocio y tiempo libre y fomentar la red educativa local.

Las posteriores medidas de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, TEIP2 (de segunda generación) y TEIP3 (de tercera generación y la última reforma realizada) han derivado de las necesidades de ampliación de agrupamientos para ser categorizadas como TEIP y obtener los recursos que se conceden por tener esta denominación. Los TEIP se han desarrollado para

que todo el alumnado, independientemente de su contexto, aprenda y pueda desarrollar competencias sociales y personales y para eso, es importante que existan procesos curriculares de calidad que puedan enseñar para el mundo actual (Leite, Fernandes, Mouraz, y Sampaio, 2015).

Los TEIP son dotados un equipo multidisciplinar que desarrollan su trabajo a través de la mediación escolar y la relación de la familia y con las escuelas del agrupamiento, aunque su intervención a nivel curricular sea menor (Dias, Tomás, Gama, y Lopes, 2012). Esta medida les ayuda a cada centro a acercarse a la mejora educativa y al éxito del alumnado. Esto se hace a través de conocer las dificultades del alumnado y su barrio, y así encontrar medidas de apoyo social, como puede ser a través de la alimentación o las actividades extraescolares ofrecidas en cada TEIP. Desde una perspectiva de Justicia Social sería la distribución (Rawls, 1971; Sen 2010) de bienes y recursos y del reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003). Asimismo, las familias participan en la vida de la escuela y el alumnado también participan en la toma de decisiones a través de la asamblea de la escuela. Si se observa desde una perspectiva de Justicia Social, se acerca a la cultura de la participación (Fraser y Honneth, 2003; Young, 1990) a través de la toma de decisiones. Es por ello que estas iniciativas permiten a las escuelas desarrollar una práctica educativa orientada hacia la Justicia Social que según Murillo y Hernández-Castilla (2011), engloba las 3 R's: Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Sampaio y Leite (2015, p. 734) sostienen que el programa TEIP “está contribuyendo a intervenir en la lucha contra las desigualdades y en el combate al fracaso escolar” siguiendo “una filosofía educativa que privilegiaba a la persona del alumno e integró una matriz axiológica que preconizó los valores de libertad, autonomía, democracia, desarrollo, solidaridad y cambio, como referenciales orientadores del proceso educativo” (Fernandes, 2002, p.51).

El objetivo de esta comunicación es conocer cómo funciona un TEIP desde una perspectiva de y para la Justicia Social.

## Método

Se trata de una investigación cualitativa, con una metodología de estudios de casos (Stake, 1998).

Para esto, se han utilizado las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

- Observación no participante para observar la dinámica del centro y del aula
- Entrevistas semiestructuradas a docentes, equipo directivo, equipo multidisciplinar y a la asesora educativa

En las entrevistas se abordaron las siguientes categorías de análisis:

- Filosofía educativa
- Características de TEIP
- Características del barrio
- Relación del barrio con la escuela
- Relación de las familias
- Características del alumnado
- Actitud del profesorado ante la diversidad

- Características del Equipo Interdisciplinar

Para la realización del análisis de los datos se ha utilizado Atlas.ti un software que sirve para analizar los datos extraídos de entrevistas y diferentes tipos de conversaciones que se recogen como datos en el análisis cualitativo (Lester, 2016).

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados que derivan del análisis de los datos obtenidos. Se dividen en diferentes apartados, centrándose en categorías más concretas. El barrio en el que se encuentra el TEIP se encuentra en un contexto socioeconómicamente deprimido y se trata de un lugar con problemas de desempleo, drogas, y una cultura propia en la que es difícil introducirse para poder trabajar con las familias.

Las escuelas TEIP son centros que trabajan procurando una Justicia Social real, intentado promover la igualdad y la mejora del barrio. Y aunque los y las profesionales que trabajan en un TEIP son conocedores de que es un trabajo agotador y requiere ser constante, pero también que, si el centro no se encontrase en este tipo de contexto, su papel no tendría sentido. El trabajo que se realiza es importante, tal y como manifiestan desde su equipo multidisciplinar porque intentar ser promotora del éxito educativo y del aprendizaje.

## Conclusiones

Podríamos afirmar que esta medida, que los TEIP, es un pequeño paso para acercar a la sociedad a la Justicia Social. Aunque es cierto que ha mejorado durante los años, es una medida que todavía tiene que desarrollarse mejor (como la estabilidad del equipo multidisciplinar, el acceso a otro tipo de recursos necesarios para el centro, etcétera). Y esto se debe a que los TEIP intentan tener siempre presente las características propias de la comunidad en la que se encuentran. Tal y como debería estar trabajando los centros educativos, para así promover una sociedad justa, equitativa y que no permita la exclusión (Murillo et al., 2010).

## Referencias

- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Dias, M., Tomás, C. A., Gama, A. y Lopes, R. (2012, noviembre). Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas. Comunicación presentada en el *V Encontro do CIED-escola e comunidade escola superior de educação de Lisboa*. Lisboa.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. y Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 825-855.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Paulus, T. M. y Lester, J. N. (2016). ATLAS. ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 405-428.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sampaio, M. y Leite, C. (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 715-740.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Nueva York, NY: Penguin Press

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey, NJ: Princeton University

# **Autoevaluación de Competencias de Alumnos del Máster del Profesorado en Dos Especialidades: Formación y Orientación Laboral y Procesos Sanitarios**

## **Self-assessment of the Competences of Students of the Master's Degree in Teacher Training in Two Specialties: Training and Labor Orientation and Health Processes**

Lourdes Aranda  
Antonio Nadal Masegosa  
Juan Miguel Enamorado  
Paula María Borrego  
Universidad de Málaga, España

Con la entrada en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), las evaluaciones del alumnado en los nuevos Grados y Másteres se realizan a través de la adquisición de competencias. Por ello, hemos realizado un trabajo de investigación, con el fin de estudiar si la percepción del alumnado sobre las competencias que han adquirido en diferentes Grados difiere en alumnos que pertenecen a la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL) y de Procesos Sanitarios (PS) en el Máster del Profesorado en la Universidad de Málaga en el curso 2017/2018. Los resultados muestran que no existen diferencias en la percepción competencial de los alumnos tanto si pertenecen a la especialidad de FOL como a la de PS. En conclusión, los alumnos una vez que han finalizado su Grado y se incorporan a cursar el Máster, consideran que tienen las capacidades necesarias para la realización del Máster, ya sean de la especialidad de FOL o de PS.

**Descriptores:** Aprendizaje; Autoevaluación; Competencias; Curso postuniversitario; Enseñanza superior.

With the appearance of the European Higher Education Area (EHEA), the assessment of the students in the new Degrees and Master's are developed with the acquisitions of competences. For this reason, we have developed a research work, in order to study if the perception of the students about the competences they have acquired in several Degrees is different between those who have studied the specialty of Training and Labor Orientation and those who have studied the specialty of Health Processes in the Master's Degree in Teacher Training in University of Malaga during the academic course 2017/2018. The results show that there are no differences in the competence perception of the students, whether they belong to the specialty of Training and Labor Orientation or to the specialty of Health Processes. In conclusion, students, once they have finished their Degrees and began to study the Master's, consider that they have enough competences to achieve the Master, whether they are from the two specialties

**Keywords:** Learning; Skills; Self evaluation; Higher education; Postgraduate courses.

## **Introducción**

La percepción personal entendida como autoeficacia abarca tanto sentimientos, como pensamientos y conductas (Bandura, 2001), y la autoeficacia se define como los juicios de las personas acerca de sus capacidades con el objetivo de lograr niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1997). Este concepto se relaciona estrechamente con el modo en el que los seres humanos se comportan en su entorno, es decir, las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, las mismas que se convierten en los medios por los

cuales siguen sus metas y toman sus decisiones (Gutiérrez et al., 2011). De este modo, las competencias se conforman a través de la autopercepción de eficacia y la posesión de los conocimientos necesarios y habilidades requeridas para ejecutarse satisfactoriamente en determinada actividad (Gálvez, Chia, y Valdez, 2005). La autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias personales que posee el educador sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Perandones, Herrera y Lledó, 2014).

El desarrollo de las competencias de los futuros docentes será decisivo en los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación superior (Carlos, 2011; Paricio, 2013). Los estudios sobre la relación entre las competencias y la autoeficacia determinan que la percepción de eficacia personal influye tanto en las expectativas de éxito de los estudiantes como futuros docentes, como en la motivación y el rendimiento (Valverde, 2011). De este modo, la calidad docente se encuentra claramente influenciada por la autoeficacia, ya que afecta a las estrategias que utilizan y que, conscientemente o no subyacen a toda la práctica docente (Prieto Navarro, 2005; Tadeu et al., 2016).

Los estudios realizados por Drinot (2012), Prieto Navarro (2009) y Valverde (2011) concluyen que educadores con un elevado sentimiento de autoeficacia manifiestan una mayor flexibilidad en poner en práctica metodologías novedosas, una mayor capacidad de adaptación al medio y de las materias, dedican más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan motivación por la enseñanza y se sienten más comprometidos con su profesión (Gonzales, 2013).

En el presente artículo se pretende contrastar la percepción de competencias en dos grupos que, ante el estudio de la misma materia didáctica, provienen de varias disciplinas.

## Método

En este trabajo se realizó un estudio cuantitativo, donde la recogida de datos se obtuvo a través de un cuestionario tipo likert sobre competencias genéricas. Se estudió la percepción que el alumno tenía de su capacidad en 6 competencias que están consideradas genéricas. Las competencias genéricas estudiadas fueron: Comprender e interpretar críticamente la información contenida en textos escritos (A); Comunicarte correctamente por escrito (B); Comunicar tus ideas oralmente en diferentes contextos (C); Comprender e interpretar la información contenida en textos escritos en otro idioma (D); Expresarte por escrito en otro idioma (E); Expresarte oralmente en otro idioma (F) (figura 1). En esta investigación participó el alumnado del Máster del Profesorado impartido en la Universidad de Málaga en el curso 2017/2018. Participaron un total de 30 alumnos de los cuales 16 pertenecían a la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL) y 14 a Procesos Sanitarios (PS).

## Resultados

Todos los análisis estadísticos se realizaron usando el programa para tratamiento de datos IBM Statistics 22 (IBM CORP.) para Windows.

Las variables que se midieron en el estudio fueron las competencias genéricas. El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de la “t” de Student para muestras independientes, donde se observó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en ningún aspecto de las competencias genéricas estudiadas (figura 1).

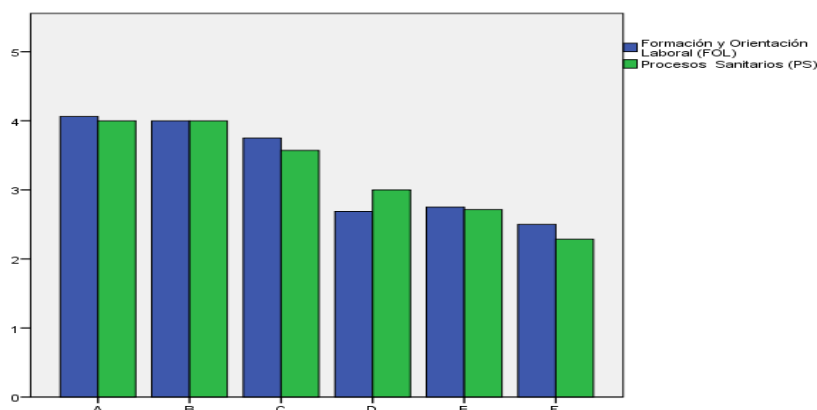


Figura 1. Representación gráfica de la percepción que tiene el alumnado del Máster sobre sus competencias genéricas

Fuente: Elaboración propia,  $p \geq 0.05$ .

Los resultados muestran que los alumnos pertenecientes a la especialidad de Formación y Orientación Laboral tienen la misma percepción de sus competencias genéricas que los alumnos pertenecientes a la especialidad de Procesos Sanitarios

## Conclusiones

Nuestro estudio muestra como alumnos de dos especialidades deferentes (FOL y PS) en el Máster del Profesorado de la Universidad de Málaga del curso 2017/2018, tienen la misma percepción de poseer las competencias genéricas. Debido a la incorporación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) de las Universidades Españolas, los alumnos deben adquirir tanto competencias genéricas como competencias específicas en los nuevos grados y Másteres universitarios. En la actualidad, los Másteres, o al menos la mayoría, permiten que los cursen alumnos con diferentes titulaciones, pero aun habiendo cursado Grados diferentes, deben poseer las competencias genéricas necesarias para obtener un grado.

En conclusión, los alumnos que cursan el Máster de Educación Secundaria, Formación Profesional e Idiomas de la Universidad de Málaga han comenzado dicho título de Posgrado con la percepción de que poseen las competencias genéricas necesarias para cursarlo, aun viniendo de titulaciones diferentes.

## Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
- Carlos, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141.
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Gálvez, E., Chia, N. y Valdez, J. (2005). Género, ansiedad social, autoeficacia general y autoeficacia en situaciones sociales. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizán*, 6(1), 43-54.
- Gonzales, M. D. C. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19(1), 3-12.

- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 495-500.
- Perandones, T. M., Herrera, L. y Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *Interamerican Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Prieto Navarro, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Tadeu, R., Alves da Costa, R., Mota, M. y Canhina, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias administrativas*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia, Valencia.



# La Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social: Una Aproximación a las Prácticas Docentes de Educación Secundaria

## Students' Assessment for Social Justice: An Approach to the Practices of Secondary Education Teachers

Nina Hidalgo  
F. Javier Murillo  
Reyes Hernández-Castilla  
Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid, España

Lograr una educación socialmente justa precisa llevar a cabo una evaluación de estudiantes con el mismo fin. El objetivo de este estudio es conocer si las prácticas de evaluación del profesorado de Educación Secundaria se orientan a la Justicia Social. Para ello, se ha realizado un estudio de encuesta con 177 profesores de 5 Comunidades Autónomas de España. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario sobre prácticas de enseñanza y evaluación para la Justicia Social. Los resultados muestran que los docentes: a) adaptan la evaluación más en función de las características educativas del alumnado que en base a sus características sociales, b) informan a los estudiantes de cómo van a ser evaluados, sin incluirlos en la toma de decisiones c) el examen sigue siendo el instrumento de evaluación más utilizado y d) la devolución de la información de la evaluación se realiza con mayor frecuencia de forma oral que escrita y tanto de forma individual como grupal. Con ello se concluye que las prácticas docentes sobre evaluación están aun lejos de estar enfocadas hacia la Justicia Social.

**Descriptores:** Evaluación de estudiantes; Evaluación para la justicia social; Prácticas de evaluación; Estudio de encuesta.

Achieving a socially just education requires carrying out a students' assessment with the same goal. The purpose of this study is to know if assessment practices of Secondary Education teachers are oriented towards Social Justice. To this purpose, a survey study was carried out with 177 teachers from 5 autonomous regions of Spain. The instrument used was a questionnaire about teaching and assessment practices for Social Justice. The results show that: a) teachers adapt assessment more in terms of the educational characteristics of the students than on the basis of their social characteristics, b) teachers inform students of how they will be assessed, without including them in decisions making, c) exam continues being the most widely used assessment instrument and d) the return of assessment information is carried out more frequently orally than written and both individually and groupal. This concludes that teaching assessment practices are still far from being focused on Social Justice.

**Keywords:** Student assessment; Assessment for social justice; Assessment practices; Survey study.

*Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social" (Ref: EDU2014-56118-P) financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.*

## Introducción

Una educación para la Justicia Social ha de tener como un componente necesario una evaluación de estudiantes para la Justicia Social (Murillo e Hidalgo, 2015). McArthur (2016) señala que la

evaluación, cuando se orienta a la Justicia Social, tiene el poder de convertir a los estudiantes en agentes críticos capaces de reconocer su contribución y papel comprometido en la educación y en la sociedad. En ese sentido, existe una incipiente línea de investigación que busca determinar sus características.

Thomas y Madison (2010), por ejemplo, defienden que una evaluación para la Justicia Social se caracteriza por ser: a) transformadora, b) deliberativa-democrática, c) crítica y d) contextualmente sensible. Hidalgo y Murillo (2016) y McArthur (2016), por su parte, indican que las características de una evaluación que favorecen la consecución de una sociedad más justa son: a) que esté adaptada a los estudiantes teniendo en cuenta sus características personales, sus necesidades y su punto de partida, b) que sea participativa y suponga la implicación del alumnado, c) que utilice una amplia variedad de estrategias, evitando una evaluación centrada en un único instrumento para recoger la información, y d) que haya una retroalimentación frecuente que sirva a los estudiantes para detectar sus fortalezas y los aspectos a mejorar, favoreciendo la implicación del alumnado en su aprendizaje.

En esta investigación se busca determinar si las prácticas evaluativas que llevan a cabo los y las docentes de Educación Secundaria en España se ajustan a las características de una evaluación para la Justicia Social.

## Método

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha realizado un estudio extensivo de carácter exploratorio y descriptivo mediante el método de encuesta.

Las variables que han guiado el estudio relacionadas con las Prácticas de Evaluación para la Justicia Social se organizan en cuatro bloques:

- adaptación de la evaluación,
- participación de los estudiantes en la evaluación,
- uso de distintas estrategias e instrumentos de evaluación y
- estrategias de devolución de la información de la evaluación.

La muestra que conforma este estudio es de 177 profesores de 16 institutos de Educación Secundaria situados en 5 Comunidades Autónomas: Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Madrid y País Vasco. El instrumento de obtención de datos utilizado es un cuestionario cerrado elaborado “ad hoc” sobre prácticas de enseñanza y evaluación para la Justicia Social, entre cuyas preguntas se encontraban algunas sobre las prácticas evaluativas. Dado el carácter exploratorio y descriptivo del estudio, los datos obtenidos se han analizado a través de diferentes análisis descriptivos.

## Resultados

Se han organizado los resultados en función de los cuatro elementos analizados: a) adaptación de la evaluación, b) participación de los estudiantes en la evaluación, c) uso de distintas estrategias e instrumentos de evaluación y d) devolución de la información.

La adaptación de la evaluación a los estudiantes es una de las prácticas relacionadas con una evaluación para la Justicia Social. Los resultados muestran que existen dos criterios para la

adaptación de la práctica evaluativa: las características académicas de los estudiantes (capacidad, estilo de aprendizaje y rendimiento previo) y las características sociales (cultura, nivel socio-económico y género). Los resultados referidos a la adaptación de la evaluación a las características académicas del alumnado muestran que dos de cada tres docentes (el 66,5%) afirma que adapta bastante o mucho la evaluación según la capacidad del alumnado. En función de su estilo de aprendizaje, el 57,5% del profesorado indica que la adapta bastante o mucho, y por su rendimiento previo, la mitad de los participantes lo consideran a la hora de individualizar la evaluación (cuadro 1).

Cuadro 1. Frecuencia de adaptación de la evaluación a las diferentes características de los estudiantes

	NADA	MUY POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Capacidad	6,3	4,0	23,3	46,6	19,9
Estilo de aprendizaje	9,7	7,4	25,6	39,8	17,6
Rendimiento previo	8,6	12,6	28,7	40,2	9,8
Cultura	23,4	17,1	35,4	20,6	3,4
Nivel-socio-económico	50,3	20,0	16,6	11,4	1,7
Género	86,4	6,3	5,1	1,7	0,6

Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, los profesores no adaptan su práctica evaluativa en función de las características sociales de los y las estudiantes. Efectivamente, el 40,5% de los profesores no consideran nada o muy poco la cultura para adaptar la evaluación, el 70,3% tampoco la adapta en función del nivel socioeconómico, y casi el 90% no considera el género para individualizar la evaluación del alumnado. Respecto a la participación de los estudiantes en la evaluación, casi el 60% de los docentes únicamente informa a los estudiantes de las estrategias de evaluación que siguen en sus clases, lejos de consensuar o implicar a los estudiantes en las decisiones que se toman relativas a la evaluación (únicamente realizado por el 17,6% del profesorado) (figura 1).

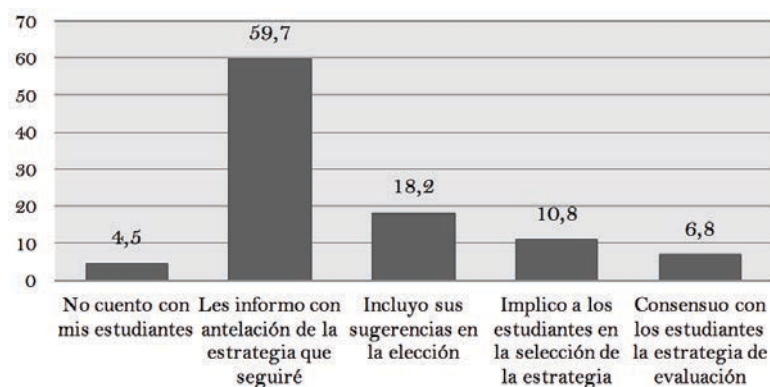


Figura 1. Distribución de los docentes en función de la frecuencia en las prácticas de participación de los estudiantes en la evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las prácticas de evaluación analizadas es el uso de distintos instrumentos y estrategias para evaluar al alumnado. Los resultados muestran que los docentes siguen utilizando el examen como el principal instrumento para evaluar a sus alumnos y alumnas. Así, más de la mitad de la calificación depende del examen. Con solo un 15%, el segundo instrumento más utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes es el trabajo individual y el tercero con un 13% la participación en clase y actitud de los estudiantes. El resto de los instrumentos (examen oral, trabajo grupal y la presentación o exposición oral) prácticamente no son utilizados por los

docentes, suponiendo el conjunto de todos ellos, menos de un 7% de la evaluación del alumnado (figura 2).

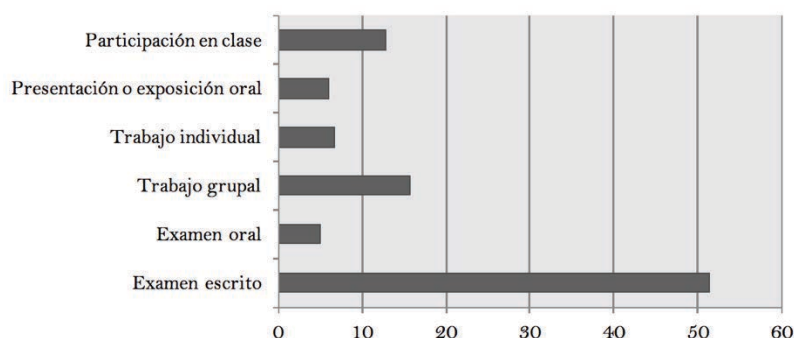


Figura 2. Distribución de los docentes en función de la frecuencia en el uso de distintos instrumentos de evaluación  
Fuente: Elaboración propia.

Por último, la devolución de la información de la evaluación se realiza en una proporción similar de forma tanto individual como grupal (figura 3). Así, la retroalimentación se realiza en la misma frecuencia en el gran grupo en el aula y de forma individualizada con cada estudiante. Complementariamente, la devolución oral de la información de la evaluación se realiza con mayor frecuencia que la devolución escrita. En efecto, un 87,6% del profesorado devuelve la información de forma oral de forma frecuente o muy frecuente. Contrariamente, casi un tercio de los docentes afirman que no utiliza nunca o casi nunca la devolución de forma escrita con sus estudiantes (11,8% y 17,2% respectivamente) (figura 4).

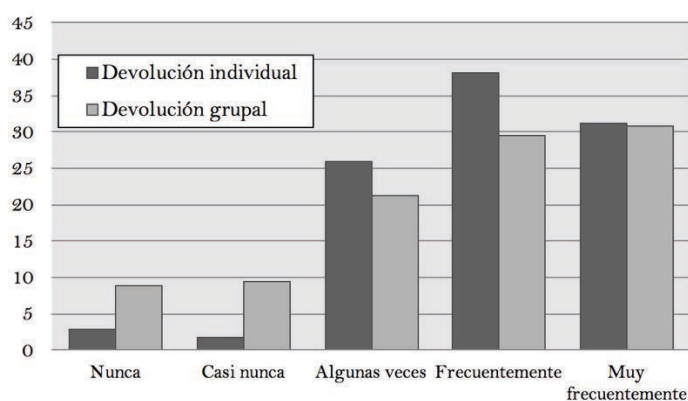


Figura 3. Distribución de los docentes en función de la frecuencia en la devolución individualizada o grupal de la información de la evaluación  
Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio reflejan que las prácticas evaluativas que llevan a cabo los y las docentes de Educación Secundaria están aun alejadas de una evaluación orientada a la Justicia Social. A pesar de los esfuerzos que se están haciendo en la enseñanza para convertirla en un proceso socialmente más justo, en la evaluación aún queda un largo camino por recorrer. Parece importante mejorar la formación, tanto inicial como permanente, en evaluación de los docentes para potenciar la adquisición de competencias y herramientas para optimizar sus prácticas

evaluativas y encaminarlas a enfoques orientados a la Justicia Social. Además, es fundamental repensar las políticas educativas que marcan el sistema educativo, ya que las actuales presiones en forma de evaluaciones externas a las que están sometidos las escuelas y los y las docentes no favorecen el desarrollo de una evaluación comprometida socialmente.

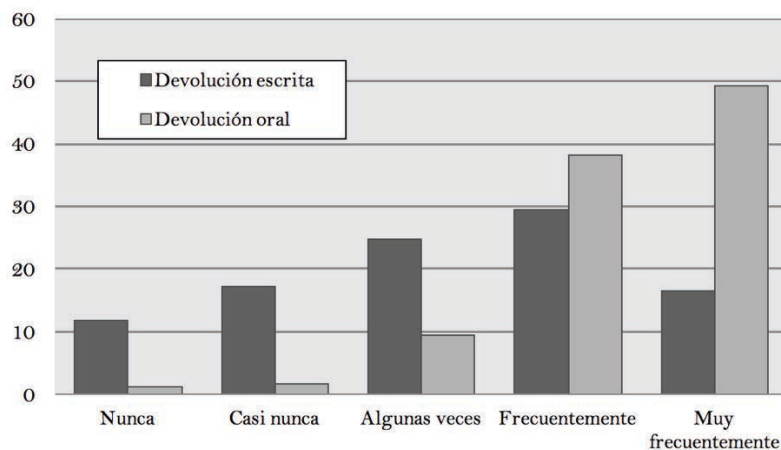


Figura 4. Distribución de los docentes en función de la frecuencia en la devolución oral o escrita de la información de la evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Las principales limitaciones de este estudio son el tamaño de la muestra utilizada, así como el carácter puramente cuantitativo y descriptivo del estudio. Sería interesante realizar un estudio con una muestra más representativa, así como complementarlo con un estudio de corte cualitativo. Siguiendo las palabras de McArthur (2016), la sociedad en la que vivimos es profundamente cambiante y necesita una evaluación que se adapte a esas transformaciones y luche contras las injusticias: “la evaluación para la Justicia Social es un compromiso continuo para problematizar las cuestiones de justicia que vivimos en la educación y la evaluación en lugar de la búsqueda de soluciones perdurables” (p. 980).

## Referencias

- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social: Propuesta de un modelo. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evaluás y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Thomas, V. G. y Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583.

## La Gestión de la Atención Temprana en la Escuela Infantil: Claves desde la Dirección Escolar

### The Management of the Early Attention at Nursery School: Keys from the School Direction

Katia Álvarez Díaz  
 Inmaculada González Falcón  
 Universidad de Huelva, España

El estudio que aquí se presenta tiene como premisa el derecho a una educación de calidad en la primera infancia, cuyo propósito recaiga en la diversidad como una característica positiva de la escuela. Se considera, por tanto, al primer ciclo de educación infantil como uno de los periodos idóneos para compensar desigualdades de tipo económico, social y madurativo en los niños de 0 a 3 años, lo que hace que el empleo de los recursos de la Atención Temprana y la Escuela Infantil sean dos marcos inmejorables para trabajar en la prevención e intervención. Asimismo, hablar de atención infantil temprana conlleva un replanteamiento en la gestión de la escuela. Esto mismo se justifica en una readaptación en su coordinación docente e interdisciplinar, en la metodología y organización educativa. La investigación tiene por finalidad determinar cómo se gestiona desde la dirección escolar la intervención temprana en la escuela, pues ello permitirá conocer el funcionamiento de ésta en colaboración con los demás agentes de intervención, así como identificar propuestas de mejora llevadas a cabo a través de un estudio de caso. Los resultados presentan una clara descoordinación interdisciplinar en relación a las consideraciones profesionales y conforme al servicio prestado por ambos sectores

**Descriptor:** Escuela infantil; Atención temprana; Gestión escolar; Dirección escolar.

The study that here one presents takes the right as a premise to an education of quality in the first childhood, whose intention relapses into the diversity as a positive characteristic of the school. It is considered, to the first cycle of education as one of the suitable periods to compensate inequalities of economic, social type of maturation in the children from 0 to 3 years, what does that the employment of the resources of the Early Attention and the nursery school be two unsurpassable frames to be employed at the prevention and intervention. To speak about infantile early attention carries a rethinking in the management of the school. It justifies itself in adaptation in his educational coordination, in the methodology and educational organization. The investigation has for purpose determine how the early intervention is managed from the school direction the early intervention in the school, it will allow to know the functioning of this one in collaboration with other agents of intervention, as well as to identify offers of improvement carried out across a study of case. The results present a uncoordinated to professional in relation to the professional considerations n relation to the professional considerations and in conformity with the service given by both sectors.

**Keywords:** Nursery school; Early attention; School management.

## Introducción

Cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social reclama cambios a la educación, de tal manera que la comunidad escolar y su entorno deben ser transformados con el objetivo de renovar las posibilidades ofrecidas a cada etapa educativa (Gómez Hurtado, 2012). Tales cambios comienzan por asegurar espacios de mayor “equidad” (Murillo y Hernández, 2011), “pertinencia” (Peralta, 2008) e “igualdad” (Dubet, 2012) para todos sus niños.

Se considera, por tanto, al primer ciclo de educación infantil como uno de los periodos idóneos

para compensar desigualdades de tipo económico, social y madurativo en los niños de 0 a 3 años, lo que hace que el empleo de los recursos de la Atención Temprana (AT en adelante) y la Escuela Infantil sean dos marcos inmejorables de prevención e intervención. Desde esta mirada inclusiva, hablar de AT conlleva un replanteamiento en la gestión escolar, y una readaptación en su coordinación docente e interdisciplinar en la metodología y organización educativa.

El ejercicio de la función directiva supone uno de los pilares claves que vertebra toda organización escolar (Lorenzo, 2004). De ahí, que los estudios sobre dirección escolar<sup>19</sup> evidencien el análisis sobre el perfil del director como facilitador de mejora y coordinación, actividades y funciones directivas, percepción y expectativas generadas. Para intentar comprender cómo es la gestión de esta escuela en términos de intervención y prevención temprana, se ha decidido centrar el estudio en el papel que la dirección de una Escuela Infantil ejerce para atender a este colectivo. Ello permitirá conocer también la organización, el funcionamiento y el tipo de liderazgo desarrollado en la escuela en colaboración con los demás agentes de intervención<sup>20</sup>.

## Método

La inquietud por describir y comprender la realidad de una Escuela Infantil como observatorio privilegiado en relación a la AT, hace concretar el perfil del proceso metodológico. Las preguntas iniciales son: ¿Cómo se desarrolla la AT en la Escuela Infantil?, ¿qué estilo de liderazgo predomina para la gestión de la diversidad? y ¿Qué propuestas de mejora se pueden definir? Para esclarecer los resultados sin pretensión generalizable, se ha optado por una metodología cualitativa, centrada concretamente en la etnografía (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003), cuyo interés es la descripción de una de una cultura concreta promovida desde la dirección de una Escuela Infantil situada en la capital onubense a través de un estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1996). Los instrumentos empleados han sido: la observación, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos. Estas técnicas permiten hacer una triangulación de la información recogida y, de este modo, ofrecer datos lo más verídicos y reales posibles con el fin de no sesgar el análisis.

## Resultados

La dirección de esta escuela es el motor de todas sus prácticas educativas. Es decir, el trabajo recae bajo su figura, donde se tiende hacia un liderazgo autoritario centrado en la tarea, más que un liderazgo distribuido y transformador centrado en la comunidad educativa. Se promueve una línea de trabajo particular para toda la comunidad educativa, que se dirige hacia la consecución de unos objetivos propios alrededor del concepto integrador a nivel de escuela. Ésta pone especial énfasis en la organización de su propio centro como pilar básico para promover un organigrama estructurado que impulse el desarrollo de un trabajo eficiente para atender a su alumnado, de forma que elabora los propios planes y proyectos, realiza todas las funciones administrativas y toma las decisiones más convenientes. Desde el equipo educativo se concibe como autoridad y en su mayoría evidencian que no se sienten parte de un equipo como tal, papel que se dirige, en este caso, a perjudicar el clima y las actuaciones propias en el centro.

Las prácticas de la dirección para gestionar la AT en la escuela se cimientan en cuatro aspectos

---

<sup>19</sup> Estudios sobre dirección; Bolívar (2012, 2010), García Garnica (2016), Murillo y Hernández (2011), Teixido (2011), Gómez Delgado (2010), Carrasco Macías (2002).

<sup>20</sup> Equipo Educativo, EPAT: Equipo Provincial de Atención Temprana, CAIT: Centro de Atención Infantil Temprana y familia.

fundamentales: el papel definido de cada miembro en ésta y la disonancia como equipo; la dirección como promotor del desarrollo de sus prácticas educativas, la dirección como figura clave de responsabilidad y gestión y el equipo educativo apostando por un liderazgo compartido en la realización de los planes y proyectos de trabajo llevados a cabo en el aula. Por todo ello, se puede decir que con estas acciones en la escuela se coincide con González González (2008) en que no todos los directores poseen estilos de liderazgo que propicien políticas y culturas inclusivas, puesto que cuando se aboga por un liderazgo inclusivo no sólo se refiere a la figura directiva, sino a la existencia de un grupo unánime que trabaja mejorando las condiciones de la escuela.

Se puede decir que los profesionales no se coordinan, y esa percepción de relación es variable en función de los ámbitos donde la coordinación no es una función regularizada ni generalizada en AT. Pues como bien dice Buceta (2011), la coordinación comienza por tener un espacio y un tiempo propio dentro de las funciones de la EI y los CAITs, no obstante, se ha visto como aún existen diferencias significativas en función del ámbito donde se trabaje.

A este respecto, se exponen algunas de las propuestas de mejora que favorecerán la gestión de la AT en la Escuela Infantil; mejorar la derivación:

- Mejorar la derivación
- Concretar vías de coordinación interna entre los miembros que conforma la escuela
- Rediseñar la organización espacial de la escuela
- Formación en AT actualizada y permanente
- Implicación conjunta entre los dos ámbitos de actuación
- Mantener una periodicidad en la coordinación
- Participación de la escuela en la elaboración de los flujos de intervención
- Participación de la familia en la intervención de la Escuela

## Conclusiones

La Escuela Infantil se mueve, a veces, en un terreno de incertidumbres que le obliga a superar ideas estereotipadas para buscar sentido a sus prácticas educativas. Caminar entre estas incertidumbres resulta más llevadero si se cuenta con un equipo capaz de debatir, dinamizar y de acordar criterios profesionales y éticos compartidos.

Desde este estudio, se ha evidenciado que la Escuela Infantil presenta la necesidad de un cambio en su gestión que pase por concebir la escuela como una institución educativa de apoyo a la intervención e inclusión compartida, cuyo objetivo y de acuerdo con León (2001) sea proporcionar una respuesta organizada a las necesidades sociales de educación y AT, y no como un mero ejercicio aislado que aboga por la intervención a nivel de centro.

Se asume el hecho de reformular cambios en su propia organización escolar, concibiendo una gestión basada escuela y no en la propia figura directiva. Esta perspectiva de gestión pasa por redimensionar la concepción dicotómica que divide las tareas directivas en dos campos de acción: el administrativo y el pedagógico. A las funciones clásicas de planificar, coordinar y controlar, se consideran además aplicar en la perspectiva de esta transformación escolar, las siguientes: la dirección como un guía en el trabajo escolar, como dinamizador de acciones, como promotor de



la participación, como supervisor del trabajo colaborativo. Asimismo, se destaca el rol de la dirección como líder educativo en la tarea de hacer confluir y dinamizar las acciones de todos los integrantes que la conforman y se adhieren a esta comunidad escolar. La gestión debe entenderse desde la perspectiva de la dirección como una acción compartida en la búsqueda de orientaciones, de formación que permitan introducir ajustes en su planificación educativa.

## Referencias

- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Carrasco, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 4-20.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Revista Educativa Siglo XXI*, 30(1), 133-160
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1(4), 17-21.
- Peralta, M. V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. La educación infantil. El desafío de la calidad. *Bernard Van Leer Foundation*, 29, 1-54.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Teixidó, J. (2011). Un modelo de formación para directivos escolares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.

# Desarrollo de Competencias Docentes Genéricas Durante la Formación Inicial del Profesorado y Puesta en Práctica en su Labor Profesional

## Development of Generic Teaching Competences During Initial Teacher Training and Implementation in Their Professional Work

Laura Cañadas  
 M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor  
 F. Javier Castejón

Universidad Autónoma de Madrid, España

La formación inicial del profesorado debe dotar a los estudiantes del conjunto de competencias docentes necesarias para que puedan desarrollar con calidad su futura labor docente. El objetivo de esta investigación es conocer la valoración que los egresados en ejercicio realizan sobre el desarrollo de las competencias docentes durante su formación inicial y su utilidad para su puesta en práctica en su labor profesional. Se llevó a cabo un estudio de casos de carácter instrumental con 4 egresados de la Universidad Autónoma de Madrid que desempeñan su labor profesional como docentes de Educación Física en Primaria y Secundaria. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, observaciones no participantes y análisis documental. Los resultados muestran que es necesaria una mayor formación y un mayor trabajo de las competencias docentes durante la formación inicial para que el profesorado de Primaria y Secundaria llegase con una mejor preparación para enfrentarse a los retos de la práctica docente. Esto es especialmente destacado en el caso de los egresados de Magisterio de Educación Primaria.

**Descriptor:** Competencias docentes; Formación inicial; Educación superior; Mejora educativa.

Initial teacher training must equip students with the set of necessary teaching competences so they can develop their future teaching work with quality. The aim of this research is to know the value graduates working as teachers give about the development of teaching competences during their initial training and their usefulness for putting them into practice in their professional work. An instrumental case study was developed with 4 graduates of the Autonomous University of Madrid who perform their professional work as Physical Education teachers in Primary and Secondary Education. Semi-structured interviews, non-participant observations and documentary analysis were used. The results show that it is necessary a greater training and a greater work of the teaching competences during the initial training so that the teachers of Primary and Secondary have a better preparation to face the challenges of the teaching practice. This is especially highlighted in the case of graduates of Primary Education Degree.

**Keywords:** Teaching competences; Initial training; Higher education; Improve education.

## Introducción

La formación inicial del profesorado debe dotar a los estudiantes del conjunto de competencias necesarias para que puedan desarrollar con calidad su futura labor docente (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Río-Fernández, 2016). El desarrollo de las competencias docentes será fundamental para la futura empleabilidad del docente, no tanto por las oportunidades de empleo, sino por la capacidad que adquieran para adaptarse a los requerimientos del contexto educativo. Los graduados deben percibir positivamente la adecuación de su formación para poder responder con

éxito a las exigencias laborales, sin embargo, en muchos casos se valora que la formación inicial recibida es insuficiente para este propósito (Towers, 2013).

Según Marchesí (2007, p. 36) las competencias docentes son “aquellas que permitirán al profesorado desarrollar su labor profesional de forma satisfactoria”. Es decir, aquello que deben saber y saber hacer los docentes de cualquier especialidad para poder enfrentarse a las demandas que la docencia les plantea (Bozu y Canto, 2009). La realidad del aula donde los docentes impartirán sus clases demanda de un conjunto de factores y de estrategias para realizar una enseñanza de calidad. Las competencias docentes genéricas comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que cualquier docente de la especialidad que sea, debe aplicar en el contexto educativo (Zabala y Arnau, 2007). Deben ir orientadas a elementos como qué y cómo enseñar, la gestión del aula, la organización del alumnado, los aprendizajes alcanzados, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la participación en la gestión del centro, la participación de las familias, etc. Los estudios se han centrado principalmente en conocer la valoración que alguno de los agentes educativos hace del desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial y son pocos los que incluyen la valoración que hacen los egresados de la adecuación de esta formación a los requerimientos que el contexto laboral (educativo) les demanda. En el contexto de la formación de los docentes de Educación Física (EF) concretamente, encontramos investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias docentes del profesorado Educación Primaria y Educación Secundaria (ANECA, 2004a, 2004b; Campos, Ries y Del Castillo, 2011; Gallardo, 2006; Kovac, Sloan y Starc, 2008; Pozo y Tejada, 2012; Romero, 2009). Únicamente las investigaciones de Campos y otros (2011) y de Gallardo (2006) se acercan a nuestro objeto de estudio valorando la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas y cómo las juzgaban al finalizar la carrera, preguntándoles por ambas situaciones una vez están trabajando.

El objetivo de esta investigación es conocer la valoración que los egresados en ejercicio como docentes realizan sobre el desarrollo de las competencias docentes genéricas durante su formación inicial y su utilidad para su puesta en práctica en su labor profesional.

## Método

Se llevó a cabo un estudio de casos de carácter instrumental. Participaron 4 egresados de los Grados de Magisterio de Educación Primaria (Especialidad de Educación Física) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) de la Universidad Autónoma de Madrid que desempeñan su labor profesional como docentes de Educación Física en Educación Primaria (dos de ellos) y en Secundaria (otros dos). Los docentes cuentan con entre 1 y 3 años de experiencia docente. Para recoger la información se utilizaron entrevistas semi-estructuradas (con un guión, preguntando sobre los diferentes tipos de competencias que deben desarrollarse en la formación inicial), observaciones no participantes y análisis documental (programaciones de los docentes, guías y verificaciones de las titulaciones universitarias). La información obtenida se transcribió y se analizó con el programa NVivo.

## Resultados

Como resultado de esta investigación encontramos que, de forma general, los egresados de las titulaciones incluidas en esta investigación muestran deficiencias en el desarrollo de estas competencias. Por otra parte, aunque el verificador de la titulación de Magisterio recoge un mayor número de competencias docentes genéricas que el de CCAFyD, son los egresados en ejercicio

de esta última titulación los que se muestran más satisfechos con el desarrollo de estas competencias durante su formación inicial. Por lo general, el déficit en el desarrollo de las competencias se detecta en aquellas que solo pueden ser aprendidas en y desde la práctica, como son la participación en la gestión del centro o informar e implicar a las familias en el proyecto educativo.

## Conclusiones

En conclusión, existe un déficit en la formación inicial en relación al desarrollo de las competencias docentes genéricas, aprendizaje necesario de cualquier docente para poder llevar a cabo su labor en un centro educativo. Por ello, parece necesario trabajar más estas competencias durante el periodo de formación a través de metodologías y actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar prácticamente estas competencias mejorando su formación y su labor educativa posterior.

## Referencias

- ANECA. (2004a). *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2004b). *Libro blanco. Título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Madrid: ANECA.
- Bozu, Z. y Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Campos, M. C., Ries, F. y Del Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216-229.
- Gallardo, M. A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los maestros de educación física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41.
- Kovac, M., Sloan, S. y Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching. Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323.
- Marchesí, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, C. I. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Towers, J. (2013). Consistencies between new teachers' beliefs and practices and those grounding their initial teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 108-125.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

## La Inclusión de las TIC en las Aulas de Educación Secundaria en Extremadura

### The Inclusion of ICT in Secondary Education Classrooms in Extremadura

Francisca Angélica Monroy García  
José Francisco Hurtado Masa

Universidad de Extremadura, España

Nuestro sistema educativo ha tenido importantes cambios en los últimos años, uno de los fines que ahora tienen los docentes es que sus alumnos alcancen una serie de competencias, siendo todas ellas necesarias para el desarrollo personal y profesional. Entre estas competencias, se encuentra la competencia digital que ha tenido una gran repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la sociedad globalizada en la que estamos inmersos. Nuestro trabajo es un estudio piloto, que tiene como objetivo conocer el uso que hacen de las TIC los alumnos de secundaria. La muestra se encuentra compuesta por un total de 36 alumnos, se trata de grupos heterogéneos y la selección ha sido de forma natural, siendo el instrumento principal de recogida de información un cuestionario de nuevo diseño que permita dar respuesta al objetivo planteado. Los resultados indican que los alumnos presentan las herramientas y accesos necesarios para utilizar las TIC en su proceso de aprendizaje, dentro del centro educativo, pero el problema radica en la escasa formación que reciben en los procesos de aprendizaje para hacer un uso correcto de los medios digitales en las tareas académicas.

**Descriptor:** Competencia digital; Enseñanza secundaria; TIC; Formación; Estrategias.

Our educational system has had important changes in recent years, one of the purposes that teachers now have is that their students reach a series of competencies, all of which are necessary for personal and professional development. Among these competencies is the digital competence that has had a great impact on the teaching-learning processes, as well as in the globalized society in which we are immersed. Our work is a pilot study, which aims to know the use made of ICT by secondary school students. The sample is composed of a total of 36 students, it is heterogeneous groups and the selection has been natural, being the main instrument of information collection a questionnaire of new design that allows to respond to the stated objective. The results indicate that the students present the necessary tools and access to use ICT in their learning process, within the educational center, but the problem lies in the poor training they receive in the learning processes to make proper use of the media digital in academic tasks.

**Keywords:** Digital competence; Secondary education; TIC; Training; Strategies.

## Introducción

Las nuevas tecnologías, en estos momentos, tienen una importante presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos, presentan un papel relevante donde los alumnos deben adquirir una adecuada formación en competencia digital.

Estos cambios vienen dados por el papel tan importante que juegan las TIC en nuestra sociedad, donde no existe diferencia de edad, sexo o nivel social para un uso habitual de las mismas. Tal como señala Busto y Román (2016), la formación actual que se imparte en los centros educativos requiere de un sistema donde sean considerados los recursos y herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, la integración de las TIC en el ámbito educativo y los diferentes niveles educativos para alcanzar una adecuada formación en competencia digital. Se hace necesario promover las prácticas educativas mediante el uso de los medios digitales,

contando con los recursos y condiciones necesarios en los centros educativos para realizar una adecuada gestión de los mismos. Las nuevas tecnologías son consideradas dentro de la era de la información, como esa ventana que permite el acceso a un conjunto de conocimiento a nivel global, pero esta información se obtiene mediante las TIC en sentido estricto, no se trata de conocimiento sin más bien de que es necesario llevar a cabo un conjunto de estrategias que permitan a los discentes desarrollar esta capacidad de poder selección la adecuada información de forma rigurosa e interacción con la misma.

## Método

El objetivo principal del presente trabajo, es conocer el uso que los alumnos de secundaria hacen de las TIC y si cuentan con los medios necesarios para el desarrollo de las tareas académicas. La metodología utilizada en este estudio es de carácter cuantitativo, la muestra de estudio está formada por un total de 36 alumnos de educación secundaria, en edades comprendidas entre los 13-17 años, correspondiente a los cursos de 2º de ESO y 1º Bachillerato, la distribución muestral se representa en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de la muestra por género

VALORES	F	%
Hombre	20	55,0
Mujer	16	44,0

Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje de la representación de la muestra corresponde al género masculino, siendo el 55% del total de la población. Para la obtención de los datos, se aplica un cuestionario de nuevo diseño de escala tipo Likert que consta de un total de 20 ítems, donde sus respuestas son cerradas con cuatro opciones. Todos estos ítems están directamente relacionados con la percepción que tienen los alumnos en relación a las TIC.

## Resultados

Tras la recopilación de los datos, realizamos los análisis de los datos siendo los resultados los que presentamos seguidamente.

De entre los diversos ítems planteados, uno de los datos que queríamos conocer es si los alumnos disponían de una adecuada conexión a internet fuera del centro educativo, de manera que este acceso le permita desarrollar trabajos académicos, aunque también requiere de contar con una adecuada formación para un uso correcto (cuadro 2).

Cuadro 2. ¿Dispones de alguna conexión a internet fuera del centro educativo?

VALORES	F	%
Si	35	<b>97,0</b>
No	1	2,0
N	36	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados obtenido en el cuadro 2, podemos indicar que un gran porcentaje de los alumnos cuentan con este medio de acceso, siendo el 97% del total de la población. Por lo tanto, de estos resultados podemos deducir que los alumnos cuentan con los suficientes recursos que

le permiten trabajar con las TIC fuera del centro, por ello es necesario que la formación académica deba ser adecuada y sistemática para su correcto uso (cuadro 3).

Cuadro 3. Con frecuencia utilizo internet para buscar información sobre contenidos impartidos en clase

VALORES	F	%
Muy de acuerdo	5	13,0
De acuerdo	27	75,0
En desacuerdo	4	11,0
Muy en desacuerdo	0	0
N	36	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Como nos indican los resultados, un alto porcentaje de los alumnos hacen uso de las tecnologías como fuente de información para ampliar sus conocimientos, el 75% realiza estas búsquedas de manera asidua. El siguiente ítem que planteamos a los alumnos es acerca de la conexión a internet en el centro, de manera que nos permita conocer la disponibilidad de acceso para un adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje-aprendizaje en el aula (cuadro 4).

Cuadro 4. Dispongo frecuentemente de conexión a internet en el centro educativo

VALORES	F	%
Muy de acuerdo	0	0
De acuerdo	24	<b>66,0</b>
En desacuerdo	11	30,0
Muy en desacuerdo	1	2,0
N	36	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Pues bien, los alumnos indican el 66% que tienen habitualmente conexión a internet, independientemente del tipo de conexión, siendo un 30% los que señalan que tienen una conexión puntual y un 2% que nunca. Según estos resultados, podemos indicar que los alumnos se encuentran con frecuencia conectados a la red dentro del centro educativo.

Si prestamos atención a los resultados presentados en el cuadro 4 y analizamos estos resultados con los obtenidos en los cuadros 2 y 3, tras el análisis estadístico de Pearson se observa que los grados de significación entre estos ítems se encuentran por debajo de 0,05, esto es entre estos ítems hay una relación lineal, por lo tanto, se puede señalar:

- El 97% de la población que respondió que, si tenía conexión a internet, un 66% tiene una conexión habitual, un 30% esporádica y un 2% nunca.
- De este 66% que tiene una conexión habitual, solo el 13% hace un uso de la misma siempre para ampliar los conocimientos, el 75% esta actividad la realiza habitualmente y solo el 11% hace un uso esporádico.

## Conclusión

Según los resultados que hemos presentado podemos concluir este trabajo señalando, que según las respuestas dadas por los alumnos un alto porcentaje cuenta con conexión a internet fuera del centro educativo, lo que permite que puedan desarrollar sus trabajos académicos desde las TIC.

Además, los alumnos hacen un uso frecuente del ordenador para el desarrollo de sus trabajos académicos.

Cuadro 5. Correlaciones entre los diferentes ítems anteriores

		I	II	III
	r	1	,000*	,000
I ¿Dispones de alguna conexión a internet fuera del centro educativo?	Sig.		,038	,000
	N	36	36	36
	r	,000*	1	,000*
II Con frecuencia utilizo internet para buscar información sobre contenidos impartidos en clase	Sig.	,038		,037
	N	36	36	36
	r	,000	,000*	1
III Dispongo frecuentemente de conexión a internet en el centro educativo	Sig.	,000	,037	
	N	36	36	36

Nota: \*. La correlación de Pearson es significativa en el nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de estudio hace un uso sistemático de las herramientas TIC en sus trabajos de clase, para completar los conocimientos o adquirir nuevos contenidos, tal como ha manifestado un alto porcentaje de la población. En función a los resultados que hemos obtenido, hay que destacar que los alumnos perciben que el uso que hacen de las herramientas TIC en el proceso de aprendizaje, dentro del aula es de manera ocasional en función de la materia. Por lo tanto, los docentes consideran que cuentan con las herramientas necesarias para hacer uso de las mismas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero consideran que su conocimiento y formación es escasa en competencia digital.

## Referencias

- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M. R., Manresa, J. M. y Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. *Estudio JOITIC. Atención Primaria*, 46(2), 77-88.
- Bustos, A. y Román, M. (2016). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 37-51.
- Cuadrado, I., Fernández, I., Monroy, F. A. y Montaña, A. (2015). Estilos de aprendizaje del alumnado de Psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación a Distancia*, 35, 1-23.
- Montaña, A. y Monroy, F. A. (2015). Educación superior y competencias tic. un reto a conseguir. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8, 13-26.



## **Nuevas Formas de Acoso Escolar, Cyberbullying. Nivel de Riesgo en la Etapa Pre-Adolescente**

### **New Forms of Bullying, Cyberbullying. Level of Risk in the Pre-Adolescent Stage**

Francisca Angélica Monroy García  
José Francisco Hurtado Masa

Universidad de Extremadura, España

Durante muchos años el acoso escolar se ha encontrado presente en el contexto educativo, aunque muy limitado en el espacio y tiempo dentro de los centros. En estos momentos, con la llegada de los medios tecnológicos ha tenido su influencia y evolución, lo que ha provocado una nueva vía de acceso para hostigar a los iguales, conocido como cyberbullying. El objetivo de este trabajo es conocer el nivel de cyberbullying que existe en la etapa pre-adolescentes en los centros educativos. Para ello, se ha aplicado el instrumento Del Rey, Casas y Ortega, 2012. Versión Española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) de Brighi et al. (2011), de manera que nos permita conocer la situación dentro de los centros educativos, la muestra de estudio está compuesta por un total de 69 alumnos que se encuentran cursando 1º y 2º de ESO. Tras las respuestas dadas por los alumnos, los resultados nos indican que no existe un alto porcentaje de cyberbullying, lo que permite identificar a víctimas y agresor para erradicar este problema.

**Descriptor:** Acoso escolar; Cyberbullying; TIC; Educación secundaria; Prevención.

For many years bullying has been present in the educational context, although very limited in space and time within the centers. In these moments, with the arrival of technological means it has had its influence and evolution, which has caused a new access road to harass peers, known as cyberbullying. The objective of this work is to know the level of cyberbullying that exists in the pre-adolescent stage in educational centers. To this end, the instrument Del Rey, Casas y Ortega, 2012 has been applied. Spanish version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) by Brighi et al. (2011), so as to allow us to know the situation within the educational centers, the study sample is composed of a total of 69 students who are studying 1st and 2nd of ESO. After the answers given by the students, the results indicate that there is not a high percentage of cyberbullying, which allows identifying victims and aggressor to eradicate this problem.

**Keywords:** Bullying; Cyberbullying; TIC; Secondary education; Prevention.

## **Fundamentación teórica**

Nuestro interés por este tema parte de la situación actual que se viven en los centros educativos, donde cada vez es más usual la presencia de cyberbullying entre los alumnos, siendo situaciones que se están convirtiendo más cotidianas en la vida de los alumnos, en los diferentes niveles educativos. Según señalan algunos trabajos, este tipo de maltrata se encuentra habitualmente en los países de occidente, con una media de incidencia sobre el 20% del alumnado. Estos datos, indican que el cyberbullying se está convirtiendo en un grave problema educativo en los países desarrollados, de ahí el interés e inquietud que presenta para la comunidad docente, con el fin de eliminar este fenómeno y aportar soluciones para su prevención.

Por el concepto de cyberbullying, a pesar de las diferentes definiciones aportadas, es considerado como el medio que permite acosar a otra persona. A diferencia del acoso tradicional, este se desarrolla mediante el uso de las nuevas tecnologías, según Smith et al. (2008) señala que son actos agresivos y meditados, se desarrolla de forma continua y constante durante un tiempo a

través del contacto de medios electrónicos, por parte de unos sujetos hacia sus víctimas que no pueden defenderse con facilidad. Por lo tanto, se trata de un maltrato constante que esta favorecido por dos factores; por un lado, su imperceptibilidad de los acosadores; por otro lado, la diversas de escenarios de actuación que permite, debido a que no encuentra sometido a un espacio.

Podemos indicar diversos medios a través de los que la víctima puede recibir acoso como es mensaje de texto, telefónico, vídeos, correos electrónicos, mensajería instantánea, redes sociales, etc. Ante esta situación actual, se hace necesario que los centros cuenten con un protocolo de actuación, así como plan de intervención sobre la violencia y convivencia escolar. El objetivo que nos planteamos con el presente trabajo es conocer el nivel de ciberbullying que se encuentra en los alumnos pre-adolescentes, concretamente dentro del entorno escolar.

## Método

La metodología empleada en el estudio es cuantitativa, siendo la muestra de un total de 69 alumnos que se encuentran en 1º-2º curso de ESO, siendo todos ellos grupos heterogéneos.

Cuadro 1. Distribución de la muestra por cursos

	<i>f</i>	%
1º ESO	31	44,93
2º ESO	38	<b>55,07</b>
<b>N</b>	<b>69</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario de Del Rey, Casas y Ortega, 2012. Versión Española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) de Brighi y otros (2011). Se presentan 22 ítems relacionados con internet y telefonía móvil, ancladas en cinco opciones de respuestas.

## Resultados

Seguidamente, presentamos los resultados obtenidos en cada uno de los cursos de forma independiente, para posteriormente comparar estas respuestas dadas por ambos cursos. Presentamos en este trabajo, una parte del amplio estudio que fue llevado a cabo, como se muestra a continuación indicamos las medias y porcentajes generales de cada una de las opciones de respuestas aportadas por los alumnos.

Cuadro 2. Medias y porcentajes de 1º de ESO

	<i>x</i>	%
no	27,14	<b>87,54</b>
sí, una o dos veces	3,09	9,97
sí, una o dos veces al mes	0,45	1,47
sí, alrededor de una vez a la semana	0,09	0,29
sí, más de una vez a la semana	0,23	0,73

Fuente: Elaboración propia.

Tras estos resultados, se puede decir que un alto porcentaje de alumnos (87,54%), indican que no existe ciberbullying y que nunca han sido ni víctimas ni agresores de estas acciones. Aunque, esto no indica que no exista porque el 11,73% señala un nivel moderado de ciberbullying siendo víctimas o agresiones en alguna ocasión, e incluso un 9,97% destaca que al menos lo han sufrido una o dos veces. A pesar de que solo es el 0,73%, que nos indica que presenta situaciones de ciberbullying severo dentro de su curso. En la siguiente figura podemos observar la evolución de las respuestas en cada opción.

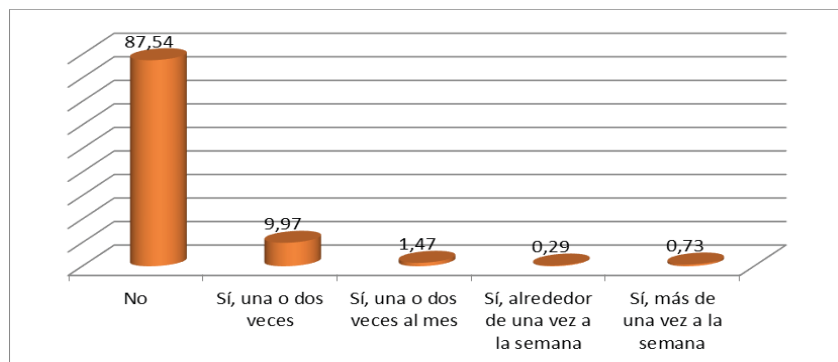


Figura 1. Porcentaje de las medias de 1º de ESO

Fuente: Elaboración propia, 2018.

A pesar de que un alto porcentaje indica no ser víctima ni agresor de ciberbullying, lo que nos indica que no existe un alto riesgo de esta situación, en el contexto y población de estudio del presente trabajo. Pero, como nos indican los resultados no nos señalan que no existan casos, debido a que en el nivel moderado tenemos una parte de la población, siendo no significativo en el caso del nivel severo.

Con respecto a los alumnos que se encuentran en segundo curso, los resultados obtenidos son presentados en la siguiente tabla.

Cuadro 3. Medias y porcentajes de 2º de ESO

	x	%
no	35,59	<b>93,66</b>
sí, una o dos veces	2,32	6,10
sí, una o dos veces al mes	0,09	0,24
sí, alrededor de una vez a la semana	0,00	0,00
sí, más de una vez a la semana	0,00	0,00

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, estos resultados son dispares en relación al curso de primero, debido a que el 93,66% señala que no ha sido ni víctima ni agresor de situaciones de ciberbullying, solo un pequeño porcentaje de 6,34% indican un nivel moderado y un 6,10% como situaciones vividas una o dos veces en su vida.

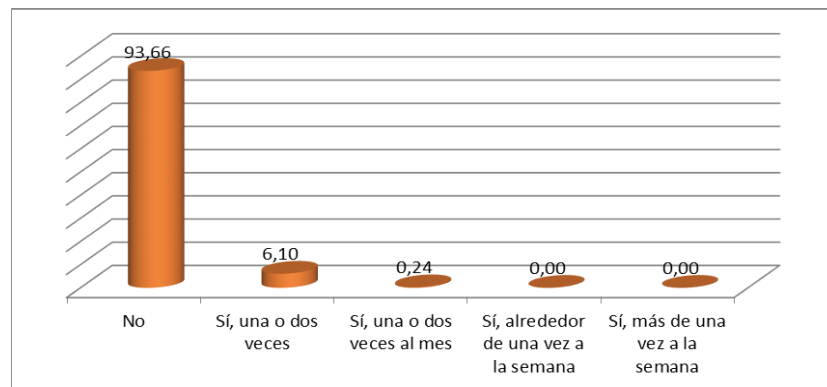


Figura 2. Porcentaje de las medias de 2º de ESO

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El curso de segundo, presenta a rasgos generales un nivel moderado o muy bajo de ciberbullying, tratándose de situaciones que tal vez puedan ser controlada por el equipo docente, pudiendo con ello erradicar estas actuaciones de baja relevancia. Seguidamente, vamos a realizar una comparación entre los resultados obtenidos en primero y segundo curso, de manera que nos permita comprobar si hay un alto porcentaje de ciberbullying en la primera etapa de secundaria, de manera general.

Cuadro 4. Medias y porcentajes de 1 y 2º de ESO

	x	%
no	31,36	45,45
sí, una o dos veces	2,70	3,92
sí, una o dos veces al mes	0,27	0,40
sí, alrededor de una vez a la semana	0,05	0,07
sí, más de una vez a la semana	0,11	0,16

Fuente: Elaboración propia.

Pues bien, según estos resultados un alto porcentaje de la población indica que no existe ciberbullying, siendo el 45,45%; por lo tanto, el riesgo de padecer estos acosos es escaso, pero no nulo, debido a que el 4,39% señala padecer un nivel moderado y un 0,16% se encuentra en un nivel severo. Pero por su bajo porcentaje de actuaciones, podemos considerar que son situaciones controlables si se consigue identificar a las víctimas y agresores, principalmente en los casos de situaciones severas.

En la figura 3 se aprecia que el mayor porcentaje se encuentra en la opción de que no existe ciberbullying, ni hay víctimas ni agresor, seguida de un nivel moderado donde lo han sufrido solo ocasionalmente, las demás opciones se obtienen unos resultados que no resultan alarmantes en relación a la cantidad de personas que padecen estas situaciones, aunque si alarmantes porque deben ser totalmente nulas.

## Conclusiones

Para concluir el presente trabajo, indicar que a pesar de ser segundo curso el que mayor representación muestral aporta al estudio, los casos donde se presenta un nivel más severo de ciberbullying son en el curso de primero.

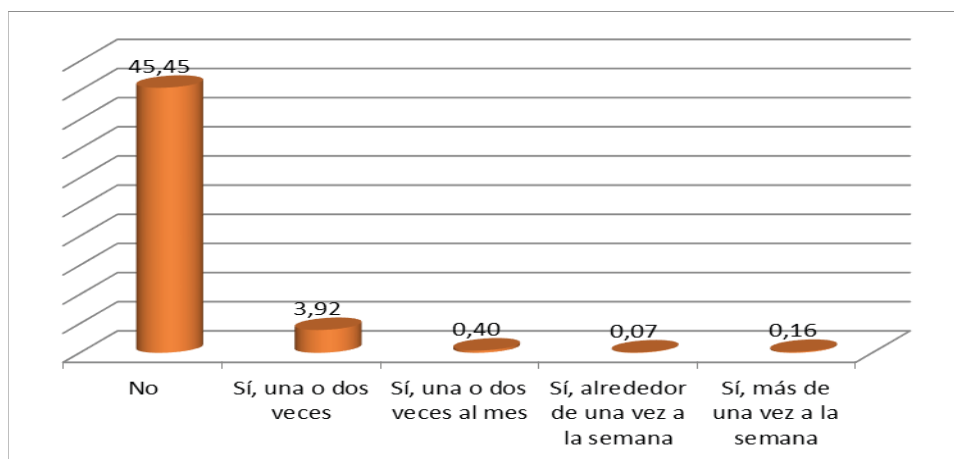


Figura 3. Porcentaje de las medias de 1º y 2º de ESO

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En ninguno de ambos cursos, se muestran unos niveles alarmantes de acoso, debido a que gran parte de la población que forman parte de este estudio señala no haber recibido este tipo de acoso, pero una pequeña población indica padecerla en un nivel moderado o severo. Por lo tanto, esto nos permite poner en marcha un plan de actuación para su fácil identificación, de manera que nos permita terminar con estas situaciones puntuales, debido a que en estos momentos son controlables. Podemos considerar que el nivel más alto se produzca en primero, debido a que se corresponde con el inicio de un nuevo período educativo, donde comienza a tener unos cambios biológicos e identidad personal, por lo tanto, puede conllevar la existencia de un ciberbullying más severo, por el intento de determinados alumnos de dominar a los compañeros más débiles.

## Referencias

- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076.
- Cuadrado, I., Montaña, A. y Monroy, F. A. (2011). ¿Es considerada en los planes de estudios de maestro la alfabetización digital? Entre querer y poder. *Revista de Psicología*, 1(3), 131-142.
- Smith, P. K, Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

## Conocimiento y Utilización General de las TIC que Presentan los Estudiantes Universitarios

### Knowledge and General Use of ICTs Presented by University Students

Francisca Angélica Monroy García  
José Francisco Hurtado Masa  
Universidad de Extremadura, España

En nuestro trabajo vamos a centrar la atención en la implementación de la competencia digital, siendo esta transversal, donde cada vez es más necesario su conocimiento y uso para desarrollar la labor profesional y vida personal, debido a que las TIC se encuentran inmersas en nuestra sociedad. El objetivo principal de nuestro estudio es conocer el nivel de competencia TIC que los estudiantes adquieren en su formación y el uso que hacen de ellas en los procesos de aprendizaje. Para ello, hemos seleccionado una muestra de universitarios que se encuentran en el último curso, compuesta por las diferentes titulaciones que forman parte de la Universidad de Extremadura. Para la recogida de los datos, se emplea un cuestionario de nuevo diseño, que tras su validación y fiabilidad nos permitía dar respuesta al objetivo planteado. Según muestran los resultados, los estudiantes presentan un alto conocimiento general de las herramientas TIC, en relación a su uso va a depender de otros factores como es las tareas académicas, titulación, etc.; pero en herramientas básicas indican hacer un uso habitual de las mismas.

**Descriptor:** Competencia digital; Formación superior; TIC; Habilidades.

In our work, we will focus attention on the implementation of digital competence, being this cross-sectional, where it is increasingly necessary knowledge and use to develop professional work and personal life, because ICTs are immersed in our society. The main objective of our study is to know the level of ICT competence that students acquire in their training and the use they make of them in learning processes. For this, we have selected a sample of university students who are in the last course, composed of the different degrees that are part of the University of Extremadura. For the collection of data, a newly designed questionnaire is used, which after validation and reliability allowed us to respond to the stated objective. As the results show, students have a high general knowledge of ICT tools, in relation to their use will depend on other factors such as academic tasks, degree, etc.; but in basic tools they indicate to make a habitual use of the same ones.

**Keywords:** Digital competence; Higher education; ICT; Skills.

### Fundamentación teórica

Uno de los fines que se persiguen con este estudio, es aportar un instrumento que sea útil para el docente y le permita tener conocimiento sobre el nivel de competencia digital que han adquirido sus alumnos a lo largo de su formación, así como presentar un conocimiento general a la comunidad universitaria sobre esta cuestión y acerca de las ventajas que tiene una adecuada formación en TIC, tanto en los alumnos como docentes.

Se trata de un amplio estudio de investigación, donde hemos trabajado con múltiples variables, presentando en esta contribución una pequeña parte del mismo, con el fin de dar a conocer el nivel de competencia digital que presentan los universitarios una vez finalizan su periodo de formación inicial.

Consideramos, que es importante que nuestros futuros profesionales adquieran una adecuada formación en competencia digital, siendo necesario este conocimiento para un desarrollo profesional efectivo y como requisito imprescindible en estos momentos, por la eficacia y utilidad que aportan las herramientas tecnológicas.

En los últimos años, el sistema universitario ha sufrido diversos cambios en sus planes de estudios como destaca Egido (2011), este cambio de sistema de la educación superior tiene su base en dos ejes principales:

- La estructura y duración de los años de estudios.
- Los nuevos modelos formativos.

Por otro lado, hay que considerar que el sistema de enseñanza tradicional presenta una serie de barreras, éstas no permiten ofrecer respuesta ante las nuevas necesidades creadas en la sociedad actual, lo que ha permitido que puedan ser resueltas ha sido la introducción de las TIC como indica (García, 2002), siendo estas: las geográficas, tiempo – espacio y la poca existencia de demanda de los estudiantes.

Como señala la ANECA es importante hacer uso de las TIC, por otro lado, su implantación en el contexto educativo universitario es necesario, siendo una herramienta imprescindible desde el ámbito de la evaluación universitaria. Según Márquez y otros (2006), el hacer un uso correcto de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, requiere a su vez de un conjunto de precisiones que deben ser consideradas previamente, tanto por el alumno como por el docente.

## Método

El objetivo de nuestro estudio es conocer la utilización y conocimiento general que los alumnos universitarios presentan de las TIC, para determinar su nivel de competencia TIC.

La metodología del estudio es cuantitativa. La muestra está compuesta por un total de 757 estudiantes universitarios de la Universidad de Extremadura. Se trata de un muestreo no probabilístico intencional de los estudiantes que se encuentran en su último año de estudios, donde se contemplan las cinco áreas de conocimiento. La edad de los participantes se encuentra comprendida entre los 20-57 años ( $M=21$ ,  $IQR=3$ ).

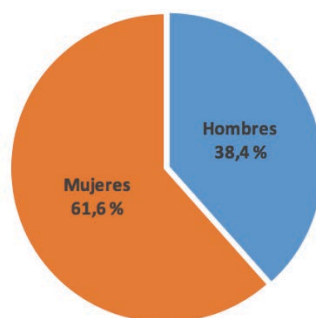


Figura 1. Ditrribución por sexo

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la distribución por sexo, el grupo de mujeres es superior con un 61.6% frente al de los hombres con un 38.4%, esto indica, que la Universidad de Extremadura cuenta

con un alto porcentaje de mujeres universitarias en estos momentos, siendo un dato relevante de considerar.

Cuadro 1. Distribución por áreas de conocimiento

ÁREA DE CONOCIMIENTO	F	%
Artes y Humanidades	70	9.2
Ciencias de la Salud	125	16.5
Ciencias Sociales y Jurídicas	364	48.1
Ciencias	44	5.8
Arquitectura e Ingeniería	154	20.3

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de los datos, se utilizó un cuestionario de nuevo diseño que tras su validación fue aplicada a la población. El instrumento consta de 174 ítems con opción múltiple (tipo Likert) con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante y mucho), con una organización en forma cuantitativa discreta y ordinal. Tras realizar el estudio de alfa de Crobach la fiabilidad global de nuestro instrumento es de  $\alpha$  0.95.

El instrumento consta de un total de 11 grupos diferentes, mediante los que se persigue conseguir información sobre el conocimiento y uso que hacen los universitarios de las TIC en el proceso de aprendizaje, siendo estas categorías sobre: formación, conocimiento y utilización, conocimiento y comunicación, conocimiento e información, metodología docente, ventajas que ofrecen las TIC, conocimiento y uso de programas, navegadores, buscadores y webs.

## Resultados

Se trata de un amplio estudio, donde solo se presenta una pequeña parte del mismo, las variables de estudio analizadas son los ítems objeto de estudio que forman las variables dependientes. La variable cuantitativa sobre Conocimiento y Utilización de TIC, tras la limitación de los outliers en todas las variables cuantitativas, se constatan ciertos cambios en sus índices de normalidad y descriptivos siendo (S-W 0.991;  $p < 0.001$ ). Tras el estudio de normalidad la variable será tratada desde una perspectiva no paramétrica.

Según las respuestas dadas por los alumnos, debemos decir que nuestros estudiantes se encuentran diariamente conectados a la red, debido a que cuentan con un tipo de conexión habitual, siendo el más común la conexión ADSL, tal como muestran las repuestas dadas por los alumnos.

Cuadro 2. Distribución de la muestra según el tipo de conexión

	F	%
Red telefónica	66	8.7
Red digital	11	1.5
ADSL	525	69.4
Pen Drive	67	8.9
Red Local	38	5.0
Perdidos	50	6.6
N	757	100

Fuente: Elaboración propia.



Como muestran los resultados, los alumnos universitarios utilizan frecuentemente el ADSL para trabajar en la red, siendo menos usuales la red digital y red local, además no se aprecian diferencias significativas entre las diferentes áreas de conocimiento.

Para llegar a determinar el nivel de conocimiento y utilización general que los estudiantes hacen de las TIC en su proceso de aprendizaje, diseñamos una serie de ítems que se encuentran recogidos en los diferentes grupos. De entre los diferentes ítems, vamos a presentar las respuestas obtenidas alguno de ellos que nos permiten dar respuesta al objetivo.

Cuando plantemos a los alumnos si saben cómo realizar la configuración de un correo electrónico, siendo el medio de comunicación asincrónico más habitual que se emplea en la comunicación entre docente-alumno, las repuestas dadas por los sujetos son:

Cuadro 3. Respuesta sobre configuración de correo electrónico

	<i>F</i>	%
<b>Nada</b>	27	3.5
<b>Poco</b>	105	13.9
<b>Bastante</b>	282	37.3
<b>Mucha</b>	334	<u>44.1</u>
<b>Perdidos</b>	9	1.2
<b>N</b>	757	100

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados obtenidos, debemos indicar que los estudiantes señalan tener un alto conocimiento en la configuración del correo electrónico, por lo tanto, esto es debido a que su utilización es habitual como medio de comunicación siendo el 44.1% de la población que indica presentar un alto conocimiento. Por lo tanto, en relación a estas respuestas debemos decir que los alumnos presentan un alto conocimiento y utilización de las TIC en herramientas básicas de comunicación asincrónica.

Para conocer aún más en profundidad sus conocimientos, preguntamos a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre la instalación de programas y actualización de los mismos en su ordenador personal, las repuestas obtenidas se presentan en la figura 2.

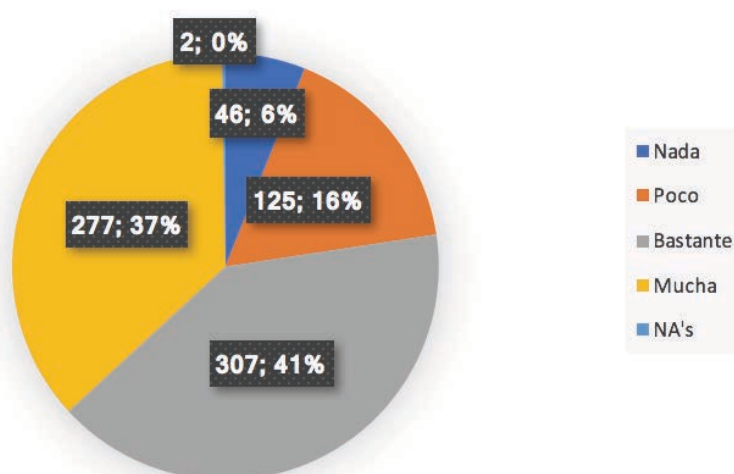


Figura 2. Respuestas sobre instalación y actualización de programas

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestran en los resultados, los estudiantes presentan un alto conocimiento, según las respuestas dadas, para poder instalar y actualizar todos aquellos programas o herramientas necesarias en su ordenador personal para el desarrollo de su proceso de aprendizaje adecuadamente. Aunque, a diferencia del conocimiento de configuración de correo, podemos observar que el 6% de la población en estas funciones tendría más dificultad, siendo superior que en el caso anterior.

Podemos decir, según estas respuestas obtenidas que los alumnos presentan un conocimiento general de las TIC adecuado, debido a que saben que recursos y herramientas requiere en cada momento del aprendizaje pudiendo instalar en su ordenador, esto es, los estudiantes presentan un adecuado nivel de conocimiento en TIC. Cuando preguntamos a los alumnos sobre la frecuencia de uso que hace de las diferentes bases de datos como puede ser Access, Filemaker, Openoffice, etc.; con el fin de conocer la utilización de las diversas herramientas que nos brindan las TIC y que son útiles para su proceso de aprendizaje, las repuestas de los alumnos son:

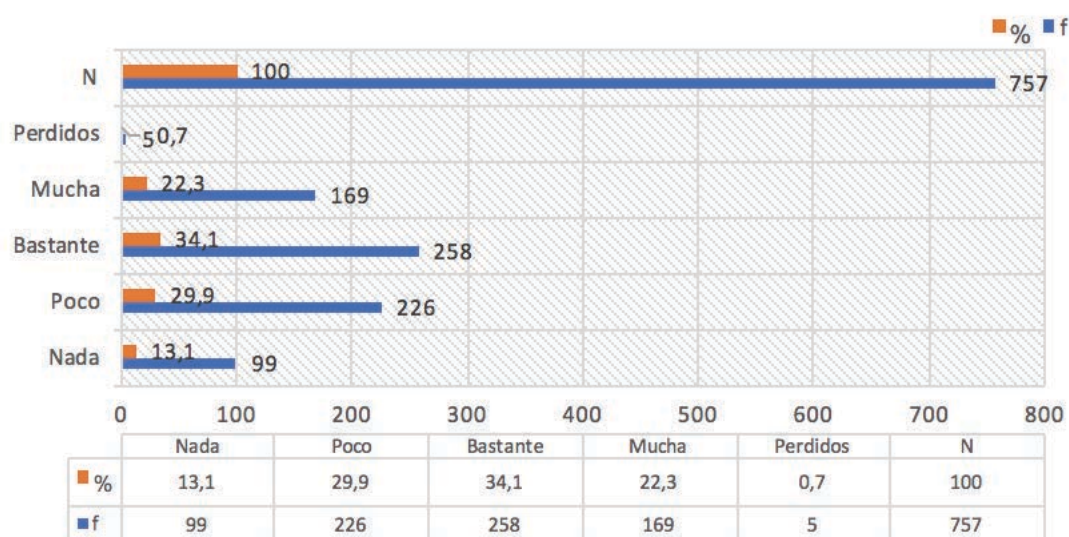


Figura 3. Respuestas sobre uso de bases de datos

Fuente: Elaboración propia.

Pues bien, cuando concretamos en recursos y herramientas más específicas que las TIC nos prestan para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, los alumnos indican que su uso suele ser con una tendencia hacia una menor utilización de las mismas, encontrándose el mayor porcentaje de respuestas comprendidas entre poco (29.9%) y bastante (34.1%). Esto no indica, que será en función de las tareas de académicas a desarrollar el uso que los alumnos hacen de las mismas, pero habitualmente los alumnos no las utilizan en su proceso de aprendizaje, según muestran los resultados obtenidos.

## Conclusiones

Como conclusión de nuestro trabajo presentado, indicar que los estudiantes disponen de una adecuada conexión a internet como señala el 69.4% de la población, siendo en gran parte de los casos una conexión tipo ADSL, por lo tanto, esto permite que los alumnos puedan desarrollar sus tareas académicas adecuadamente haciendo uso de las TIC.

Sobre su conocimiento y uso general de las TIC, en los ítems sometidos a análisis y según las respuestas dadas por los estudiantes, hay que indicar que un 44.1% indica tener “mucho” conocimiento y uso general de herramientas básicas de comunicación asincrónica como es el correo electrónico, siendo uno de los medios de comunicación más habituales en el ámbito universitarios entre docentes y alumnos.

En relación a la instalación y actualización de programas, según las respuestas dadas por los alumnos, presentan un adecuado conocimiento, pero encontramos que las respuestas presentan una mayor tendencia hacia la opción “bastante” siendo el 41% de las respuestas y la opción “poco” con una representación del 16%, esto indica que cuando comenzamos a limitar los conocimientos en programas más específicos los estudiantes no presentan un nivel tan alto, pero sí adecuado al finalizar sus estudios.

En relación al uso de bases de datos, la tendencia de las respuestas sufre un cambio siendo las opciones como mayor representación “bastante” con un 34.1% y “poco” con un 29.9%, esto es, los alumnos no utilizan las herramientas específicas que tienen a su alcance en su proceso de aprendizaje, solo en aquellos casos que la tarea o titulación académica lo requiera.

Por los resultados obtenidos en los ítems sometidos a análisis, indicar que los universitarios al finalizar su formación inicial presentan un alto conocimiento y uso de las herramientas y recursos tecnológicos básicos, como es el correo electrónico, pero en herramientas y recursos más específicos tanto su conocimiento como su utilización se encuentra limitado en función de la titulación, tarea académica o formación recibida durante su trayectoria universitaria.

Con estos resultados, debemos indicar que la formación en competencia digital en el ámbito universitario debe ser más transversal y amplia, debido a que se trata de una herramienta elemental en las profesiones que van a desarrollar los estudiantes.

## Referencias

- García, C. M. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla, 161-194.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2016). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Herrera, M. R., Calderón, I. y Valenzuela, J. R. (2015). La competencia transversal uso de las TIC en estudiantes de archivística. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 12-23.
- Márquez, A. M., Garrido, M. T. y Moreno, M. C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(1), 31-57.
- Mirete, A. B. (2016). El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 1-23.
- Monroy, F. A. (2017). *El impacto de las TIC en el sistema formativo universitario de la UEX. Flexibilidad y coherencia en la formación actual*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Ortiz, J. D. R. (2017). *La implicación de los padres de familia y su relación con las actividades académicas de los y las estudiantes de la unidad educativa “Huachi Grande” de la ciudad de Ambato*. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Ambato.

# Justicia Social, Orientación Política y Creencia Global en un Mundo Justo en Futuros Docentes

## Social Justice, Political Orientation and Global Belief in a just World in Future Teachers

Miguel Ángel Albalá Genol  
 Antonio Maldonado Rico

Universidad Autónoma de Madrid, España

Partiendo del modelo tridimensional de Justicia Social en la Educación: Redistribución, Reconocimiento y Representación (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), algunos investigadores han estudiado las representaciones de Justicia Social de estudiantes en distintas etapas educativas (Jacott y Maldonado, 2012). Sin embargo, no son tantos los autores que han estudiado qué variables psicosociales podrían estar mediando e influyendo en las diferentes representaciones de Justicia Social. En este estudio se pretenden dos objetivos principales: Por un lado, continuar analizando cómo se conforma el constructo de Justicia Social a partir de las tres dimensiones estudiadas; y por otro lado, investigar cómo influyen variables diversas variables psicosociales en las distintas representaciones de Justicia Social que poseen estudiantes universitarios de educación. Para ello, se lleva a cabo un primer estudio piloto cuantitativo con 125 estudiantes de cuarto curso de los grados en educación primaria e infantil. Los resultados evidencian correlaciones significativas tanto entre las tres dimensiones de Justicia Social, como con respecto las otras variables estudiadas: Creencia global en un mundo y orientación política. Estos primeros resultados corroboran una vez más, la coherencia del modelo teórico empleado para estudiar la Justicia Social en el campo educativo.

**Descriptor:** Justicia social; Educación; Política; Educación universitaria; Participación.

Based from the three-dimensional model of Social Justice in Education: Redistribution, Recognition and Representation (Fraser, 2008, Murillo and Hernández-Castilla, 2011), some researchers have studied the Social Justice representation of students in different educational stages (Jacott and Maldonado, 2012). However, there are not so many researchers who have studied what psychosocial variables could be influencing these different Social Justice representations. This research has two main aims: On the one hand, to continue analyzing how the Social Justice construct is based on the three dimensions already mentioned; and on the other hand, to investigate how some psychosocial variables influence the different Social Justice representations that have university students of education. To get it, a quantitative pilot study carried out with 125 undergraduate teacher training students. The results show significant correlations both between the three dimensions of Social Justice and also with the other variables studied: Global belief in a just world and political orientation. These first results corroborate the coherence of the tridimensional model of Social Justice in Education.

**Keywords:** Social justice; Education; Policy; University education; Participation.

## Introducción

Pocas investigaciones hasta el momento han estudiado qué variables psicosociales influyen en la concepción de Justicia Social que posee el profesorado. Dicha concepción, puede estar determinando en gran medida la metodología educativa y enseñanza en general del profesorado a todos los niveles. Los marcos referenciales para la actuación del profesorado no solamente están constituidos por conocimientos, sino que también en gran medida por creencias que están fuertemente relacionadas con sus tomas de decisiones en el aula (Massa, 2014).

## Fundamentación teórica

En las últimas décadas se ha logrado un gran hallazgo: El consenso de diferentes autores procedentes de diferentes disciplinas (Educación, Filosofía, Psicología, Economía, Política, Sociología, etc.) acerca de la necesidad de introducir en el campo educativo un concepto tan tremendamente subjetivo y abstracto como el de Justicia Social. Para ello, se parte de un modelo tridimensional de Justicia Social en la Educación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a), conformado por las tres “R”: Redistribución (Rawls, 1971); Reconocimiento (Fraser, 1997); y Representación (Miller, 1999; Bell, 1997). Además, la Justicia Social en la educación también supone tres ideas clave (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido, 2014): Una educación “para” la Justicia Social, que empodere al alumnado hacia el convencimiento y participación para intervenir en su entorno; que necesita de una educación “en” Justicia Social, que conciencie acerca de las injusticias existentes y formas de abordarlas; y de una educación “desde” la Justicia Social, partiendo de instituciones y comunidades educativas justas.

### *Objetivos*

Se plantean dos objetivos principales: Por un lado, investigar las representaciones de Justicia Social que tiene el alumnado de 4º curso de los grados de educación primaria e infantil; y por otro lado, analizar las posibles correlaciones existentes entre las diversas variables psicosociales estudiadas (orientación política y creencia global en un mundo justo) y las representaciones de Justicia Social entre el alumnado de 4º curso de los grados de educación primaria e infantil.

## Método

De cara a la consecución de los objetivos anteriormente citados, se parte de un estudio cuantitativo, llevado a cabo con una muestra compuesta por 125 estudiantes de cuarto curso de los grados universitarios en educación infantil y primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Fueron evaluadas: La orientación política, la representación de Justicia Social y la creencia global de creencia en un mundo justo. Los datos fueron recogidos a partir de varias escalas validadas: Una versión adaptada de la escala de creencia global en un mundo justo (Lipkus, 1991) compuesta por 10 ítems tipo Likert; una versión adaptada de la escala de auto posicionamiento ideológico-político (Rodríguez, Sabucedo y Costa 1993), en donde 1 es lo más cercano a la izquierda y 10 lo más cercano a la derecha; y por último una escala cuantitativa sobre Justicia Social, ya testada (Etchehazar y Maldonado, 2016), pero aún en vías de validación definitiva. Una vez recabados dichos datos, fue llevado a cabo un análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de analizar entre la muestra de participantes las posibles correlaciones existentes entre las variables que se estudian.

## Resultados

En lo referente a las representaciones de Justicia Social, los resultados obtenidos muestran correlaciones significativas ( $p < .01$ , con  $r_c$  bilateral) entre las variables estudiadas. Por un lado, existen correlaciones positivas moderadas muy similares entre las tres dimensiones de las que parte el modelo. A su vez, cada una de dichas dimensiones correlaciona de manera significativa ( $p < .01$ , con  $r_c$  bilateral) con la orientación política de los participantes. Estos resultados representan una correlación negativa entre autopoicionamientos políticos más próximos a la derecha y representaciones elevadas de Justicia Social. Por tanto, participantes con autopoicionamientos políticos más orientados hacia la “derecha”, muestran representaciones

menos elaboradas de Justicia Social que participantes orientados hacia la “izquierda”. Por último, existen correlaciones significativas ( $p < .01$ , con  $r_c$  bilateral) entre las tres dimensiones de Justicia Social estudiadas y el índice de “creencia global en un mundo justo” mostrado por los participantes: En las tres dimensiones de Justicia Social, se establecen correlaciones negativas moderadas con respecto a los índices de creencia global en un mundo justo de los participantes.

## Conclusiones

En la línea de trabajos anteriores (Jacott y Maldonado, 2014), el modelo tridimensional se muestra coherente, con correlaciones moderadas entre las tres “R”. Además, el “autoposicionamiento político más cercano a la derecha” y “la creencia global en un mundo justo”, se postulan como posibles factores que pueden afectar negativamente a las representaciones de Justicia Social que posee el alumnado. Resulta evidente la importancia de investigar en los futuros profesionales de la docencia, qué factores pueden estar relacionados con sus representaciones más o menos orientadas hacia la Justicia Social. Asimismo, estudios como este, pueden contribuir al desarrollo del modelo teórico tridimensional de Justicia Social del que partimos, como al diseño de programas universitarios de formación en educación para la Justicia Social.

## Referencias

- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-14). Nueva York, NY: Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition*. Nueva York, NY: Routledge.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating citizenship communities: Local, national and global* (pp. 511-517) Londres: CiCe.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Nueva York, NY: Plenum.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just worlds scale and the exploratory analysis of the multi-dimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: the role of teachers’ beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Development and psychometric evaluation of the scale of attitudes toward social justice in education (EAJSE). *International Journal of Education for Social Justice (RIEJS)*, 3(2), 215-233.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Boston, MA: Harvard University Press

## Interacciones en Prácticas Efectivas en el Aula en la Décimoquinta Región de Arica y Parinacota (Chile)

### Interactions in Effective Teaching Practices in the Classroom in the Fifteenth Region of Arica and Parinacota (Chile)

Paulina Martínez-Maldonado  
Carne Armengol Asparó  
José Luis Muñoz Moreno

Universitat Autònoma de Barcelona, España

La presente investigación busca analizar la interacción en prácticas efectivas en el aula de tres colegios de la decimoquinta región, Chile. Se observaron nueve docentes durante sus clases, quienes fueron seleccionados bajo criterios definidos por cada equipo directivo de estos colegios. El trabajo de campo se realizó utilizando una pauta de 36 indicadores divididos en tres dimensiones y diez subdimensiones que abarcaron aspectos como Práctica Pedagógica, Interacciones y el Ambiente (aula y escuela). El instrumento se validó a través de juicio de expertos, participando seis jueces teóricos y seis jueces prácticos. Los principales resultados de la práctica pedagógica dicen relación con mayor conciencia de los docentes hacia el inicio de la clase, por lo que los andamiajes de activación se aprecian claramente, pero disminuye hacia el desarrollo y cierre, donde el docente pierde conciencia del tiempo y de herramientas para la transformación y cierre del aprendizaje. En cuanto a las interacciones, se observó mayor frecuencia en las direcciones docente-estudiante y estudiante-conocimiento, que en la interacción entre pares. En este ámbito también es importante señalar que se observaron vacíos en el aprendizaje de los estudiantes, agudizados por la falta de herramientas para la adquisición del conocimiento.

**Descriptor:** Práctica pedagógica; Interacción social; Ambiente de la clase; Aprendizaje y enseñanza; Conocimiento.

The present investigation seeks to analyze the interaction in effective practices in the classroom of three schools of the fifteenth region, Chile. Nine teachers were observed during their classes, who were selected according to criteria defined by each school's management team. The field work was carried out using a guideline of 36 indicators divided into three dimensions and ten subdimensions that covered aspects such as Pedagogical Practice, Interactions and the Environment (classroom and school). The instrument was validated through expert judgment, involving six theoretical judges and six practical judges. The main results of the pedagogical practice are related to greater awareness of teachers towards the beginning of the class, so the activation scaffolding is clearly appreciated, but decreases towards the development and closure, where the teacher loses awareness of time and tools for the transformation and closure of learning. Regarding interactions, higher frequency was observed in the teaching-student and student-knowledge directions, than in the interaction between peers. In this area, it is also important to point out that there were gaps in student learning, exacerbated by the lack of tools for knowledge acquisition.

**Keywords:** Teaching practice; Social interaction, Classroom environment; Learning & teaching; Knowledge.

## Introducción

La presente investigación se desarrolla en tres colegios de la ciudad de Arica (Chile). El trabajo de campo contó con una pauta validada, abordando tres dimensiones (práctica pedagógica, interacciones y ambiente). Además, fueron utilizadas notas de campo que complementaron el registro de nueve clases de primer y segundo ciclo básico. El material recopilado fue analizado

en entrevistas grupales, entregando al colegio lineamientos de acuerdo con lo observado en clases. Algunas razones para investigar este tema en el aula son las siguientes:

- Las investigaciones, validadas en este tema (Interacción en el aula) llegan hasta la región de Tarapacá.
- La región mantiene uno de los resultados más bajos del país en Sistema de medición de la Calidad de Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- Ninguna institución de la región se encuentra en el ranking de las cien mejores escuelas del país.
- El profesorado de la región, mayoritariamente, ha sido formado en la única universidad estatal que ofrece la carrera docente.

## Fundamentación teórica

Para esta investigación consideraremos que las interacciones en el aula son formas o representaciones en que distintos elementos del proceso de enseñanza aprendizaje interactúan entre sí. Estos elementos corresponden a docentes, estudiantes y contenido-método y todas las relaciones posibles que se lleven a cabo entre ellos: docente – estudiante; estudiante- estudiante y estudiante-contenido y el contexto social en que se desarrollan (Flanders, 1977; Hargreaves, 1986).

Pianta (citado en Gallucci, 2014) define:

*Una interacción positiva entre profesor y estudiante en términos de proximidad y una relación negativa profesor estudiante en términos de conflicto. Las interacciones positivas incluyen relaciones cálidas y afectuosas, comunicación abierta, y la sensación de que el profesor es una fuente eficaz de apoyo y el estudiante utiliza efectivamente el maestro como recurso. El conflicto de las interacciones entre el profesor y estudiante se refieren al grado en que la relación se caracteriza por la negatividad. Las interacciones entre profesor estudiante que son altos en conflicto indican que el profesor se esfuerza con el estudiante, se siente emocionalmente agotado, o cree que él / ella no es efectiva con el estudiante. (p. 4)*

Las interacciones en el aula se encuentran conectadas con lo cognitivo, afectivo y relacional. Estos aspectos ejercen un poderoso ‘input’ al aprendizaje escolar posibles de describir a través de técnicas de observación.

Según Gallucci (2014):

*Las interacciones positivas entre profesores y estudiantes se definen por la calidad de las verbalizaciones positivas de los profesores y estudiantes. En concreto, las interacciones profesor estudiante positivos, como se define por la clase, incluyen apoyo emocional (es decir, el respeto y la alegría compartida por profesores y estudiantes, la sensibilidad del profesor, sus preocupaciones académicas y emocionales de los estudiantes y la consideración de los docentes para considerar la perspectiva del estudiante). (p. 3)*

Es necesario develar la interacción en el aula en prácticas que son consideradas efectivas, ya que es posible situar estándares y socializar estrategias con los docentes que faciliten la interacción y el aprendizaje en el aula.

En Chile los conocimientos de la interacción en el aula han sido sistematizados a través de convenios de desempeño o por proyectos FONDECYT. En esta última categoría se encuentra



el proyecto realizado por la Universidad de Santiago de Chile con investigación desde el año 1998 hasta el año 2013.

Los objetivos generales son los siguientes:

- Analizar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la muestra en estudio.
- Analizar el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra.
- Proponer lineamientos para la mejora de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas, tanto a nivel docente, como del profesorado.

## Método

A continuación, se presenta una síntesis de la metodología utilizada en la investigación:

Cuadro 1. Síntesis de la metodología de la investigación

Paradigma: cualitativo		
Perspectiva epistemológica: construccionismo social		
Perspectiva teórica: interaccionismo simbólico		
METODOLOGÍA	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
Interaccionismo simbólico.	Observación participante.	Pauta de observación y notas de campo.
Método etnográfico:	Entrevistas.	Guión de entrevistas.
Etnografía educativa.	Grupos de discusión.	Guión de grupo de discusión.
	Análisis de contenido y documental.	Fichas, listas de cotejo y cuadros comparativos.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

De las prácticas que resultaron efectivas, los momentos de inicio, desarrollo y cierre se encuentran en relación 15-60 y 25% casi exactos; mientras que en prácticas menos efectivas faltó tiempo para el cierre y algunas actividades no se lograron. En las prácticas efectivas el docente socializa estándares de calidad del desempeño a sus estudiantes. En estas prácticas, la interacción docente-estudiante es posible subdividirla en interacción docente- estudiante (individual); docente -grupo de estudiantes; docente- clase completa. Las clases se mueven en estas interacciones, ya que la clase completa se encuentra en relación interactiva con el conocimiento, en esa dinámica se observa una coreografía didáctica. Los docentes mantienen una claridad mayor del inicio que del resto de la clase, siendo observado mayor control de lo que ocurre en la enseñanza y en el aprendizaje en este momento, por lo que es observable un manejo con mayor propiedad de las técnicas para asociar, recordar y conectar aprendizajes previos y nuevos en mayor medida que en la implementación de acciones que llevan al estudiante a procesar, transformar y producir conocimiento en el aula.

## Conclusiones

Se aprecian prácticas que promueven interacciones positivas en las tres direcciones: Docente-estudiante; estudiante-estudiante y estudiante-conocimiento, independiente del tipo de dependencia que éstos tengan.

En general, los docentes que mantienen prácticas más efectivas, las variables atinentes a la clase (monitoreo, tiempos, preguntas profundas, socialización de estándares de desempeño, entre otros) es posible observarlas con mayor claridad y precisión.

De los docentes con menor manejo de conocimientos y de grupo -clase, se observa durante el inicio de la clase mayor conciencia de los andamiajes de activación que los de transformación, perdiendo ya en el desarrollo el foco y el hilo de la clase, lo que deriva en un mal manejo de los tiempos, siendo el momento del cierre el menos efectivo de todos.

En cantidad, se invierte más tiempo en la interacción estudiante-conocimiento, sin embargo, no se observa que exista un estándar óptimo de aprendizaje, dado que se advierten debilidades y carencias en herramientas para la adquisición del conocimiento.

## Referencias

- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC. Chile.
- Gallucci, J. (2014). *Investigating the effect of increasing positive teacher-student interaction on adolescent behavior and teacher student relationships*. Recuperado de <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/502>

# Una Panorámica de la Segregación Social de los Centros de Educación Secundaria en Iberoamérica

## A Glance at Social Segregation in Secondary Schools in Iberoamerica

F. Javier Murillo  
Reyes Hernández-Castilla  
Cynthia Martínez-Garrido  
Nina Hidalgo

Universidad Autónoma de Madrid, España

En este estudio se estima la magnitud de la segregación social de las escuelas de Educación Secundaria de España, Portugal y los 8 países de América Latina participantes en PISA 2015 para una variedad de grupos minoritarios. Con el fin de lograr dicho objetivo se realiza una explotación secundaria de la base de datos de PISA 2015. La muestra está conformada por 88.275 estudiantes de 3.062 escuelas de diez países de Iberoamérica. La magnitud de la segregación se estimó utilizando el índice de segregación de Gorard. Se halló que las diferencias entre países son muy importantes. Así, por encima de la media de la Región se halla Perú (0,51), seguido de Chile (0,47), México y Colombia (0,45) y por debajo Brasil (0,42), Costa Rica (0,41), Uruguay (0,40), República Dominicana (0,39), España (0,38) y Portugal (0,36), con grandes diferencias en función del grupo minoritario. Estos resultados visibilizan un desafío que debería convertirse en una de las prioridades de las políticas educativas públicas de la Región.

**Descriptor:** Segregación escolar; Nivel socioeconómico; Iberoamérica; Educación secundaria; PISA.

This study estimates the magnitude of the social segregation of Secondary Education schools in Spain, Portugal and eight Latin American countries participating in PISA 2015 for a variety of minority groups. In order to achieve this goal, a secondary exploitation of the PISA 2015 database has been carried out. The sample consisted of 88,275 students who study in 3,062 schools in ten Ibero-American countries. The magnitude of the segregation was estimated using Gorard's Index. It was found that the differences between countries are big. Thus, above Region average is Peru (0.51), followed by Chile (0.47), Mexico and Colombia (0.45) and below Brazil (0.42), Costa Rica (0.41), Uruguay (0.40), Dominican Republic (0.39), Spain (0.38) and Portugal (0.36), with large differences depending on the minority group. These results highlight a challenge that should become one of the priorities of the public education policies of the Region.

**Keywords:** School segregation; Iberoamerica Region; Secondary education; PISA.

*Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación" Ref: EDU2014-56118-P, financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.*

## Introducción

El 27 de marzo de este 2018 falleció a los 75 años Linda Brown, la mujer que con su coraje dio el primer paso para acabar con la segregación racial en Estados Unidos y, con ello, en el mundo. Su empeño, en 1950, en estudiar en una escuela "solo para blancos" dio lugar al famoso caso Brown v. Consejo de Educación. Según el mismo, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos declaró ilegal la separación de los niños en las escuelas según su color de piel.

En ese momento se dio inicio a una línea de investigación que buscaba, esencialmente, determinar si lo que los tribunales -y 10 años después el Congreso de los Estados Unidos- habían

determinado se cumplía en realidad (Reardon y Owens, 2013). Se entiende por segregación escolar la desigual distribución de los estudiantes en función de sus características personales o sociales o de sus condiciones (p. ej., Gorard, 2000; Murillo, 2016). Inicialmente se estudió la segregación étnica racial en Estados Unidos y, posteriormente y ya en todo el mundo, la segregación por origen nacional y la segregación por nivel socioeconómico.

Hasta el momento existen pocas investigaciones que estimen la magnitud de la segregación en Iberoamérica. Algunas lo hacen para los países de América Latina (p. ej., Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017) y otras para España o Europa (p. ej., Benito-Pérez, Alegre-Canosa y González-Balletbò, 2014; Murillo y Martínez-Garrido, 2018), solo excepcionalmente se trabaja con ambas realidades (p. ej., Vázquez, 2012). Además, cuando se hace se suelen tomar tan solo algunos colectivos, de tal forma que la imagen es siempre parcial.

En esta investigación se busca estimar la magnitud de la segregación social de las escuelas de Educación Secundaria de España, Portugal y los 8 países que participaron en PISA 2015 para una variedad de grupos minoritarios.

## Método

Para alcanzar dicho objetivo se lleva a cabo una explotación secundaria de la base de datos de PISA 2015 correspondientes a los países de América Latina, España y Portugal. La muestra está conformada por 88.275 estudiantes de 3062 escuelas de diez países de Iberoamérica (cuadro 1).

Cuadro 1. Muestra de estudio

	ESTUDIANTES	ESCUELAS
<b>Brasil</b>	23.141	841
<b>Chile</b>	7.053	227
<b>Colombia</b>	11.795	372
<b>Costa Rica</b>	6.866	205
<b>España</b>	6.736	201
<b>México</b>	7.568	275
<b>Perú</b>	6.971	281
<b>Portugal</b>	7.325	246
<b>República Dominicana</b>	4.740	194
<b>Uruguay</b>	6.062	220
<b>Total/Promedio</b>	88.257	3.062

Fuente: Elaboración propia.

Como variable criterio se utilizó el Nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes (estimada por PISA). Para estimar la magnitud de la segregación se calculó el índice de segregación de Gorard:

$$G = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T} \right|$$

Donde, para país,  $x_{1i}$  representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela  $i$ ,  $X_1$  es el número total de estudiantes del grupo minoritario en todas las escuelas del país,  $T_i$  es el número total de alumnos en la escuela  $i$ , y  $T$ , número total de alumnos en cada país.

Para tener una imagen más completa de la segregación se utilizaron cuatro grupos minoritarios: el 10% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (P10), el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (Q1), el 25% de los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (Q4) y el 10% de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico (P90).

## Resultados

La segregación escolar por nivel socioeconómico promedio de los diez países analizados es de 0,42 medida por el índice de Gorard. Esta cifra global, sin embargo, oculta diferencias en función del grupo considerado y del país.

Así, la segregación es mayor para el 10% de los estudiantes con mayor nivel sociocultural que para el 10% con menor nivel. Sin embargo, es mayor para el 25% de estudiantes con menor nivel socioeconómico que para el 25% de mayor nivel. Estas cifras dan cuenta de la complejidad de la segregación, dado que, en función del grupo minoritario elegido, los resultados varían.

Las diferencias entre países son muy considerables. Se observa que, por encima del promedio de la Región, se encuentra Perú con una segregación promedio de 0,51, seguido de Chile (0,47), México y Colombia (0,45). Por debajo están Brasil (0,42), Costa Rica (0,41), Uruguay (0,40), República Dominicana (0,39), España (0,38) y Portugal, como país con la menor segregación escolar, un 0,36 de la Región (cuadro 2).

Cuadro 2. Segregación social de las escuelas de Educación Secundaria en Iberoamérica

	P10	Q1	Q4	P90
<b>Brasil</b>	0,4814	0,3274	0,3420	0,5126
<b>Chile</b>	0,5175	0,3730	0,4018	0,5766
<b>Colombia</b>	0,4686	0,3511	0,3837	0,5941
<b>Costa Rica</b>	0,4102	0,3110	0,3655	0,5342
<b>España</b>	0,4156	0,3112	0,3542	0,4582
<b>México</b>	0,5399	0,3940	0,3537	0,5239
<b>Perú</b>	0,5953	0,4754	0,4053	0,5473
<b>Portugal</b>	0,3865	0,2884	0,3205	0,4313
<b>Rep. Dominicana</b>	0,4192	0,3236	0,3306	0,5024
<b>Uruguay</b>	0,3879	0,2999	0,3641	0,5445
<b>Promedio</b>	0,4621	0,3700	0,3557	0,5045

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA-2015.

Más interesante resulta estudiar la diferente forma en que se comporta la segregación en cada país por cada grupo minoritario estudiado.

La más alta segregación corresponde al 10% de los estudiantes con mayor nivel sociocultural tal y como sucede en Brasil (0,51), Chile (0,57), Colombia (0,59), Costa Rica (0,53), España (0,45), Portugal (0,43), la República Dominicana y Uruguay (0,54). Sin embargo, en México (0,53) y en Perú (0,59) la segregación más elevada se encuentra en el 10% con menor nivel. Si se compara la del Q1 con la del Q2 en cada país ésta es mayor para el 25% de estudiantes con menor nivel socioeconómico que para el 25% los de mayor nivel tanto en México (0,39) que está por debajo del promedio, como en Perú (0,47) con la mayor segregación de todos los países estudiados.

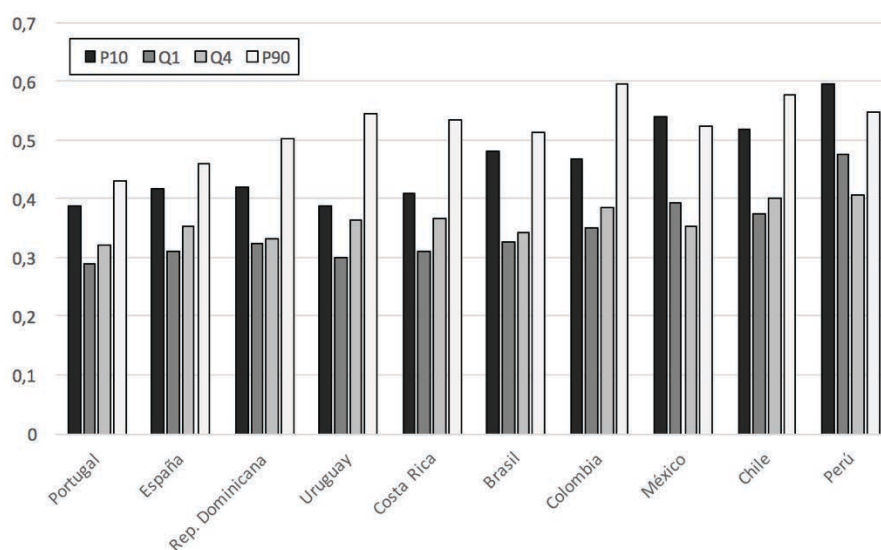


Figura 1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en diferentes países de Iberoamérica. Índice de Gorard para el P10, Q1, Q4 y P90 en nivel socioeconómico y cultural de las familias  
Nota: Países ordenados en función de la segregación promedio.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA-2015.

Los datos arrojados por la encuesta inicial desvelaron un nivel de motivación hacia la asignatura bueno. En el caso de los alumnos pertenecientes a los grupos experimentales, tal y como era de esperar, se produjo un incremento significativo en el nivel de motivación hacia la asignatura de inglés. Los datos revelan que se produjo un mayor incremento en el nivel de motivación desde el comienzo del programa hasta la mitad del mismo. Los grupos experimentales 1 y 2 obtuvieron un incremento inicial de 0,391 y 0,364 puntos sobre 4 respectivamente frente a los 0,122 y 0,136 de incremento obtenidos desde la mitad hasta el fin del programa.

Tras realizar el análisis de la varianza en la medición final de la motivación intra-grupos, el incremento mostrado en el nivel de motivación en los grupos experimentales frente al grupo de control resultó ser estadísticamente significativo. El nivel de significación obtenido en los dos grupos experimentales, 0,04 del Grupo 1 y 0,029 del Grupo 2, resultó en ambos casos ser inferior a 0,05. Por otra parte, el grupo de control mantuvo un nivel de motivación prácticamente constante durante todo el experimento, mostrando incluso un ligero descenso a mitad de programa.

La evaluación inicial del nivel de competencia escrita en inglés de los alumnos antes y después del programa era semejante, estando situado este ligeramente por encima de la media. La media inicial resultante fue de 2,75 sobre 5 puntos.

La integración del programa de intervención de gamificación con diversas actividades de producción escrita de la asignatura consiguió incrementar de forma significativa el nivel de competencia comunicativa de los alumnos pertenecientes a los grupos experimentales. Los alumnos del grupo de control mostraron un incremento en el nivel de competencia, pero este se produjo en menor grado que el de los grupos experimentales. Las diferencias observadas en los grupos experimentales resultaron ser, estadísticamente hablando, lo suficientemente significativas para afirmar que fueron debidas a la incidencia de nuestro programa. El nivel de significación obtenido en los dos grupos experimentales, 0,04 del Grupo 1 y 0,036 del Grupo 2, resultó en ambos casos ser inferior a 0,05.

## Conclusiones

La segregación escolar es uno de los más trascendentes retos con los que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad en su lucha para la consecución de sociedades más justas e inclusivas. Los datos muestran una alta segregación en los 8 países de América Latina analizados, pero también en España y en menor medida en Portugal. Dado que España es el segundo país de Europa con más alta segregación escolar de Europa (Murillo y Martínez-Garrido, 2018), se puede deducir el grave problema existente, que sitúa a América Latina entre las Regiones más segregadas del planeta, quizá la que más.

La investigación también ha medido la segregación escolar en cuatro cupos minoritarios, lo que aporta una panorámica más completa que si se obtuviera una única medida, así ayuda a conocer de manera más precisa la situación en cada país y, con ello, tomar decisiones más adecuadas a cada contexto.

La segregación escolar, ni es un fenómeno “natural” de las sociedades, ni se explica exclusivamente por la segregación residencial de la población. Determinadas políticas educativas públicas tales como la privatización o la liberalización de la educación que buscan convertir a los sistemas educativos en cuasi-sistemas de mercado contribuyen de manera esencial a generar una mayor segregación escolar. Y éstas son el primer paso para profundizar en la desigualdad social.

Urgen medidas políticas valientes que contribuyan a cambiar una situación compleja, tales como que la educación inclusiva no sea sólo cosa de las escuelas, sino que sea del sistema educativo en su conjunto. Así, además de asegurar que no exista ninguna discriminación en las políticas de acceso y admisión de las escuelas, se garantiza que cualquier estudiante pueda matricularse recibiendo todos los apoyos económicos y pedagógicos necesarios. Es necesario llevar a cabo acciones de afirmación positiva tales como hacer un esfuerzo por dotar a las escuelas, con una población socioeconómicamente más vulnerable, de un mayor presupuesto, de mejores instalaciones y medios que compensen las enormes diferencias halladas en las escuelas de la Región. Se requiere de una política que promueva que los mejores equipos docentes y directivos opten y permanezcan en las escuelas donde se requiere un desempeño más exigente y cualificado.

Concluimos como comenzamos, con un reconocimiento a la lucha de Linda Brown recordando que “al alzarnos por nuestros principios y servir a nuestras comunidades podemos verdaderamente cambiar el mundo”, tal y como señaló el gobernador del Estado de Kansas, Jeff Colyer.

## Referencias

- Benito-Pérez, R., Alegre-Canosa, M.A. y González-Balletbò, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school system. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. <https://doi.org/10.1086/672011>
- Gorard, S. (2000). *Education and social justice: The changing composition of schools and its implications*. Cardiff: University of Wales Press. [https://doi.org/10.1057/9780230277335\\_11](https://doi.org/10.1057/9780230277335_11)
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse>

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Reardon, S. F. y Owens, A. (2013). 60 Years after brown [supreme court's 1954 Brown V. Board of education decision]: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Buenos aires: CEDLAS.



## Bienestar y Satisfacción Vital en Alumnado de 3º y 4º de ESO en la Comunidad de Madrid

### Well-being and Satisfaction with Life in Students aged between 14-17 years at the Community of Madrid

Eva María Muñoz Campos  
Antonio Fernández González  
Liliana Jacott Jiménez

Universidad Autónoma de Madrid, España

La implicación que un adecuado manejo de las emociones supone para el desarrollo psicosocial, especialmente durante la etapa adolescente, es de suma importancia. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo poseen una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, repercutiendo esto de forma positiva en su bienestar personal, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares y personales. El objetivo de esta investigación es analizar la correlación entre Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en alumnado de 3º y 4º de E.S.O. de un total de 181 estudiantes de la Comunidad de Madrid. La obtención de los datos se realizó mediante la aplicación del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer et al., 2000) y su adaptación al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009) y los boletines de calificaciones finales del alumnado facilitados por el centro escolar. El análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS v23. Los resultados muestran que existen correlaciones positivas entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en determinadas materias, así como diferencias significativas en función del género o las necesidades específicas de apoyo educativo.

**Descriptor:** Adolescencia; Inteligencia emocional; Rendimiento escolar; Bienestar; Satisfacción vital.

The implications that an adequate managing of the emotions has for the psychosocial development, especially during adolescence, are very important. Emotionally intelligent people not only have a greater capacity to perceive, understand and regulate their emotions, having a positive impact on their personal well-being, but they are also capable of generalizing these skills to the others emotions, thus favoring their social, family and personal relationships. The objective of this research is to analyze the correlation between Emotional Intelligence and Academic Performance in students between 14 and 17 years old of a total of 181 students of the Community of Madrid. The data was obtained through the application of Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer et al., 2000) in its Spanish version (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009), and student's academic achievement reports provided by the school. The analysis of the data has been done with the SPSS v23 program. The results show that there are positive correlations between Emotional Intelligence and Academic Performance in certain school subjects, as well as significant differences depending on gender or specific educational support needs.

**Keywords:** Adolescence; Emotional intelligence; Academic Performance; Well-being; Satisfaction with life.

## Introducción

Existen un gran número de investigaciones respecto a la Inteligencia Emocional desde que hace 25 años se hiciera por primera vez mención a dicho concepto en la literatura científica (Mayer, Salovey y DiPaolo, 1990). Ha sido en la primera década del S.XXI (Bar-On y Parker, 2000;

Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), cuando se ha producido un incremento del interés por investigar acerca de cómo la Inteligencia Emocional influye en nuestra vida diaria, cómo percibimos las emociones, cómo las manejamos y por último, cómo podemos regularlas.

El proceso de desarrollo psicológico se produce de forma permante, dicho proceso se desencadena de una manera singular y compleja durante la adolescencia (Gallegos, 2017) es el momento en que se empiezan a consolidar las competencias a distintos niveles, social, emocional, etc. inmersas en un proceso adaptativo que aunque no sea definitivo sí se prolongará a lo largo del ciclo vital. El grado de turbulencia con el que se vive la etapa adolescente dependerá de las diferencias en los grados de vulnerabilidad y habilidad para afrontar dichos cambios (Berzonsky, 1982; Rebollo, Martínez y Morán, 2003). La Inteligencia Emocional está formada por un conjunto de habilidades que dependen tanto del componente emocional como del cognitivo (Rivers et al., 2012), educar en las emociones debería ser por lo tanto una tarea imprescindible en el ámbito educativo, proporcionando así a los estudiantes una educación integral y holística. Según las últimas investigaciones realizadas con la mejora de la calidad educativa y sus implicaciones con respecto al compromiso social “es necesario que exista una investigación comprometida que aborde temáticas que contribuyan a una educación transformadora” (Murillo e Hidalgo, 2017).

### *Objetivo*

El objetivo de esta investigación se encuadra en la línea de investigación de Mayer y Salovey (2016), basándose en ella para establecer de forma empírica la relación existente entre la Inteligencia Emocional y su capacidad como variable predictora del rendimiento, analizando si existe correlación entre una elevada puntuación en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT y un buen rendimiento académico en alumnado de 3º y 4º de E.S.O. Así como determinar si existen diferencias significativas con respecto a las variables de género, la repetición de curso, el país de origen y/o si el alumnado presenta necesidades educativas especiales.

## **Método**

El estudio ha estado formado por una muestra de 181 estudiantes de la Comunidad de Madrid, de los cuales 52% mujeres y 48% hombres, de 9 nacionalidades distintas: 165 autóctonos y 16 alóctonos, 51% de 3º de E.S.O. y 49% de 4º de E.S.O. En el momento de desarrollar la investigación las edades estaban comprendidas entre los 14 y los 17 años.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer et al., 2000) y su adaptación al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). La aplicación del MSCEIT se llevó a cabo en enero de 2017, en diferentes sesiones para los distintos grupos dentro del horario escolar. En el mes de junio de 2017 el centro escolar facilitó los boletines de calificaciones finales del curso escolar 2016-2017 para proceder al estudio correlacional. Los resultados se analizaron mediante el programa informático SPSS v23.

## **Resultados**

Los resultados recogidos en la investigación muestran que el 2% del alumnado que realizó el test necesita mejorar sus habilidades de tipo emocional, el 20% debería mejorarlas, el 43% aparece en la categoría de competente, el 20% como muy competente y el 14% en el nivel experto.

Las puntuaciones más altas se obtuvieron en el área de percepción emocional y las más bajas en el área estratégica. Con respecto a la variable de género los resultados indican que existen diferencias significativas, obteniendo mejores resultados las mujeres que los hombres. Los alumnos con necesidades educativas especiales puntuaron más bajo en el MSCEIT que aquellos que no presentaban dichas necesidades. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas relativas al país de origen ni en el alumnado que había repetido curso en alguna ocasión.

La correlación entre las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT y el rendimiento académico indican que existe una correlación significativa entre puntuaciones elevadas en el test de Inteligencia Emocional y buenos resultados académicos en las asignaturas de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Música, Educación Física y Educación Plástica y Visual. Dicha correlación no se produjo con la asignatura de inglés.

## Conclusiones

Después de analizar los resultados podemos concluir que aquellos alumnos y alumnas que tienen más habilidades de tipo emocional obtienen mejores resultados académicos en la mayoría de las asignaturas. Desde un punto de vista de la mejora de la calidad educativa, podemos observar en los resultados que asignaturas como Educación Física, Educación Plástica y Visual y la materia de Música correlacionan de manera positiva con elevadas puntuaciones en Inteligencia Emocional, desde esta perspectiva y atendiendo a lo que escribe López Cassá (2005), “educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivo emocionales” considerando estos aspectos como indispensables para el desarrollo de todas las capacidades y competencias que se deben fomentar desde el ámbito educativo en todas las etapas, pero con especial relevancia en la etapa adolescente. Respecto a la metodología utilizada, y como aspecto a mejorar, sería de gran utilidad para futuras investigaciones ampliar el número de la muestra.

## Referencias

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *Baron emotional quotient inventory: Youth version multi-health system*. Ontario: Incorporated Toronto.
- Cassà, E. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P. y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Londres: Psychology Press.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Materiales*, 51(19), 1-3.
- Gallegos, W. L. A. (2017). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3), 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Londres: Psychology Press.

- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Rebollo, M. J. F., Martínez, E. M. y Morán, R. M. B. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario De psicología/The UB Journal of Psychology*, 34(3), 385-400.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.

# Una Mirada hacia la Infancia Vulnerable desde los Agentes Sociales

## Social Partners' View towards the Vulnerable Children

Nekane Beloki Arizti  
Arantza Remiro Barandiaran  
Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco, España

Esta comunicación recoge parte de una investigación realizada en el País Vasco, en el marco de un proyecto coordinado sobre redes de innovación para la inclusión social y educativa, en el que participan cuatro universidades estatales. Se analiza la mirada hacia la infancia vulnerable que predomina entre los distintos agentes sociales que trabajan e intervienen en el municipio en el que se está llevando a cabo dicha investigación. Dichos agentes lo hacen desde diferentes ámbitos según su cometido: voluntariado, escolar, sanitario, servicios sociales y cultural. Este grupo de adultos posee una mirada diacrónica sobre este colectivo de menores, ya que en general llevan más de diez años trabajando en este municipio. La mayoría trabaja con toda la población infantil, y algunos en particular con el colectivo objeto de estudio. En cualquier caso, dadas las características del contexto, todos los agentes participantes poseen una opinión fundamentada sobre la situación de estas niñas y niños.

**Descriptor:** Educación inclusiva; Infancia desfavorecida; Comunidad; Participación; Red social.

This communication is part of a research carried out in the Basque Country, in the framework of a coordinated project on innovation networks for social and educational inclusion, involving four state universities. It analyzes the view towards the vulnerable children that predominates among the different social agents that work in the municipality in which the investigation is being conducted. Such agents do it from different areas according to their role: volunteering, school, health, cultural and social services. This group of adults has a diachronic view of this group of children, since in general they take more than ten years working in this municipality. Most of them work with the entire child population, and some in particular with the collective object of the study. In any case, taken the characteristics of the context, all agents that participate in the process have an opinion based on the situation of these children.

**Keywords:** Inclusive education; Vulnerable children; Community; Participation; Social network.

## Introducción

Existe un consenso tanto a nivel social como profesional de que la colaboración de diferentes agentes y entidades sociales y educativas que se articule en un trabajo en red dentro de un territorio protege a la infancia vulnerable, disminuyendo los riesgos de su exclusión social. Ahora bien, esto va a depender de la perspectiva desde la que estas redes miran a la infancia en situación de desprotección, porque dependiendo de la misma pueden contribuir o no a la disminución de dichos riesgos.

En este caso concreto, el trabajo se está realizando en un municipio cuyas características facilitan esa colaboración entre agentes (11.000 habitantes, tradición asociativa, creación de un grupo político independiente, existencia de una comisión socioeducativa desde hace más de 10 años). Dado que la investigación se está centrando en la infancia en situación de vulnerabilidad, la mirada que dichos agentes poseen sobre este colectivo es fundamental para poder llevar a cabo los distintos objetivos de la investigación, en la medida que orientan, facilitan y reconducen los

planteamientos necesarios para avanzar en la construcción de redes de inclusión, que contemplen a los menores y sus familias como centro de las mismas y desde una perspectiva de participación democrática.

## **Fundamentación teórica**

Hoy en día se entiende que la infancia es una etapa de vulnerabilidad, cuyo grado dependerá de múltiples factores de tipo familiar, social, cultural, económico, etc (Jolonch, 2002; Kim, 2014). Una sociedad inclusiva y justa debiera articular los sistemas de protección necesarios para garantizar los derechos de la infancia, permitiendo considerar su situación de vulnerabilidad desde una visión social y comunitaria, en lugar de problematizar al sujeto como responsable de su situación. Es, por tanto, una cuestión social (Castel, 1997) y el bienestar de la infancia debería ser una prioridad social y política en todo el mundo (Prilleltensky, 2010).

El avance de lo que hoy entendemos por educación inclusiva, reflejado en la literatura científica (Booth y Ainscow, 2015, Escudero y Martínez, 2011; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013; Sapon-Shevin, 2013) reconoce que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. Se considera un proceso que exige la participación de todas las personas y sus voces, la creación de sistemas participativos, regido por valores propios de una sociedad inclusiva (equidad, aceptación de la diversidad, igualdad de oportunidades, justicia social...). Ello implica avanzar en una cultura basada en la participación de la comunidad, considerar la educación inclusiva como herramienta de cambio y de innovación, gestionada en clave local, donde la democratización de los procesos socioeducativos son elementos nucleares para la cohesión social, constituyéndose redes educativas y sociales para guiar la participación y la relación entre la escuela y la comunidad (Muñoz et al., 2011).

El objetivo de la investigación se concreta en el análisis y diseño de "Propuestas inclusivas de mejora de la infancia vulnerable" en una zona geográfica, desde el trabajo de forma coordinada y en red de agentes socioeducativos de los subsistemas mencionados, contando con el protagonismo de la infancia y sus familias.

Los objetivos específicos en los que se centra esta comunicación son los siguientes:

- Conocer la mirada de los distintos agentes educativos implicados en la mejora de la inclusión de la infancia.
- Identificar por parte de los agentes educativos las barreras y oportunidades en su intervención con la infancia en situación de vulnerabilidad social.
- Visibilizar la presencia de la infancia y sus familias en la comunidad.

## **Método**

La metodología utilizada en este estudio de corte cualitativo es la investigación participativa (Parrilla y Sierra, 2015). El trabajo de campo se inicia con un proceso de negociación con el municipio, que culmina en la integración del equipo en la Comisión socioeducativa, que ha permitido realizar el proceso de recogida y análisis de las informaciones. Las técnicas empleadas han sido las siguientes:

- Análisis de documentos primarios y secundarios: 75 Actas de la Comisión socioeducativa –2006 y 2016–, Planes de convivencia desarrollados desde 2012 al 2017 y las páginas web de las entidades integrantes de la comisión.
- 5 sesiones de trabajo con la comisión.
- 20 entrevistas semiestructuradas a informantes claves de la comunidad que trabajan o han trabajado con la infancia y sus familias.

## Resultados

- Existe una preocupación por la infancia, que se concreta en un amplio número de iniciativas dirigidas a mejorar sus condiciones de vida (Comunidad de Aprendizaje, Escuelas de Madres y Padres, Red de Tiempo Libre Educativo, unificación de los centros escolares). Las decisiones sobre la infancia las toman las personas adultas del entorno del niño o la niña.
- Se plantea un modelo de intervención que podría ser ambivalente o contradictorio, ya que, por un lado, sobreprotege a la infancia y, por otro, le niega la capacidad de asumir las responsabilidades, que por otro lado se le exige.
- No existen características típicas a nivel de salud físicas de la infancia vulnerable, aunque destaca el aumento de la obesidad, malos hábitos relacionados con el descanso y cierta falta de higiene.
- Existe un cambio en el perfil de las familias vulnerables, pasando a ser más normalizado, con situaciones puntuales, y más difíciles de detectar: las nuevas tecnologías y el aislamiento, la precariedad laboral de los progenitores y la falta de tiempo para estar con sus hijas e hijos, la medicalización y patologización de la infancia.
- La vulnerabilidad académica no siempre va pareja de una vulnerabilidad social.
- Hoy en día las soluciones se presentan bajo protocolos y normas. Antes se resolvían desde el profesorado, la parroquia, la vecindad...
- Son menores con pocas experiencias vitales.

## Conclusiones

- Los Preocupación por este colectivo
- Necesidad de contar con sus voces
- Trabajo comunitario/participativo/inclusivo
- Importancia de proporcionar nuevos contextos más allá del conocido y reconocido y que no estén reglados
- En la actualidad cualquier familia en cualquier momento puede encontrarse en una situación de vulnerabilidad

## Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.
- Kim, K. H. (2014). Community-involved learning to expand possibilities for vulnerable children: A critical communicative, sen's capability, and action research approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 308-316.
- Muñoz, M.A., Raposo, M., Doval, I. y Parrilla, A. (2011). Una red local inter-centros para la inclusión educativa. *Revista Quaderns Digitals*, 69, art. 4.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3) .15-31.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 238-249.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.



# Proceso de Validación de un Cuestionario Utilizado para Conocer la Influencia de los Entornos de Aprendizaje

## Validation Process of a Questionnaire Used to Know the Influence of Learning Environments

Esther Gómez Rodríguez  
María del Pilar García Rodríguez

Universidad de Huelva, España

Esta comunicación parte de la necesidad de responder a la diversidad existente en las aulas de los centros educativos desde la inclusión, como propone Ainscow (2005). Se estudian los entornos como elemento determinante del aprendizaje del alumnado y de la mejora de la inclusión escolar. Así lo identifican autores como Peng (2016), Postareff, Parpala y Lindblom (2015), Castro- Pérez y Morales-Ramirez (2015), Malaguzzi (1995), o García et al. (2017). Concretamente, ofrecemos la primera fase de nuestra investigación, en la que estamos validando un cuestionario como instrumento de recogida de datos. Este es resultado de una modificación de los cuestionarios de Peng (2016) y Yang, Becerik-Gerber y Mino (2013). Se observa la necesidad de realizar modificaciones para la creación del cuestionario definitivo.

**Descriptor:** Entorno educacional; Enseñanza primaria; Mejora de la educación; Educación Integradora; Diversificación de la educación.

This work is focus on the need to reply to the diversity existing in school's classrooms since the inclusion, as proposed by Ainscow (2005, 12). Learning environments are analyzed due to his fundamental influence in student learning and the improvement of school inclusion Peng (2016), Postareff, Parpala & Lindblom (2015), Castro- Pérez & Morales-Ramirez (2015), Malaguzzi (1995), o García et al. (2017). At this moment, we offer the first phase of our research, in which we are validating a questionnaire as a data collection instrument. This questionnaire is the result of a modification of the questionnaires of Peng (2016) and Yang, Becerik-Gerber & Mino (2013). It will be necessary to make some modifications to get the final questionnaire.

**Keywords:** Learning environment; Primary Education; Educational improvement; Inclusive Education; Diversification of education.

## Introducción

El alumnado de los centros educativos es influido por los entornos en los que aprende y se desarrolla, pues como afirman García y otros (2017) en su referencia a autores como Piaget, Vigotsky o Bronfenbrenner, su aprendizaje se produce en contacto con el mundo. Así, Peng (2016) declara que profesorado, estudiantes y entorno constituyen un ecosistema en continua interacción. Debido a que, atendiendo a Moya y García (2017), en dichos entornos convive un alumnado diverso, estudiaremos los mismos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, pues igual que Ainscow (2005, p. 12), consideramos que no existe otro modo de crear una "Escuela para todos" (UNESCO, 2009). Concretamente, por encontrarnos en un momento inicial de la investigación, ofreceremos el primer paso de la misma, la validación de un primer instrumento de recogida de datos.

## Fundamentación teórica

La influencia de los entornos es crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues como indican García y otros (2017) atendiendo a las Teorías del Conocimiento, el aprendizaje surge en contacto con el mundo. Malaguzzi (1995) afirma su papel como el del “tercer profesor” y es que forma, junto al profesorado y al alumnado, un ecosistema en continua interacción (Peng, 2016; Postareff, Parpala y Lindblom, 2015).

En dicho ecosistema se cuenta con diferentes realidades socioeconómicas, necesidades educativas, alumnado inmigrante... (Moya y García, 2017). Para darle respuesta, es fundamental el fomento de la Educación Inclusiva, que en palabras de Ainscow (2005, 12), aboga por aprender a vivir con la diferencia y a aprender de la diferencia. Para facilitar nuestro estudio, y atendiendo a autores como Peng (2016) o Yang, Becerik-Gerber y Mino (2013), se estructuran los elementos del entorno en cuatro ámbitos: físico, de enseñanza, de aprendizaje y motivacional.

### *Objetivos*

Queremos conocer las características de los entornos de aprendizaje y su influencia en el alumnado (en su rendimiento, comportamiento y actitudes), desde su propia visión. De esta manera, en una segunda fase, buscamos reconocer los posibles ámbitos de mejora a partir de las voces del alumnado.

Por tanto, y en una primera etapa, tenemos como meta validar el instrumento creado para la recogida de datos, consistente en una combinación de los cuestionarios de Peng (2016) y Yang, Becerik-Gerber y Mino (2013).

## Método

Nuestra investigación es mixta. En una primera fase desarrollaremos un estudio cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario. En la segunda, se utilizarán estudios de caso empleando las voces del alumnado. En este momento nos encontramos en el proceso de construcción y validación del cuestionario. Hemos realizado una adaptación transcultural, consistente en la traducción del texto original (del inglés al español), una traducción inversa y consecuente comparación, juicio de expertos en la temática (2) y en metodología (2) y, por último, un estudio piloto. Para la validación del cuestionario utilizado un estudio de la fiabilidad y la validez del mismo a partir de los resultados obtenidos.

Hemos contado con 58 alumnos/as de tres clases de quinto de primaria de un CEIP de Huelva de tres líneas con Apoyo de Compensación Educativa. Dicho centro alberga familias con gran diversidad socioeconómica y cultural, además de un alto porcentaje de alumnado inmigrante (26% del alumnado total; CEIP “X”).

Se ha utilizado un cuestionario resultante de la modificación y adaptación para la etapa de Educación Primaria de los cuestionarios de Peng (2016) y Yang, Becerik-Gerber y Mino (2013). Cuenta con 44 preguntas en 3 bloques de contenido. El primero, con preguntas abiertas y cerradas dicotómicas y de opción múltiple, engloba datos estadísticos generales (nombre, sexo, etc.). El segundo, con dos escalas tipo Likert, pretende conocer: (a) la satisfacción del alumnado respecto a diferentes características del aula y (b) el grado de influencia que estiman tienen sobre su comportamiento. Un tercer bloque en formato dicotómico indaga sobre diversos factores en los ámbitos de enseñanza, aprendizaje y motivacional. Por último, se incluyen preguntas abiertas dedicadas a comentarios adicionales.

## Resultados

Para el procesamiento de los datos se ha utilizado el programa SPSS Statistics en su versión 15 y se ha analizado su consistencia interna.

La escala satisfacción con las características del aula contaba con 10 ítems tipo likert con 5 opciones de respuesta, desde 1 'nada satisfecho' hasta 5 'muy satisfecho', mostró una baja consistencia interna ( $\alpha=.51$ ) debido a tres ítems problemáticos que finalmente fueron suprimidos de la puntuación total de la escala, aumentando la consistencia interna ( $\alpha=.71$ ).

La escala de impacto de las características físicas del aula sobre el comportamiento del alumnado (10 ítems tipo likert desde 1 'ningún impacto' a 5 'mucho impacto'), mostró una fiabilidad bastante alta ( $\alpha=.89$ )

La escala enseñanza y aprendizaje, con 8 ítems y 6 ítems de carácter dicotómico respectivamente, presentan una consistencia interna muy baja ( $\alpha=.35$ ) y ( $\alpha=.46$ ), por lo que se decide realizar una reestructuración de los mismos.

La escala aprendizaje, con 4 ítems de carácter dicotómico, presenta una consistencia interna razonable ( $\alpha=.61$ ) considerando su bajo número de ítems.

## Conclusiones

Atendiendo a los resultados, se observa la necesidad de aplicar diferentes modificaciones, más o menos sustanciales. Referente al segundo bloque contenido, se ha reformado la redacción de los tres últimos ítems de la segunda escala, mientras que, en el bloque tercero, se observa necesaria una remodelación en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, tras las correcciones estimadas, se dará paso a una reestructuración del cuestionario que será analizada, completándose su validación con un nuevo estudio de su fiabilidad, que nos permita concluir con la creación del cuestionario definitivo.

## Referencias

- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare* 19(3), 1-32.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Edizioni Junior
- Moya, A. y García-Rodríguez, M. P. (2017). Las piezas del puzzle no encajan: evaluación del alumnado y escuela inclusiva. *Organización y gestión educativa Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 1, 14-19.
- Peng, H. (2016). Learner perceptions of chinese EFL college classroom environments. *English Language Teaching*, 9(1), 22-32.
- Postareff, L., Parpala, A. y Lindblom-Ylänne, S. (2015). Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learning Environ Res* 18, 315-333.
- Yang, Z. Becerik-Gerber, B. y Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment* 70, 171-188.

## Trayectorias de Mejoramiento Educativo en Enseñanza Media en Chile

### Pathways of Educational Improvement in Secondary Education in Chile

Luis Felipe de la Vega  
Krecho Homan  
Magdalena Sánchez  
Begoña Veloso  
Mariela Solórzano

Focus, Estudios y Consultorías, Chile

Este estudio, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, tuvo como objetivo conocer y analizar las prácticas de los establecimientos educacionales de enseñanza media que han experimentado trayectorias de mejora y deterioro educativo sostenido en Chile. Se condujo un estudio cualitativo de dieciséis casos (11 de mejora y 5 de deterioro), del que pudo identificarse diferencias entre ambos tipos de establecimientos, a nivel de factores que condicionan su funcionamiento, de la gestión institucional y el diseño de los procesos de enseñanza. Posteriormente, se elaboraron tipologías de mejoramiento y deterioro, teniendo como eje el grado de institucionalización y validación de los procesos de mejora en las instituciones.

**Descriptor:** Liderazgo; Delegación de autoridad; Administración de la educación.

This study, carried out by the Agency for the Quality of Education, aimed to know and analyze the practices of educational establishments that have experienced trajectories of improvement and sustained educational deterioration in Chile. A qualitative study of sixteen cases was conducted (11 improvement and 5 deterioration), in which it was identified that there were differences between both types of establishments, at the level of factors that condition their functioning, institutional management and the design of the teaching processes. Later, typologies of improvement and deterioration were elaborated, having as axis the degree of institutionalization and validation of the processes of improvement in the institutions.

**Keywords:** Mejoramiento educativo; Trayectorias de mejoramiento; Enseñanza media; Estudio de casos.

*Los resultados presentados son productos de un estudio diseñado y financiado por la Agencia de Calidad de la Educación a través de la Licitación Pública ID 721703-24-LP16. Todo el material producido en el marco de la investigación es de propiedad de la Agencia de Calidad de la Educación.*

## Introducción

En este trabajo, se presentan los resultados del “Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media: Fase cualitativa”, solicitado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile e implementado por la consultora Focus. Este estudio buscó conocer y analizar las prácticas de los establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora educativa sostenida entre los años 2001 y 2014, situándolas en los contextos específicos de los establecimientos educacionales y comparándolas con lo observado en los que han tenido trayectorias de empeoramiento en el mismo período.

El mejoramiento escolar es un fenómeno que ha sido objeto de creciente interés por parte de la investigación educativa en las últimas décadas. El estudio del mejoramiento ha profundizado en

el conocimiento y análisis de los procesos de cambio que permiten a las escuelas mejorar su calidad, poniendo especial énfasis en la manera en que estos aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diversas investigaciones se han enfocado en describir y analizar los procesos que hacen posible las mejoras en los sistemas educativos y/o en los establecimientos educativos, buscando comprender qué requieren las instituciones para mejorar y cómo se produce este cambio (Hopkins y Reynolds, 2001; Harris y Chapman, 2004). En esa línea, se han consolidado ciertos que caracterizan la mejora: a) es un proceso, b) que opera en un determinado horizonte temporal; c) en el que inciden múltiples procesos, actores y organizaciones; y d) al que aporta la existencia de estrategias o hipótesis de cambio (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Hopkins, 2008; Murillo y Krichesky, 2012).

Los procesos de mejora pueden ser progresivos, pero no son necesariamente lineales. Por ello, se ha vuelto crecientemente relevante profundizar en el estudio de diferentes trayectorias de mejoramiento, para profundizar en su comprensión (Hallinger y Heck, 2011), lo que ha derivado en la existencia de distintas tipologías que describe dinámicas comunes implementadas por los establecimientos para lograr mejoramiento (Hopkins, 2008, Bellei et al., 2014).

El avance en el estudio de las trayectorias de mejoramiento educativo ha permitido constatar una diversidad de vías alternativas a través de las que estas se desarrollan. Enmarcado en esta discusión, el estudio tuvo como objetivo general conocer y analizar las prácticas de los establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora educativa sostenida entre los años 2001 y 2014, situándolas en los contextos específicos de los establecimientos educacionales y comparándolas con lo observado en los que han tenido trayectorias de empeoramiento en el mismo período.

## Fundamentación teórica

Se realizó un estudio de casos múltiples, que consideró a 16 establecimientos, ubicados en tres regiones de Chile, municipales y particulares subvencionados, con distintas modalidades de enseñanza. Se consideraron instituciones que presentaban tanto trayectorias sostenidas de mejoramiento (11) como trayectorias de deterioro (5), identificadas en un estudio anterior realizado por la Agencia de Calidad de la Educación<sup>21</sup>. El siguiente cuadro sintetiza los instrumentos de producción de información que fueron considerados en el estudio.

Cuadro 1. Instrumentos de información considerados en el estudio

ENTREVISTAS	GRUPOS FOCALES	OBSERVACIÓN
Director (a)		
Jefe Técnico	Docentes	
Docentes	Estudiantes	3 módulos de clases
Profesional área psicosocial	Apoderado	
Sostenedor		

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó un estudio descriptivo de los casos de estudio, realizando luego un análisis integrado de la información, que consideraba tres planos de análisis, en los que se organizaron los factores

<sup>21</sup> Las trayectorias sostenidas de mejoramiento y deterioro fueron identificadas a partir de un estudio cuantitativo, desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, que identificó escuelas que obtuvieron mejoras (o deterioros) en un índice conformado por puntajes promedio en el Simce -medición censal de aprendizajes- y otros datos, como aprobación o retención de estudiantes. El índice consideró un período entre el año 2000 y 2014.

que pueden aportar los procesos de mejoramiento o deterioro: a) condicionantes (elementos propios del contexto social e institucional, que son menos controlables por parte de las instituciones educativas, b) soportes (mecanismos, dinámicas, herramientas y o prácticas de gestión) y c) núcleo pedagógico (factores relacionados con la puesta en práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje).

Posteriormente, se realizó una agrupación de los casos de estudio por tipologías, considerando las características que se observaron en las variables claves referidas a los tres planos de análisis y a la trayectoria que estas siguieron.

## Resultados

En el plano de los condicionantes, se identificaron diferencias entre los establecimientos con trayectoria de mejora y deterioro, en cuanto al reconocimiento e integración del factor socioeconómico en la gestión institucional, así como en posicionamiento del establecimiento en su territorio y el apoyo proporcionado por el sostenedor, a nivel local.

Mientras, en el plano de los soportes, se reconocieron diferencias en la estabilidad y consolidación del liderazgo dentro de las instituciones, la estructuración de los procesos de gestión curricular y en el clima sociolaboral y escolar.

Finalmente, a nivel de núcleo pedagógico, ambas tipologías de establecimientos se diferenciaron entre sí en el grado de estructuración de las clases, en el clima de aula, las expectativas de los docentes respecto del aprendizaje de sus estudiantes y la articulación entre lo que ocurría en la sala de clases, respecto de la gestión descrita a nivel de soportes.

Posteriormente, se realizó un análisis de las trayectorias institucionales, para reconocer los procesos y factores que incidieron en las características actuales de los establecimientos. Luego, se agruparon los casos en función de sus elementos comunes.

Cuadro 2. Instrumentos de información considerados en el estudio

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPOS 4	GRUPO 5
Institucionalización validades con una gestión pedagógica curricular autónoma	Institucionalización estructurada con una gestión pedagógica – curricular dirigida	Institucionalización en formación con una gestión pedagógica – curricular no consensuada	Institucionalización inestable con una gestión pedagógica curricular aislada	Institucionalización en crisis con una gestión pedagógica – curricular indeterminada

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos recién presentados se organizaron considerando como eje diferenciador el grado en que los procesos institucionales y pedagógicos clave se han podido desarrollar dentro de cada establecimiento y teniendo en cuenta la medida en que estos procesos logran o no institucionalizarse y validarse dentro de las comunidades educativas.

## Conclusiones

Entre los establecimientos con trayectoria de mejora existen dinámicas y prácticas comunes, principalmente en el plano de soportes institucionales para la mejora.

Por su parte, entre los establecimientos con trayectoria de deterioro se identificó la ausencia de prácticas asociadas a la gestión curricular, junto con una alta heterogeneidad de dinámicas y prácticas en los otros planos y dimensiones.

El condicionante contexto socioeconómico fue integrado positivamente en los establecimientos con trayectoria de mejoramiento en sus procesos de gestión institucional, mientras que en los de deterioro se identifica como un obstaculizador de éstos. La relación del sostenedor con el equipo directivo resultó ser determinante en las trayectorias de mejoramiento o deterioro que experimentaron los establecimientos. La dinámica entre estructuración de procesos de gestión curricular y liderazgo del equipo directivo constituyó un eje determinante en la definición de una trayectoria de mejoramiento o de deterioro. El posicionamiento de los establecimientos en los territorios no fue coincidente necesariamente con su trayectoria, sino que se relacionaba con otras variables.

## Referencias

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Harris, A. y Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes, school effectiveness and school improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4) 459-475.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 27- 43.

# Ciudadanía y Derechos, Factores de Cambio en las Universidades

## Citizenship and Rights, Factors of Change in Universities

José Adriano Anaya  
Yolanda Castañeda Altamirano

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Este estudio se propuso conocer cómo los jóvenes de una universidad pública en Chiapas, México, participan, perciben y practican sus derechos en el contexto universitario. La investigación fue observacional y descriptiva, participaron 355 universitarios, ambos sexos. Los resultados indicaron una insuficiencia en el ejercicio de los derechos de los jóvenes. Su participación y sus posibilidades de cambio se encuentran limitadas por sus condiciones socioculturales, y por sus propias prácticas educativas, aunado a que la construcción de la ciudadanía no es una preocupación de la institución en la que se fomente la participación, la ampliación de derechos, el ejercicio pleno de las libertades y se promueva prácticas democráticas y el respeto a pensar, opinar y expresar desacuerdos.

**Descriptores:** Ciudadanía; Derechos; Jóvenes; Universidad; Educación superior.

This study investigates how young people studying in a public university in Chiapas, Mexico understand and exercise their rights in the university context. 355 university students, both male and female, participated this observational and descriptive study. Results indicate an insufficient exercise of the rights of young people. Their participation and the possibilities for change are limited by their socio-cultural conditions, and their own educational practices, as well as the fact that the construction of citizenship which encourages participation, the extension of rights, the full exercise of freedoms and the promotion of democratic practices respecting the right to express opinions and dissent, is not an issue of concern to the institution.

**Keywords:** Citizenship; Rights; Young people; University; Higher education.

## Introducción

El estado de Chiapas, lugar donde se realizó este estudio, se caracteriza por tener el mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena (36.1%) (Tseltal, Tsotsil, Ch'ol). Es la entidad con la estructura de población más joven (20 y 24 años) que otras regiones del país, la edad media es de 23 años (IMJUVE, 2016), periodo en el cual todavía se encuentran realizando sus estudios universitarios.

En esta región del sureste mexicano, persisten formas de dominio tradicionales que limitan la construcción de ciudadanía, sobre todo, porque el 76% de la población vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema, tiene el sistema educativo más ineficiente en el país y un 18 % de su población es analfabeta. Esto contribuye a que las condiciones para mejorar la cultura política y la construcción de ciudadanía sean de una complejidad todavía mayor, para una población que recibe de manera deficiente un conjunto de derechos sociales y económicos, que obstruyen y dificultan el ejercicio pleno de los derechos políticos y civiles, situación que para el caso de los jóvenes que acuden a la universidad, tampoco es ajena, en virtud de que en estos espacios, también se reproducen condiciones de exclusión y de desigualdades en cuanto a derechos. En este sentido, este trabajo se propuso explorar cómo los estudiantes de una universidad pública perciben y practican sus derechos al interior de la universidad.



En México, la experiencia en la construcción de ciudadanía es escasa, sobre todo porque las condiciones de centralización del régimen político, el bajo nivel educativo y de capital cultural (Bordieu, 1987) en la población y las deficiencias en la competencia política-electoral, no han posibilitado la apertura para la participación democrática y la organización política de la sociedad. A diferencia de algunos países de América Latina y de España, en donde la construcción de ciudadanía se ha convertido en un tema fundamental para la democracia y en donde se han elaborado diferentes estudios y experiencias en los ámbitos universitarios (Alfaro y Badilla, 2009; Martínez, 2006; Pérez, 2009).

En las universidades, la construcción de la ciudadanía y la ampliación de los derechos resultan importantes, en la mejora de la calidad educativa y en la formación de profesionistas comprometidos con la mejora pública, en el respeto de los otros, a practicar la deliberación en un mundo de opciones distintas, de practicar el derecho a la elección y el de emitir, con mejor conocimiento, juicios de consenso o disenso sobre los acontecimientos sociales de la vida diaria. Resulta indispensable que las universidades mejoren los espacios y servicios que ofrece y reformulen sus planes y programas, como parte de la atención, el reconocimiento y la ampliación de los derechos, no desde la visión tradicional, sino como parte de los derechos que les asisten a los jóvenes en estos ámbitos.

## Método

Participaron 355 jóvenes universitarios de una institución superior pública, ambos sexos. El muestreo fue aleatorio estratificado por áreas de conocimiento y sexo. Se visitaron facultades, centros y escuelas de 9 campus universitarios, ubicados en 13 regiones del estado de Chiapas, México. Los casos se seleccionaron con el paquete STATA 11-SE. La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado que contenía afirmaciones que referían a diversos aspectos de la vida universitaria.

## Resultados

El 22.8% de los estudiantes contaba con una beca de apoyo económico y además de estudiar; un 34.9 % dijo trabajar para otra persona, sin que para ello exista un contrato escrito de por medio. El 32.7 % indicó que “a veces” y “casi siempre” (25.9 %) cuentan con lo necesario para estudiar y hacer las tareas escolares.

Se encontró que el 34.7 % de las madres de los estudiantes, cursaron hasta la primaria incompleta/completa, y un 18.1 % lograron llegar hasta la educación media superior completa/incompleta. Similares resultados se observaron con los padres (varones), el 28.4% cursó la primaria incompleta/completa, pero a diferencia de las madres el mayor nivel en estudios que obtuvieron fue la licenciatura incompleta/completa (24.3 %).

El 57.2 % afirmó que algunas veces y nunca 26.8 % tuvieron en el campus suficiente apoyo institucional. El 62.8% mencionó que algunas veces había información en la universidad sobre becas y apoyos; en tanto que, para el 56.3% dijo que algunas veces y nunca 20.3% había información disponible sobre la defensa de los derechos estudiantiles.

Aún y cuando están “totalmente de acuerdo” (47.9 %) y “algo en desacuerdo” (37.5 %) en que la universidad les ayuda a realizarse como personas; es un lugar en donde pueden hacer amigos (40.6 %), han encontrado a alguien importante (48.5 %); más de la mitad de los jóvenes (54.4 %) y (16.6 %) se siente “algo integrado”.

En cuanto a expresar opiniones, hacerse escuchar y participar en diversas actividades de mejora universitaria un 34.9 % “algunas veces” y nunca (9.3 %) manifestó su opinión, cuando es distinta a la del profesor; tampoco es muy frecuente que hagan sugerencias a los profesores para que mejoren sus clases (42.3%) algunas veces, (25.4 %) nunca; De igual forma, el 46.5 % “algunas veces” 19.2 % nunca les comentan a los profesores que sus clases no son prácticas. Sólo un 34.6 % “algunas veces” en tanto que un 29.3 % nunca asiste a eventos artísticos, no participan en organizaciones estudiantiles independientes para promover cambios en la universidad (57.1 %), y tampoco asisten a las discusiones de los órganos universitarios (61.1 %).

En cuanto a desarrollar habilidades comunicativas y de participación un 45.3 % nunca busca información por su cuenta, un 46.0% no platica con sus compañeros sobre los cambios de la universidad, el 57.1 % no se involucra en organizaciones estudiantiles, y no participa en las discusiones de los órganos universitarios (61.8%).

## Conclusiones

Las desigualdades en cuanto a derechos suponen en muchos casos una barrera infranqueable para el acceso a una ciudadanía plena. Hay evidencias de desigualdad socioeconómica en los estudiantes, así como un déficit del capital cultural que vienen arrastrando desde sus hogares, y cuyos padres en su mayoría no lograron estudios universitarios. Es muy frecuente que los jóvenes que tienen padres con bajo nivel educativo, desempleados o en inactividad transmitan de forma intergeneracional las mismas condiciones desfavorables a sus hijos (OECD, 2016).

Los resultados igual muestran una insuficiencia en el ejercicio de los derechos de las y los jóvenes universitarios, para quienes su participación y sus posibilidades de cambio se encuentran limitadas por sus condiciones socioculturales, pero también por sus propias prácticas educativas pasivas y a la falta de cuestionamientos; no es muy común que expresen opiniones, se hagan escuchar, participen en actividades de mejora universitaria o conformen grupos o colectivos estudiantiles con carácter político, educativos o de otra índole o formas de expresión.

## Referencias

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2009). La educación para la ciudadanía: Un componente esencial en la formación universitaria costarricense. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 10(18), 12-40.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- IMJUVE. (2016). *Las y los jóvenes en Chiapas*. Ciudad de México: IMJUVE.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,17-43.
- OECD. (2016). *Society at a glance 2016: OECD Social Indicators*. París: OECD.
- Pérez, L. (2009). Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo Social. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 49-74.

# La Mejora Educativa desde la Práctica Profesional del Orientador de Equipo de Orientación Educativa (EOE)

## Educational Improvement from the Professional Practice Educational Guidance Team (EOE) Counselor

Beatriz Barrero Fernández

Universidad de Granada, España

Hablar de mejora educativa va unido a buenas prácticas docentes y unos determinados modelos de asesoría. Centrándonos en estos últimos los EOE pueden ser buenos promotores de iniciativas que provoquen la reflexión crítica sobre las metodologías docentes, sobre los procesos de enseñanza y sobre los procedimientos de gestión de los equipos directivos. En este trabajo se muestra la influencia que ha tenido un orientador de un equipo de zona para con la mejora de cuatro centros de un mismo municipio.

**Descriptor:** Mejora educativa; Orientación; Asesoramiento; Desarrollo profesional; Centro educativo.

Educational improvement is linked to good practices and counseling models. The EOE can promote initiatives that provoke critical reflection on teaching methodologies, on the teaching processes and on the management procedures of the executive teams. This work shows the influence of a counselor of a zone team to the improvement of four centers of the same area.

**Keywords:** Improvement education; Counseling; Advising; Development; School.

## Fundamentación teórica

El trabajo que se presenta versa sobre una investigación que tuvo lugar a lo largo de cuatro cursos académicos. A través de los cuales se plantean diversos interrogantes referidos a la incidencia que puede o no tener el servicio de apoyo externo en los centros. Los orientadores actuando como colegas críticos, asesores y promotores de iniciativas son agentes clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para poner en evidencia esta cuestión se seleccionó a un caso de estudio y se realizaron un total de 24 entrevistas con intención de abstraer su forma de trabajo y si esta provocaba cambios en los centros. Los resultados muestran que otra forma de asesoría es posible y que si esta se hace en base a unos principios básicos (ser una colaboración, un promotor de reflexión, un asesor crítico) los resultados de mejora son evidentes a nivel de la comunidad en general.

Los Equipos de Orientación Educativa llevan trabajando casi 40 años como servicios de apoyo externo a los centros. Los orientadores pertenecientes a esos equipos pueden contribuir y promover la innovación en la práctica diaria de los centros (Domingo, 2006; Hargreaves y Fink, 2006; Janson, Stone y Clark, 2009; Martínez, Krischesky y García, 2010; Sink, 2009) a poco que se sientan agentes educativos comprometidos con la mejora del centro; asistan al profesorado en sus procesos de cambio metodológico; colaboren con los docentes para mejorar el desarrollo integral del alumnado; y trabajen en estrecho vínculo con el equipo directivo.

Se podría afirmar que el principal objetivo de un orientador es optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero ¿cuál sería la manera más idónea de hacerlo? Pues, incidiendo en la forma en cómo actúa el profesorado y rentabilizando en todo momento el trabajo de este para con la mejora educativa (Domingo, Fernández y Barrero, 2016). El orientador debe

actuar desde un enfoque en el que permita que todo tipo de agentes que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje sean partícipes, en un espacio colaborativo; para cambiar y mejorar la escuela. Este debe estar siempre presente “para cuando el profesorado sienta miedo, este agobiado o se encuentre sin recursos, en definitiva, ser un facilitador” (Creemers y Reezigt, 2005, p. 359).

*El orientador ha de ser un agente educativo en compromiso con la mejora del centro, que colabore con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria.* (Martínez-Garrido, Krischesky y García Barrera, 2010, p. 110)

### Objetivos

- Evidenciar el potenciar de los EOE para con la mejora de los centros.
- Validar procesualmente desde la práctica un modelo de actuación profesional que enfatiza las funciones de asesoramiento y acompañamiento como agente de mejora.
- Indagar en qué claves son determinantes para una buena labor asesora.

## Método

La investigación se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa, concretamente en un estudio de caso de un orientador de zona al que se le ha realizado un seguimiento durante 4 cursos académicos; con intención de conocer qué incidencia tiene su trabajo en los centros. Utilizando un enfoque biográfico narrativo, se han realizado un total de 24 entrevistas en profundidad para hacer emerger la teoría fundamentada de este orientador de zona.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de una investigación mayor sobre la influencia de un orientador de EOE en base al éxito académico del alumnado, a lo largo de cuatro cursos. En la primera tabla se ve cómo era la situación de partida y en la segunda qué mejoras se han alcanzado tras la incidencia del trabajo del EOE (cuadro 1 y 2).

Cuadro 1. Datos numéricos del año de inicio de la investigación

	Nº DE ALUMNOS QUE APRUEBAN TODO			
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Total
Media de los 4 centros	73,9 %	70,9%	60,5%	68,4%
Media real por línea <sup>22</sup>	68,9%	67,4%	58,3%	64,9%
	Nº DE ALUMNOS QUE SUSPENDEN MÁS DE 4			
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Total
Media de los 4 centros	8%	14,9%	10,4%	11,1%
Media real por línea <sup>5</sup>	8,8%	16,1%	13,2%	12,7%

Fuente: Elaboración propia.

<sup>22</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad.

Cuadro 2. Datos numéricos del año de cierre de la investigación

	N° DE ALUMNOS QUE APRUEBAN TODO			
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Total
Media de los 4 centros	89,2%	79,3%	77,9%	82,1%
Media real por línea <sup>23</sup>	87,3%	79,3%	75,9%	81,2%
	N° DE ALUMNOS QUE SUSPENDEN MÁS DE 4			
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Total
Media de los 4 centros	1,7%	7,2%	8,6%	5,8%
Media real por línea <sup>6</sup>	2,3%	9%	9,3%	6,8%

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados de la investigación desarrollada corroboran que los servicios de apoyo externo a los centros pueden ser promotores de la mejora educativa. A tiempo que trabajen desde un modelo de colaboración crítica. De gestor de propuestas innovadoras; y que junto al colectivo docente trabajen para el buen hacer del centro.

No se trata de abandonar las funciones tradicionales que se le asignan, ni aumentar la ya sobrecargada función de orientación, sino se trata de dar valor y promover mayores dosis de concienciación y de acción profesional. Donde sean compañeros de viaje y corresponsables de los resultados de todos, en los procesos de mejora.

La mejora escolar es un reto necesario que debe ser abordado por todos los centros, si bien deben estar y sentirse acompañados en el proceso. Existen multitud de caminos por los que llegar a la innovación y múltiples opciones para acompañar a los centros en cada momento esta travesía.

## Referencias

- Creemers, B. M. P. y Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Domingo, J. (2006b). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 28-39.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Janson, C., Stone, C. y Clark, M. A. (2009). Stretching leadership: A distributed perspective for school counselor leaders. *Professional School Counseling*, 13(2), 98-106.
- Martínez-Garrido, C., Krichesky, G. y García Barrera, A. (2010). El orientador como agente de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Sink, C. (2009). School counselors as accountability leaders: Another call for action. *Professional School Counseling*, 13(2), 68-74.

<sup>23</sup> Teniendo en cuenta que dos de los centros son de línea 2 se han duplicado los datos de estos para elaborar una media más real la localidad.

# Una Visión Infantocéntrica del Bienestar Subjetivo en la Infancia en los Contextos Escolares

## An Infantocentric View of Subjective Well-Being in Childhood in Schools

Ana Belén García Berbén <sup>1</sup>

Sandra Marín González <sup>2</sup>

Gloria Álvarez Bernardo <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad Santo Tomás, Chile

<sup>3</sup> Universidad de Jaén, España

La aprobación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 ha favorecido que desde la investigación científica y el contexto político se incremente el interés por dar voz a la infancia. Este escenario permite avanzar en investigaciones “con niños” además de estudios “sobre niños” otorgando validez científica a la información proporcionada por ellos. Este trabajo expone una experiencia en materia de bienestar subjetivo en la infancia, desde la percepción de los propios niños y niñas, desarrollada en centros de educación infantil de Chile. Se recomienda a los centros educativos ir incorporando instancias que permitan a su alumnado contribuir en las propuestas de mejora para su bienestar personal y su experiencia escolar.

**Descriptor:** Bienestar subjetivo; Infancia; Ambiente educacional; Convención derechos del niño; Educación Infantil.

The approval of the Convention of the Rights of the Child in 1989, has favored that from the scientific research and the political context the interest to give voice to the childhood increases. This scenario allows to advance in research "with children" as well as studies "about children" granting scientific validity to the information provided by them. This work exposes an experience in the matter of subjective wellbeing in childhood, from the perception of children, developed in a center for early childhood education in Chile. It is recommended that schools include instances that allow their students to contribute to improvement proposals for their personal well-being and their school experience.

**Keywords:** Subjective wellbeing; Childhood; Educational environment; Convention rights of the child; Early childhood education.

## Introducción

Reconocer a niños y niñas como informantes claves en el ámbito de la investigación científica y contexto político continúa siendo un desafío, principalmente en nuestras sociedades adultocéntricas. El presente estudio se pregunta qué aspectos favorables de la experiencia escolar pueden generar bienestar en niños y niñas que cursan educación primaria. Entre los estudios sobre bienestar infantil, destaca el proyecto internacional *Los Mundos de la Infancia* (*Children's Worlds*) que, desde el año 2009, promueve una investigación comparada en distintos contextos socioculturales a través de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil (International Survey on Children's Well-Being, ISCWeB). En Chile se desarrolla el primer estudio en el 2012 (Oyanedel, Alfaro, Varela y Torres, 2014), y en España en 2011 y 2012 por UNICEF y la Universidad de Girona (UNICEF, 2012). Otra experiencia en el contexto chileno es el estudio *Yo opino es mi derecho*, proceso participativo ejecutado en los centros educativos, liderado por el Consejo Nacional de Infancia en colaboración con UNICEF, el

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) y el Ministerio de Educación (Consejo Nacional Infancia, 2015). Algunos indicadores positivos de bienestar subjetivo en el alumnado que evidencian los estudios aluden a su satisfacción personal, entre estas la satisfacción consigo mismo, percepción de seguridad en su barrio y centro educativo, sentirse escuchados, recibir buen trato, aspirar a valores no materiales (UNICEF, 2012).

## Fundamentación teórica

Respecto al concepto de bienestar, se distingue una dimensión subjetiva relacionada con aspectos afectivos –emocionales y cognitivos– valorativos relacionados con la evaluación de la satisfacción vital (Cuadra y Florenzano, 2003). Este trabajo se centra en la perspectiva de la infancia desde el ámbito escolar, y entenderá el bienestar subjetivo como “el conjunto de percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los niños y las niñas acerca de sus propias vidas” (UNICEF, 2012, p.5). Este concepto se sustenta en los aportes que ofrece la psicología positiva (Lyubomirsky, 2008; Seligman, 2011) y en el concepto de calidad de vida como indicador social (Casas, 2010).

Las investigaciones desarrolladas en Chile y España evidencian que las y los niños se encuentran satisfechos con sus vidas pero no todos los ámbitos influyen de la misma forma. En España, el que mejor explica el bienestar subjetivo es la satisfacción con su vida, contribuyendo a ello las relaciones interpersonales. En Chile, declaran mayor satisfacción en relación a familia y amistades. En ambos estudios, las diferencias entre niños y niñas no son significativas, pero sí en las distintas dimensiones. Por ejemplo, las niñas se encuentran más satisfechas con las relaciones interpersonales y los niños con su satisfacción personal y organización del tiempo (España), y respecto a sí mismos y la salud (Chile) (Oyanedel et.al., 2014; UNICEF, 2012). En España, se observa que cuanto más elevados son los niveles de participación en los ámbitos de su vida mayor es el nivel de bienestar subjetivo.

Los resultados del primer proceso de participación en Chile, de *Yo opino es mi derecho*, evidencian el reconocimiento de la opinión de niñas y niños, la capacidad de tomar decisiones, generar espacios de comunicación con adultos, mejorar el trato hacia ellos y fomentar valores como solidaridad, respeto y buena convivencia (Consejo Nacional Infancia, 2015). En este sentido, los esfuerzos deberían extenderse a resultados afectivos de la experiencia escolar y a incorporar el bienestar subjetivo infantil en la política educativa (Castillo y Contreras, 2014; Huebner, 2004).

### Objetivos

Comprender los aspectos de la experiencia escolar que generen bienestar en niños y niñas que cursan tercer a sexto año de educación primaria de establecimientos concertados de la quinta región en Chile.

## Método

El proceso se inicia con la gestión de las autorizaciones de los directivos de los centros educativos, previa presentación de la propuesta del estudio. Para convocar la participación de los niños y niñas, se realizaron visitas por curso y en reunión de apoderados con el objetivo de invitar a participar de las actividades, enfatizar su carácter voluntario y anónimo y gestionar las autorizaciones escritas. Se dispuso del consentimiento informado de padres, madres y/o apoderados de las niñas y niños que voluntariamente decidieron participar.

Se realizó una investigación cualitativa mediante entrevistas individuales y grupos focales. Iniciada la actividad, se recordó a las y los participantes el carácter anónimo de la investigación, que no existen respuestas acertadas o erróneas y la voluntariedad de opinar o responder. Las temáticas de las entrevistas y grupos focales indagaban sobre aspectos de la experiencia escolar que estaban presentes en sus experiencias de bienestar. Se realizó análisis de contenido asistido con el Software NVivo 11.

## Resultados

La voluntariedad del proceso ha evidenciado el creciente interés que niños y niñas tienen en el contexto escolar por participar de forma activa en actividades que les permitan expresar sus sentimientos y pensamientos respecto a sus experiencias. Sin embargo, se observa que este interés descende en cursos mayores. Así mismo, ha promovido su reconocimiento como ciudadanos y el derecho a expresar su opinión respecto a los asuntos que afectan a su bienestar según su etapa de desarrollo como lo indica la Convención de los Derechos del Niño “visibilizando y valorando su voz”. Por último, evidencia la capacidad de los centros educativos de organizar instancias de participación en donde niños y niñas puedan dar su opinión sobre temas que afectan en su bienestar.

## Conclusiones

Atendiendo al objetivo planteado, comprender los aspectos de la experiencia escolar que generen bienestar en niños y niñas de educación primaria, los resultados evidencian aspectos relacionados con la calidad de sus vínculos con pares y el profesorado, elementos del currículum y aspectos relacionados con los espacios físicos del centro educativo. Esta experiencia ha contribuido a la comprensión de cómo los niños construyen y otorgan significados a su experiencia educativa. Es una invitación a las escuelas para reflexionar sobre los procesos de construcción de sus propuestas de mejora. Se sugiere ir incorporando instancias que permitan conocer la visión y opinión del alumnado respecto a lo que favorece su bienestar en la experiencia escolar, complementando la visión adultocéntrica e infantocéntrica.

## Referencias

- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: PNUD-UNICEF.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1),83-96.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J. y Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.
- UNICEF. (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños: ¿Qué afecta el bienestar de niños y niñas de 1º de ESO en España?* Madrid: UNICEF.



# Reconocer lo Político para Democratizar la Educación

## Recognize the Political to Democratize Education

Guillermina Belavi  
F. Javier Murillo  
Raquel Graña Oliver

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta comunicación recupera la distinción que estableció la ciencia política contemporánea entre la política y lo político y plantea las implicancias que tiene reconocer lo político en la democratización de la educación. Según esta distinción, la política involucra acciones e instituciones que sirven al mantenimiento del orden establecido y lo político es el momento siempre originario, conflictivo y contingente de las relaciones humanas. Se sostiene que, para la democratización de la educación, reconocer lo político contribuye a que las acciones realizadas dentro de los marcos establecidos y los espacios privilegiados de la política sean una re-elección o una modificación consciente del orden educativo. Pero, por otro lado, también deja lugar a que lo político surja como algo ajeno al locus definido para la democracia en el sistema educativo o en la escuela, que surja como iniciativa de los propios participantes de la educación y que sirva como fuerza instituyente del orden educativo.

**Descriptores:** Democratización; Democratización de la educación; Democratización de la cultura; Formación política; Educación ciudadana.

Considering the distinction established by contemporary political science between politics and the political, this paper raises the implications of recognizing the political in the democratization of education. According to this distinction, politics involves actions and institutions that serve to maintain the established order whereas the political is the always original, conflictive and contingent moment of human relations. It is argued that, for the democratization of education, recognizing the political contributes to the conscious re-election or modification of the educational order within the actions carried out in the established frameworks and privileged spaces of politics. But it also leaves space for the political to emerge as something different to the locus defined for democracy in the education system or in the school, something that emerges as an initiative of the education protagonists and serves as an instituting force of the educational order.

**Keywords:** Democratization; Democratization of education; Democratization of culture; Civic education; Political education.

*Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia titulado "La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social" (EDU2017-82688-P) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.*

## Introducción

Abogar por una democratización de la política de la educación, es decir, de los espacios de la educación reconocidos como tales y más o menos institucionalizados, es diferente que plantear el reconocimiento de lo político como algo ineludible y siempre vigente en la educación para pensar la democratización desde allí. El primer caso centra su atención en los espacios reconocidos como políticos, como las asambleas de clase o los consejos escolares, o en mecanismos/procedimientos como la participación o incluso asignaturas como educación cívica. Las acciones dirigidas a promover la democracia desde esta perspectiva son sumamente importantes, pero reconocer y dar espacio de expresión a lo político implica, además, preguntarse por el sentido último de estos espacios y reconocer que una democratización genuina de la

educación hará que estos espacios resulten limitados y sean desbordados por la acción de los protagonistas de la educación (Belavi y Murillo, 2016).

## La diferencia entre lo político y la política

Carl Schmitt y Hannah Arendt introdujeron los elementos principales a partir de los cuales se configuraría la concepción posterior de *lo político*, sobre la que trabajaron autores como Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Jacques Rancière o Slavojek. Resulta muy difícil definir el concepto con exactitud por varias razones. La primera y más evidente es que tiene su origen en dos teóricos de pensamiento muy disímil y luego fue retomado por diversos filósofos que dan sus propias definiciones y otorgan más peso a una u otra tradición. Pero, además, el concepto es difuso de por sí, pues apela a algo que es indefinido, informe, indeterminado y, muchas veces, imprevisible. Por último, la política y lo político no existen como espacios o lógicas independientes entre sí, sino que se interrelacionan permanentemente, se compenetran a pesar de que lo último siempre excede y desborda a la primera (Arditi, 1995). Aún con estas dificultades, la literatura ofrece trabajos valiosos que ayudan a comprender y delimitar mejor la diferenciación entre la política y lo político (Arditi, 1995; Barros, 2003; Ortiz-Leroux, 2006; Retamozo, 2009; Stavrakakis, 2007).

A grandes rasgos, suele asociarse la política con el conjunto de instituciones y prácticas que regulan el modo de existencia y sirven al mantenimiento del orden establecido. Pueden ser más o menos formales, pero mantienen una relación estrecha con orden tal como está configurado. Sus normas y procedimientos delimitan un espacio dentro del cual las actividades llevadas a cabo suelen ser etiquetadas como “políticas”. En términos formales, puede pensarse en el sistema institucional de gobierno, o en el sistema educativo tal como está establecido por la normativa vigente, pero también opera a partir de mecanismos no formales, como costumbres o hábitos institucionalizados que sirven y sostienen el orden establecido. La política sería entonces el momento de la administración y gestión del orden social (Retamozo, 2009). Los marcos institucionales a través de los cuales opera delimitan un “espacio público”, un perímetro dentro del cual las acciones llevadas a cabo –según condiciones definidas y reguladas– son catalogadas como políticas. Por supuesto que estos mecanismos de reproducción no son estáticos, los mismos marcos institucionales que los establecen permiten un rango de diferentes configuraciones, pero siempre se mueven dentro de lo instituido (formal o informalmente).

Lo político, en cambio, refiere al momento vivo de las interrelaciones, aquel en que se da inicio a los modos de convivencia. Es el momento vinculado al origen del orden social, la fuerza instituyente del orden (Retamozo, 2009). No está limitado a ningún espacio en particular, no está definido por marcos regulatorios, no puede ser definido en referencia a un objetivo específico ni a actores particulares. Puede surgir dentro del campo de la política, pero no está limitado a este espacio. También opera dentro de un espacio público, pero éste es móvil y ubicuo ya que es creado por este mismo “movimiento vivo” (Arditi, 1995, p. 343) y se desarrolla independientemente de si permanece dentro del terreno institucional de la política o si lo rebasa, pues no necesita de apoyo institucional. Aún más: lo político, por definición, no puede institucionalizarse, es la fuerza generadora del orden social (Retamozo, 2009). Puede entenderse como un momento instituyente, una fuerza originaria, algo propio (y constitutivo) de las relaciones humanas.

Lo político tiene carácter conflictivo, contingente y originario (Barros, 2003; Retamozo, 2009), pues admite que es imposible arribar a una plenitud en el orden social (Ortiz-Leroux, 2006). La indeterminación es la esencia del orden social, pues no responde a ninguna relación de necesidad,

no tiene fundamento último y todos los sentidos que reclama pueden ser disputados. De modo que, no importa cuánto se intente normativizar el orden, lo político surge como algo nuevo y diferente, dejando de manifiesto que las instituciones son siempre limitadas y provisorias. De esta manera, lo político abre el terreno al cuestionamiento y a la construcción colectiva.

## Reconocer lo político en la educación

Reconocer lo político en la educación ayuda a dar un sentido profundo a la democratización. En primer lugar, implica identificar los espacios privilegiados desde los que suele plantearse la democratización y que podemos reconocer como *la política*, pues ya están más o menos definidos y delimitados por los marcos establecidos. Así, a la hora de pensar la democracia en la escuela, por ejemplo, suelen privilegiarse acciones dentro de espacios como las asambleas de clase o los consejos escolares, mecanismos/procedimientos como la participación o incluso asignaturas como la educación cívica. Abogar por el reconocimiento de *lo político* no implica desestimar estos esfuerzos, pero atenúa el riesgo de mecanizar acciones que se consideran democráticas pero que constituyen, en realidad, hábitos repetitivos o legitimadores que sirven al mantenimiento del orden escolar y en el que los protagonistas no toman conciencia de la elección y la confirmación del status quo que significan (Sinclair, 2004). Por el contrario, reconocer lo político en el marco de las configuraciones establecidas ayuda a dar intención a las acciones desarrolladas en nombre de la democracia, pues, al reconocer la contingencia del propio sistema, cada iniciativa dentro de este marco es una re-elección consciente del orden o una apuesta por su modificación.

A su vez, dentro del marco institucional establecido, la acción se acercará más a la democracia planteada desde *lo político* cuanto más se acerque al origen de este marco, cuanto más al descubierto deje su propia contingencia de modo que los protagonistas se den cuenta de que son ellos quienes están *haciendo* la educación. A esto refiere Suissa (2015) cuando sostiene que la educación del carácter, que constituye una de las formas de educación cívica contemporánea, a menudo evita un compromiso genuino *lo político* “en todo menos en su sentido más superficial” –traducción propia– y defiende la necesidad de una concepción más robusta y radical de lo político como base de una educación política.

Pero, como hemos visto, lo político siempre va más allá del marco establecido, pues admite que siempre serán limitados los esfuerzos de democratización llevados a cabo dentro del sistema instituido. De modo que es importante reclamar lo político como disposición a nuevas configuraciones de la educación. Es muy difícil predecir en términos concretos cómo *lo político* podrá rebasar el sistema educativo o la institución escolar y aparecer como algo diferente, pero aun así es importante generar apertura para que surja aun cuando no sepamos qué forma adoptará (Szkudlarek, 2013). Después de todo, el sentimiento de posibilidad y cambio que el reconocimiento de *lo político* infunde a la educación es más importante que la forma concreta que asuma en un momento determinado. Así como la democracia nunca podrá ser realizada como un orden definitivo, dado que la indeterminación y la apertura le son esenciales, lo mismo ocurre con la educación (Biesta, 2011); la apertura a nuevas configuraciones en la convivencia es la condición de posibilidad de la educación democrática. Lo político ayuda a pensar la educación democrática como un proyecto “(im)posible” que debe permanecer siempre como promesa y abierto a esos momentos indecibles en los que puede surgir la democracia (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010). Exponer la contingencia y la apertura de la educación implica una gran responsabilidad y un gran compromiso, de modo que reconocer lo político en es una forma de asumir la responsabilidad por nuestros actos en las escuelas y en nuestro mundo. Tal vez de esta manera la educación puede representar nuestra capacidad de autorreflexión y cambio consciente (Straume, 2014, 2016).

## Conclusiones

Incorporar lo político en la democratización de la educación ayuda a ser conscientes del orden educativo que está siendo recreado en la vida cotidiana en las escuelas y ayuda a dar un sentido profundo a las actividades llevadas a cabo en nombre de la democracia. También implica reconocer los límites del sistema educativo y generar una apertura a la creación de nuevas configuraciones del orden por los protagonistas de la educación. Incorporar lo político en la educación no llama a derrocar el orden educativo establecido, pero sí a humanizarlo. Revela que no hay relación de necesidad en su configuración, sino que es producto de la decisión y acción cotidiana de las personas que lo integran y le dan vida. Revela que la configuración institucional es una acción cotidiana que puede ser disentida y que puede cambiar para hacer una educación a la medida de sus protagonistas.

## Referencias

- Arditi, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos*, 87, 333-351.
- Barros, S. (2003). Dos conceptos de lo político y una política. *Portal: Producciones en Estudios Sociales*, 2, 13-30.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(6), 571-587.
- Ortiz-Leroux, S. (2006). La interrogación de lo político: Claude Lefort y el dispositivo simbólico de la democracia. *Andamios*, 2(4), 79-117.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: Los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, 51(206), 69-91.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118.
- Stavarakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Straume, I. (2014). Education in a crumbling democracy. *Ethics and Education*, 9(2), 187-200.
- Straume, I. (2016). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.
- Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.
- Szkudlarek, T. (Ed). (2013). *Education and the political*. Rotterdam: Sense Publishers.

# La Interinidad del Profesorado en las Escuelas Españolas, un Factor de Inequidad Escolar

## Temporary Status of Teachers in Spanish Schools, a School Inequity Factor

Raquel Graña  
F. Javier Murillo  
Guillermina Belavi

Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo de la investigación es determinar la incidencia de la titularidad del centro, del hábitat y del nivel socioeconómico y cultural del contexto escolar en la interinidad del profesorado en los centros de secundaria en España. Para ello se ha realizado una explotación secundaria de los datos PISA-2015 que cuenta con la participación total de 6.736 estudiantes de secundaria y 201 centros. Los resultados indican que el porcentaje de presencia de profesores interinos es mayor en las escuelas de titularidad pública, independientemente del contexto. Además, los datos indican que el porcentaje de interinidad varía en función del tamaño de la población llegando hasta un 42% de profesores interinos en las escuelas públicas de las zonas rurales. En relación al nivel socioeconómico y cultural de las familias, las tasas de interinidad en los centros públicos aumentan a medida que se reduce el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Con estos resultados se aportan evidencias empíricas acerca la inestabilidad del profesorado como un factor de inequidad social y se corrobora la necesidad de valorar el contexto educativo para el reconocimiento de las injusticias sociales en la reproducción de las desigualdades educativas.

**Descriptor:** Interinidad; Movilidad docente; Relación profesor-administración; Desigualdad social.

The research objective is to determine the incidence of the centre's ownership, the habitat and of the socioeconomic and cultural level of the school context in the interim of teachers in secondary schools in Spain. In order to do this, a secondary exploitation of the PISA-2015 data has been carried out, with the total participation of 6,736 high school students and 201 centers. The results indicate that the percentage of the presence of interim teachers is higher in public schools, regardless of the context. In addition, the data indicate that the percentage of internship varies according to the size of the population, reaching up to 42% of interim teachers in public schools in rural areas. Regarding the socioeconomic and cultural level of the families, the interim rates in public centers increase as the socioeconomic and cultural level of the families decreases. With these results, empirical evidence is provided about the instability of teachers as a factor of social inequity and corroborates the need to value the educational context for the recognition of social injustices in the reproduction of educational inequalities.

**Key words:** Temporary status of teachers; Teaching mobility; Teacher administration Relationship; Social inequality.

*Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia titulado "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: una aproximación desde la educación para la justicia social" (EDU2014-56118-P) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.*

## Introducción

La realidad es tenaz: el Estado Español ha sido sentenciado en tres ocasiones por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea debido a la sobre utilización de contratos de interinidad dentro de los servicios públicos, especialmente en los ámbitos de sanidad y educación (Requena, 2016).

Efectivamente, los datos afirman que en España existe un alto grado de profesores y profesoras con contratos menores de un año, lo que sin duda dificulta el normal desempeño de sus funciones.

La incertidumbre producida en las escuelas por las altas tasas de rotación del profesorado se debe en gran parte a las políticas de acceso y desarrollo de la carrera docente en España. Los y las docentes interinos son contratados de manera provisional, por un año o menos, para cubrir puestos de carácter temporal no cubiertos por los funcionarios de carrera. Los contratos de interinidad hacen que un alto porcentaje de profesores se encuentre en una situación constante de incertidumbre laboral que, a su vez, afecta a las escuelas y la comunidad escolar que deben enfrentarse a continuos cambios en la plantilla docente.

La investigación ha demostrado que la inestabilidad del profesorado trae consigo una serie de elementos negativos: se presenta como una dificultad añadida en los procesos de mejora escolar (Murillo y Krichesky, 2012), como una problemática recurrente en las escuelas rurales (Boix, 2004; García-Pastor y García-Gómez, 2004; Recio, 2016) y en las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicamente desafiantes (Simon y Johnson, 2015).

El objetivo de la investigación es determinar la incidencia de la titularidad del centro, del hábitat y del nivel socioeconómico y cultural en la interinidad del profesorado en los centros de secundaria en España.

## Método

Para conseguir el objetivo se realiza una explotación secundaria de la base de datos de PISA-2015. La muestra para el total de España es de 6.736 estudiantes de secundaria y un total de 201 centros. Se trabaja con 2 tipos de variables. Por un lado, con variables de contexto en relación con el hábitat, nivel cultural de la familia del estudiante y titularidad del centro. Y, por otro lado, con una variable sobre la situación laboral del profesorado en relación al tipo de contrato.

## Resultados

Según los datos de PISA-2015, el 18,28% de los profesores que imparte docencia a estudiantes de 15 años en España tienen un contrato de un año o menos. Estas cifras, sin embargo, pueden resultar engañosas, dado que esta situación de interinidad afecta casi exclusivamente a centros públicos. Según estos mismos datos, el 25,88% de los docentes que enseñan a estudiantes de 15 años en centros públicos son interinos, mientras que, en los centros privados, el porcentaje de docentes con contrato de un año o menos solo es del 5,68%.

Si se estudia el porcentaje de profesores interinos de un centro en función del tamaño de la población en la que está situado el mismo, los datos son más que clarificadores, la inestabilidad aumenta cuanto más pequeña es la población:

- Si es un pueblo con menos de 3.000 habitantes el porcentaje de profesores con contrato de un año o menos es del 41,14%
- Si es una ciudad pequeña, entre 3.000 a 15.000 habitantes, del 20,11%
- Si es una ciudad mediana, entre 15.000 y 300.000 habitantes, del 15,55%
- Si es una ciudad grande, entre 300.000 y 1 millón de habitantes, del 11,16%
- Si es una megaciudad, de mas de 1 millón de habitantes, del 10,85%

Dado que el número de centros privados aumenta también con el número de habitantes de una población, es interesante separar ambas variables, titularidad y hábitat. En el cuadro 1 están los resultados. En centros públicos, el porcentaje de interinos en las zonas rurales llega a un escandaloso 42% de los docentes.

Cuadro 1. Distribución de los docentes en función del tipo de contrato en centros de diferentes hábitat y titularidad

		CONTRATO INDEFINIDO	CONTRATO POR MÁS DE 1 AÑO	CONTRATO POR 1 AÑO O MENOS
Pueblo (menos de 3 000 hab.)	Público	55,97	1,71	42,32
	Privado	85,00	5,00	10,00
Ciudad pequeña (3000 a 15000 hab.)	Público	74,01	2,13	23,86
	Privado	88,44	6,22	5,34
Ciudad mediana (15000 a 100.000 hab.)	Público	74,71	3,65	21,64
	Privado	86,08	6,19	7,73
Ciudad grande (100000 a 1000000 hab.)	Público	73,46	3,73	22,81
	Privado	89,91	5,04	5,05
Mega-ciudad (más de 1 millón de hab.)	Público	72,26	3,21	24,54
	Privado	91,02	6,31	2,66

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA-2015.

Una última mirada puede ser realizada asociando el nivel socioeconómico y cultural promedio de las familias de los estudiantes y el porcentaje de profesores con contratos de un año o menos en el centro. Y el resultado es, de nuevo, muy llamativo. Se produce una correlación de  $-0,318$  (con una sig.=0,000). Es decir, cuanto menos sea el nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado en un centro, mayor es el porcentaje de profesores interinos, mostrándose la interinidad como un factor de inequidad. En la figura 1 se ve representada dicha asociación.

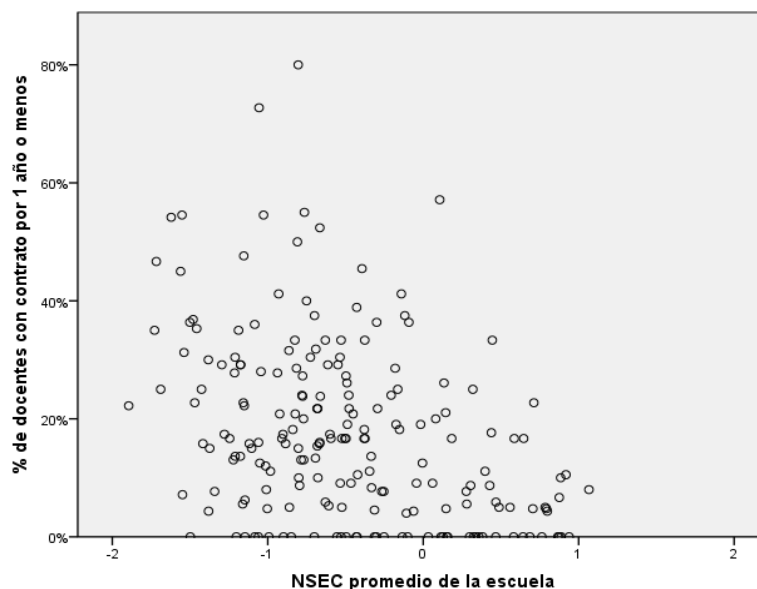


Grafico 1. Relación entre en nivel socioeconómico y cultural promedio de las familias de los estudiantes en cada centro y el porcentaje de docentes con contrato de 1 año o menos

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA-2015.

## Conclusiones

El estudio señala que el porcentaje de profesores con contratos de un año o menos es mayor en las escuelas de titularidad pública, así como que cuanto más adversas son las condiciones contextuales en las que se encuentra la escuela, bien por el contexto socioeconómico como por el hábitat, estas se enfrentan a mayores tasas de interinidad del profesorado. Aportando evidencias empíricas acerca de la inestabilidad del profesorado como un factor de inequidad social.

La toma de decisiones respecto a la contratación del profesorado en las escuelas públicas no solo es una decisión política, sino también es responsabilidad directa de los órganos competentes reducir el uso de contratos temporales para cubrir necesidades estructurales. Así como es urgente comenzar a valorar el contexto educativo como un factor más de inequidad social.

Como futuras líneas de trabajo, a partir de los hallazgos del estudio, se plantea seguir indagando sobre el impacto de la inestabilidad del profesorado en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables con una visión sobre como afecta al funcionamiento y desarrollo de las escuelas, a las dificultades para el propio profesorado y el impacto en el alumnado y la comunidad.

## Referencias

- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: WK Educación.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.
- OCDE. (2016). *Programme of international student assessment (PISA 2015)*. París: OCDE.
- Recio, R. V. (2016). Las escuelas públicas rurales: Entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79.
- Requena Aguilar, A. (2016). *La Justicia europea da un vuelco al sistema de interinos del sector público*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/economia/Tribunal-Justicia-UE-interinidad-administraciones\\_0\\_559244584.html](https://www.eldiario.es/economia/Tribunal-Justicia-UE-interinidad-administraciones_0_559244584.html)
- Simon, N. S. y Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.



## La Falsa Medida del Abandono Escolar. Bases para la Investigación y Mejora Educativa

### The False Measure of Dropping Out. Bases for the Research and Educational Improvement

Javier Morentin Encina  
Belén Ballesteros Velasco

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

La Estrategia Europa 2020 marca la agenda de crecimiento y empleo hacia una economía de mercado sostenible. Un objetivo es reducir el abandono escolar al 10%. Su cumplimiento justifica el desarrollo de políticas educativas que fundamenten programas y medidas específicas, siendo necesaria la evaluación de su efectividad. Aunque el interés por evaluar es constatado, raramente se lleva a cabo. Los informes disponibles presentan lagunas metodológicas y de contenido que impiden atribuirles el "éxito" en la reducción del abandono en los últimos años. La reducción del porcentaje se debe a los mecanismos de cómputo establecidos a partir de nuestra actual ley educativa. Analizamos cómo se realiza y sus consecuencias. Es necesario atender al fenómeno del abandono escolar en toda su complejidad si nuestro compromiso es conseguir una educación valiosa y con éxito para todos ellos.

**Descriptor:** Fracaso escolar; Abandono escolar; Políticas educativas; Mejora de la educación; Oportunidades educacionales.

The Europe 2020 Strategy is the agenda for the sustainable and inclusive growth. One goal is to reduce school drop-out to 10%, that justifies the development of educational policies, programs and specific measures. It's necessary the evaluation of its effectiveness. Although the interest to evaluate is verified, it rarely takes place. The available reports present methodological and content gaps: we can't consider the "success" in the reduction of the rate as result of these policies. This reduction is due to the current computation mechanism. We analyze how it is done and its consequences. It is necessary to attend to the phenomenon of school dropout in the whole complexity if we want to achieve a valuable and successful education for all the students.

**Keywords:** Academic failure; Dropping out; Educational policies; Education improvement; Educational opportunities.

## Fundamentación teórica

La Estrategia Europa 2020 marca la agenda de crecimiento y empleo de la UE, orientada hacia una economía social sostenible. Un objetivo educativo es reducir el abandono escolar al 10%. Su cumplimiento justifica el desarrollo de políticas educativas específicas. Estadísticamente estas tasas disminuyen: ¿qué razones avalan este éxito?

Nuestro Instituto Nacional de Estadística (INE) define el abandono escolar temprano (AET) como sujetos de 18-24 cuyo nivel máximo educativo es ESO primera etapa o anteriores, sin seguir ningún tipo de formación (MECD, 2015). El AET es un indicador de desarrollo sostenible, de igualdad de género, y un indicador clave en Europa 2020 sobre políticas de empleo y sociales (García, 2015). La reducción al 10% justifica políticas educativas que establezcan un marco de acción donde desarrollar programas y medidas específicas capaces de enfrentar tal reto. La LOE, modificada por la LOMCE, plantea la necesidad de desarrollar actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo a través de los agentes educativos y sociedad garantizando el éxito educativo. Considerando que el porcentaje de AET disminuye desde 2009, interesa conocer

cuáles son estas medidas y su eficacia. La necesidad de evidencias que avalen logros y mejoras en materia educativa justifica la creación de unidades específicas de evaluación de políticas, a nivel central: CIDE, INCE, INECSE, Instituto de Evaluación, INEE, (Tiana, 2014), y en CCAA.

Disponemos del catálogo de actuaciones específicas junto con organismos potenciales de su evaluación:

<b>Andalucía</b> PROA Andalucía Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en centros docentes públicos.	Agencia Andaluza De Evaluación Educativa <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/sgaeve/">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/sgaeve/</a>
<b>Aragón</b> Programa AUNA, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje en centros públicos y concertados.	Servicio de Innovación, Evaluación y Participación Educativa <a href="http://evalua.catedu.es/evaluacion/">http://evalua.catedu.es/evaluacion/</a>
<b>Asturias</b> Programa «Contrato-programa para la mejora del éxito escolar»	Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación <a href="http://www.educastur.es/">http://www.educastur.es/</a>
<b>Canarias</b> Red de Centros Innovadores para la Continuidad Escolar (RedCICE)	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) <a href="http://www.gobiernodecanarias.org/accuee/">http://www.gobiernodecanarias.org/accuee/</a>
<b>Cantabria</b> Plan de refuerzo educativo complementario	Consejería de Educación, Cultura y Deporte Unidad Técnica de Evaluación y Acreditación <a href="http://www.educantabria.es/">http://www.educantabria.es/</a>
<b>Castilla la Mancha</b> (Sin medidas específicas)	Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación
<b>Castilla y León</b> Programa para la Mejora del Éxito Educativo	D.G. de Innovación Educativa y Formación del Profesorado Servicio de Supervisión de Programas, Calidad y Evaluación <a href="http://www.educa.jcyl.es/es">http://www.educa.jcyl.es/es</a>
<b>Cataluña</b> Programa Exit2	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu <a href="http://csda.gencat.cat/es">http://csda.gencat.cat/es</a>
<b>Extremadura</b> Programa de Apoyo Socioeducativo REMA Refuerzo, estímulo y motivación para el alumnado»	Consejería de Educación y Cultura Servicio de Evaluación y Calidad Educativa <a href="https://www.educarex.es/evaluacion-educativa.html">https://www.educarex.es/evaluacion-educativa.html</a>
<b>Galicia</b> Contratos-programa	Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade <a href="http://www.edu.xunta.gal/portal/">http://www.edu.xunta.gal/portal/</a>
<b>Madrid</b> Ninguna medida específica para secundaria (sí para primaria)	Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza Subdirección General de Evaluación y Análisis <a href="https://www.educa2.madrid.org/educamadrid/">https://www.educa2.madrid.org/educamadrid/</a>
<b>Murcia</b> (Sin medidas específicas)	Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa Servicio de Evaluación y Calidad Educativa <a href="http://www.carm.es/">http://www.carm.es/</a>
<b>País Vasco</b> Programas de Refuerzo Educativo Específico» (PREE) para la atención al alumnado con grave retraso escolar asociado a situaciones sociales desfavorecidas o con graves dificultades de adaptación al medio escolar para centros sostenidos con fondos públicos de Educación Secundaria Obligatoria	Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) <a href="http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/">http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/</a>
<b>Navarra</b> (Sin medidas específicas)	Servicio de Inspección <a href="https://www.educacion.navarra.es/">https://www.educacion.navarra.es/</a>
<b>Rioja</b> Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)	Subdirección General de Universidades, Formación Permanente e Innovación Educativa Servicio de Innovación Educativa, Formación del Profesorado y Atención a la Diversidad <a href="http://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es">http://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es</a>
<b>Valenciana</b> Proyecto de contrato-programa suscrito entre el centro y la Administración educativa. Los centros participantes incluyen en el proyecto, programas de compensación educativa	Dirección General de Innovación, Ordenación / Calidad Educativa <a href="http://www.ceice.gva.es/web/innovacion-calidad">http://www.ceice.gva.es/web/innovacion-calidad</a>
<b>Ceuta y Melilla</b> Programa de Apoyo Educativo (PAE)	MECD. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <a href="http://www.mecd.gob.es/inee/">http://www.mecd.gob.es/inee/</a>

Figura 1. Actividades de refuerzo, orientación y apoyo educativo en las comunidades autónomas. Curso 2015-2016

Fuente: Informe del Consejo Escolar (2017).

### Objetivos

- Valorar la eficacia de políticas educativas para reducir el AET.
- Analizar críticamente los mecanismos de cómputo del AET.
- Avanzar líneas de investigación para la mejora educativa desde un enfoque democrático y de justicia social.

## Método

Combinamos revisión documental y estrategias de campo cualitativas, dando voz a los implicados. Por razones de espacio nos ceñiremos al análisis documental. El análisis de la eficacia de las medidas se basa en informes de evaluación estatales y autonómicos (webs citadas), según estas dimensiones: inclusión de análisis específico de AET, método de trabajo, resultados, conclusiones establecidas. La revisión del cómputo toma en cuenta información oficial: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Formacionyml/EPA2016/Aban&file=pcaxis&l=s0>

## Resultados

Los datos indican reducción del AET en España, sugiriendo la eficacia de actuaciones educativas.

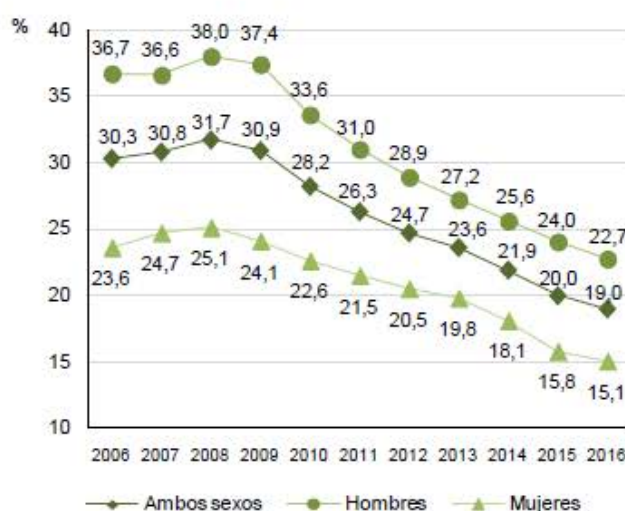


Figura 2. Evolución del AET

Fuente: MECD.



Figura 3. Noticias sobre AET

Fuente: MECD.

Sin embargo, la realidad es diferente. No disponemos de una evaluación sistemática sobre estas medidas. Las distintas unidades de evaluación, muestran principalmente indicadores y resultados de evaluaciones internas y externas, sin ofrecen, generalmente, informes de evaluación de programas específicos. Las medidas propuestas por la LOMCE no cuentan con recorrido que permita su valoración. Solo disponemos de dos informes evaluativos: Evaluación del Programa de Cooperación Territorial para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación, (Serrano s/f) y los relativos al extinguido PROA a nivel nacional, (García Pérez e Hidalgo Hidalgo 2014). Los análisis reconocen:

... no se dispone de información precisa acerca de quiénes han estado sometidos a qué tipo de actuaciones financiadas por el programa, ni acerca de la intensidad de esa actuación...  
(Serrano, s/f: 22)

El AET desciende con el comienzo de la crisis, (vinculación probada entre abandono y empleo). Hoy, cuando la crisis no afecta igual, sigue disminuyendo. Si no podemos atribuir este logro a la política educativa, ¿qué explicación hay?

La razón la encontramos en los estadísticos y sus redefiniciones.

Con la LOMCE se redefinen dos etapas en ESO. La primera engloba los tres primeros cursos, la segunda 4º ESO. Así, es posible modificar la nueva Clasificación Nacional de Educación (CNED) y alterar datos estadísticos sobre AET desde 2014.

Anteriormente el AET quedaba definido como “porcentaje de personas de 18-24 que no siguen educación o formación y que tienen como estudios máximos ESO o anteriores niveles educativos (MECD, 2014b). Sin un título post-obligatorio, computabas como AET.

Actualmente al graduarte en 4º ESO o FPB no computas como AET. Se comparan conceptos diferentes bajo un mismo concepto.

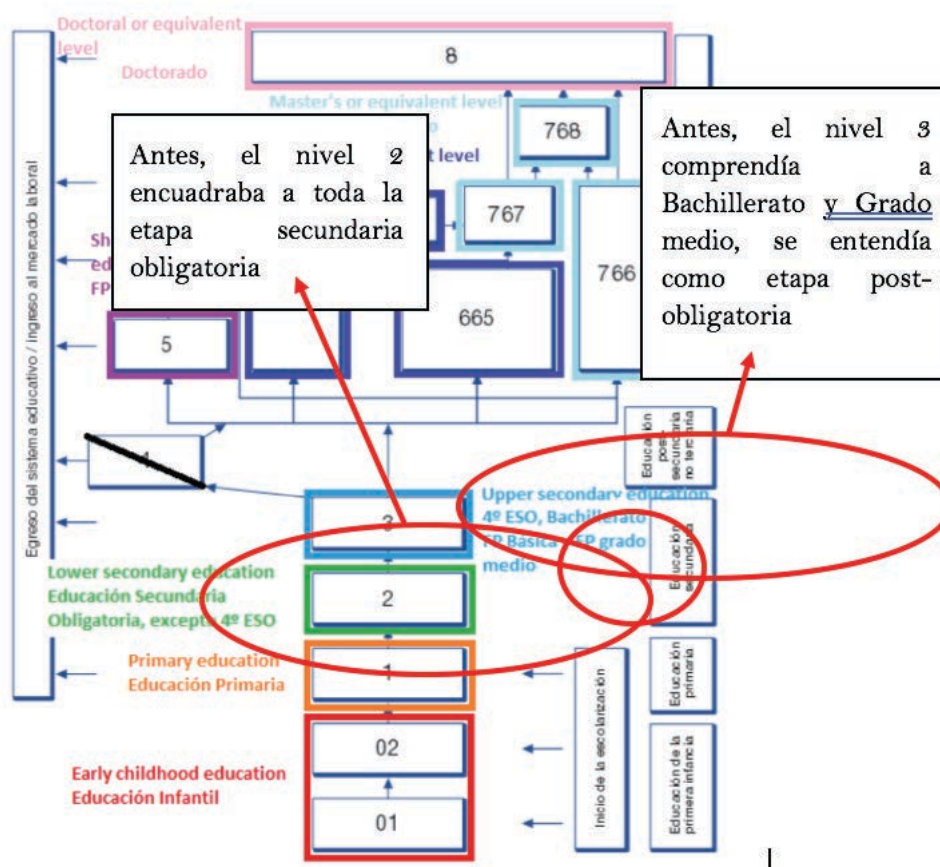


Figura 4. Estado actual CNED.

Fuente: CNIIE. MECD

Justifican este cambio en base al CINE 2011, la duración del programa y la duración acumulada.

Nivel	Edad inicio		Duración del programa		Duración acumulada (al final del programa / nivel) <sup>(1)</sup>		Edad final	
	Rango	Más frecuente	Rango	Más frecuente	Rango	Más frecuente	Más frecuente	Rango
0	Impartidos en periodos mínimos de 100 días/año y 2 horas/día							
1	5-7		4-7		6	4-7	6	10-12
2	10-13	12	2-5		3	8-11	9	14-16
3	14-16		2-5		3	11-13	12	17-18
4			De 6 meses a 2-3 años					

Sin embargo, el CNED 2014 establece los niveles educativos:

Nivel	Programa	Duración del programa	Duración acumulada, desde el inicio del nivel 1	Duración (acumulada) en el nivel
1	Educación Primaria	6	6	6
2	ESO (1º-3º), primer ciclo	3	9	3
3	ESO (4º), segundo ciclo y título de GESO	1	10 (=9+1)	1
	Formación Profesional Básica	2	11 (=9+2)	2
	Programas que siguen al segundo ciclo ESO o título de GESO	x	10+x	1+x
	Ciclos Formativos de Grado Medio de FP	2	12 (=10+2)	3 (=1+2)
	Bachillerato	2	12 (=10+2)	3 (=1+2)
4	Programas que siguen al Bachillerato	x	12+x	x

En 4º ESO no se siguen las recomendaciones del CINE 2011 para ninguno de los dos indicadores. Sí en FPB; sorprende que este programa se certifique como bachiller o grado medio.

El AET se reduce por las nuevas redefiniciones estadísticas.

## Conclusiones

Las políticas generales para la lucha contra el AET deben centrarse en prevenir medidas de segregación, intervención temprana y en medidas compensatorias de reincorporación a la enseñanza para quienes abandonaron el sistema (MECD, 2014a). Nuestro sistema educativo actúa contrariamente a estas medidas estableciendo itinerarios diferenciados, suponen el fin de la igualdad de oportunidades (Tarabini y Montes, 2015). Un ejemplo:

*...se han tomado importantes medidas destinadas a la mejora del rendimiento escolar, [...] especial importancia la implantación de programas de apoyo académico para diferentes perfiles de alumnos, agrupados por características comunes... (Plan para la Reducción del AET)*

Los datos estadísticos continúan diciendo a nivel internacional que nuestro sistema educativo mejora el desarrollo del país, la igualdad de género y las políticas de empleo y sociales. Modificar tales datos y tratar de ocultar la realidad es ir en contra de la justicia social y de la mejora educativa democrática.

## Referencias

- CE. (2012). *Marco estratégico: Educación y formación 2020*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es)
- CNIE. (2016). *Clasificación Internacional normalizada de la educación*. Recuperado de <http://blog.educalab.es/cnie/2016/10/12/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine-2011-de-la-unesco/>
- García Fernández, B. (2015). Indicadores de abandono escolar temprano: Un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 19-213.



- García-Pérez, J. I. e Hidalgo Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- INE. (2016). *Clasificación nacional de educación 2014 (CNED-2014) Introducción y aspectos generales*. Recuperado de [http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014\\_capitulo0.pdf](http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo0.pdf)
- INE. (2017). *Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)
- MECD. (2014a). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- MECD. (2014b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- MECD. (2016). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- MECD. (2017a). *Prensa: Abandono escolar temprano*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- MECD. (2017b). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015-2016*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- Serrano, L. (s/f). *Evaluación del programa de cooperación territorial para la reducción del abandono temprano de la educación*. Valencia: Instituto Valenciano de investigaciones económicas.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 1-21.
- UNESCO. (2011). *Clasificación internacional normalizada de la educación*. París: UNESCO.

# Reformas al Régimen Académico de Escolaridad Secundaria en Córdoba, Argentina. Experiencia de Mejora Situada

## Reforms to the Academic Regime of Secondary Schooling in Cordoba, Argentina. Improvement Experience Located

Maria Cecilia Bocchio

CONICET/ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

En esta comunicación se presentan resultados de una investigación en curso en la provincia Córdoba, Argentina. El estudio analiza la puesta en acto –enactment- (Ball et al; 2012) de políticas orientadas a la universalización de la Escolaridad Secundaria Obligatoria (ESO), atendiendo a las dinámicas y tensiones que los equipos directivos y docentes construyen en el proceso de actuación de las políticas. Procesos en los que se definen condiciones institucionales de inclusión y /o exclusión de la ESO. El trabajo de campo se desarrolla en una escuela emplazada en las periferias de la Ciudad signada por la vulnerabilidad socioeducativa de su matrícula. Puntalmente se presentan, sucintamente, las estrategias de mejora que la escuela seleccionada ha diseñado en el marco de sucesivas reformas al Régimen Académico (RA) de escolaridad secundaria.

**Descriptor:** Política educativa; Educación secundaria; Inclusión; Estrategias de mejora.

This paper presents results of an ongoing research project in the province of Córdoba, Argentina. The study analyzes the enactment (Ball et al, 2012) of policies aimed at the universalization of compulsory secondary schooling (CSS), taking into account the dynamics and tensions that the management teams and teachers build in the enactment of policies. Processes in which institutional conditions of inclusion and / or exclusion of CSS are defined. The field work is carried out in a school located in the outskirts of the City marked by the socio-educational vulnerability of the students. Particularly are presented, succinctly, the strategies of improvement that the selected school has designed in the framework of successive reforms to the Academic Regime (AR) of secondary schooling.

**Keywords:** Educational policy; Secondary education; Inclusion; Improvement strategies.

## Introducción

En Argentina la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 promovió la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y definió una escolaridad de 13 años en todo el país y desde los 5 años. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueven un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria. Así, en la órbita del CFE se definen un conjunto de políticas y acciones, de carácter vinculante para las provincias, que tuvieron como objetivo generar condiciones para garantizar la ESO. Entre ellas: el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales; el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela; el Plan Nacional de inclusión digital y distribución de netbooks Conectar Igualdad; la promoción de cambios en el régimen de asistencia y en el sistema disciplinario; la elaboración de acuerdos de convivencia; el diseño de nuevos mecanismos de evaluación y de promoción escolar, como lo es la promoción de año adeudando tres materias y el nombramiento de cargos docentes asociados a la coordinación pedagógica y al trabajo de tutorías.

En líneas generales los acuerdos alcanzados en marco del Consejo Federal de Educación colocan el foco de atención en la necesidad de transformar las propuestas pedagógicas y las condiciones materiales de la escuela secundaria para responder a las demandas que suponen la escolarización de un alumnado con escasa o frustradas trayectorias.

La provincia de Córdoba, inserta en un sistema educativo federal, sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10 y concretamente en el marco del Plan de Mejora Jurisdiccional, promovió algunas reformas parciales en el régimen académico de la escuela secundaria entre las que se destacan:

- Que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos).
- Transformaciones curriculares;
- La trimestralización de la evaluación del alumnado.

Desde los aportes de las investigaciones de Ball y equipo (2012) se reconoce la “puesta en acto” de los textos políticos como un proceso complejo y en permanente redefinición. Se pretende analizar cómo los sujetos escolares experimentan las políticas educativas cuando son recibidas en la escuela, entendiendo que esa experiencia es una parte central para la “puesta en acto” de esas políticas.

## **El trabajo de campo y la puesta en acto del RA**

La escuela cordobesa donde se desarrolla la investigación inauguró edificio en octubre de 2005 y se localiza en una Ciudad-Barrio, denominación atribuida a los complejos habitacionales construidos por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, con el objetivo de relocalizar asentamientos y poblaciones que se encontraban radicadas en zonas con alto riesgo de inundación, altamente vulnerables a fenómenos climáticos.

Actualmente la escuela secundaria posee aproximadamente 406 alumnos. De primero a tercer año hay tres comisiones por curso y de cuarto a sexto dos comisiones, una por la mañana y otra por la tarde, es una escuela valorada positivamente por supervisores como consecuencia de la notable mejora en los niveles de promoción y retención escolar (Bocchio y Grinberg, 2017).

En la escuela PMI ha venido financiando el salario de los docentes tutores – quienes efectúan apoyo escolar a contra turno para alumnos que presentan dificultades en el rendimiento académico-. En tanto el cargo de coordinador de curso- quien articula el trabajo del docente, con el gabinete psicopedagógico y con las familias de los alumnos- es costeadado por el gobierno provincial. Ambas políticas se articulan para promover una estrategia autónoma -de la institución- que supone el “recursado” en el espacio de tutoría de una de las tres materias previas que le ha posibilitado al alumno pasar de año. La coordinadora de curso o el profesor-tutor es quien articula el trabajo de los tutores y organiza los horarios de tutoría que son en contra-turno con el cursado regular.

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos, estipulada por la normativa, como única instancia de trabajo entre el alumno y el tutor, instancia que puede derivar (o no) en la aprobación del espacio curricular. En el ciclo lectivo 2018, la Provincia de Córdoba está llevando adelante una prueba piloto en sesenta escuelas de un Nuevo Régimen Académico de la Escuela Secundaria, que se extenderá a la totalidad de escuelas secundarias, posiblemente en el año 2019. Algunos de los ejes que estructuran el Nuevo Régimen Académico son: el diseño de trayectorias escolares asistidas por medio de tutorías a contraturno



para alumnos que superan el límite de inasistencias, lo cual se articula a la eliminación de la condición de alumno libre por inasistencias; retorno al ciclo lectivo organizado en dos etapas; período de ambientación para ingresantes; evaluación en proceso, con nuevas condiciones de recuperación y acreditación del espacio curricular; la repitencia se presenta como un decisión institucional acordada entre equipo docente, directivo, gabinete psicopedagógico y preceptores.

La escuela emplazada en la Ciudad-Barrio es una de las seleccionadas. En las palabras del director se vislumbra la primera propuesta institucional para poner en acto el RA:

*Todavía no nos mandaron el régimen definitivo, nosotros le llevamos una propuesta a la inspectora. Focalizada en los alumnos que tienen que repetir, nuestra idea es crear un cursado paralelo, que no estén en el aula. Que tengan una trayectoria asistida se denomina, que curse solo las materias que no aprobó el año anterior. Ejemplo, el alumno se llevó cinco materias, las tiene que recusar en las horas institucionales que el gobierno va a pagar a los docentes tutores. Se lo presentamos a la Secretaria de Educación, en nuestra escuela es viable no sé si en todas, tenemos el espacio. Nos dijo que quería hablar con nosotros. (Director, marzo de 2018)*

El trabajo de campo sostenido en el tiempo (años 2015-2018) en esta escuela habilita reconocer que esta escuela posee un equipo directivo y docente consolidado y con “entrenamiento” en la traducción (Ball et al, 2012) de las políticas.

## Conclusiones

En Argentina la ESO ocupa un lugar central en la agenda política nacional y esto se traduce en un conjunto de normativas a nivel provincial, que como se procuró mostrar, dan cuenta de un sostenido interés por generar nuevas y mejores condiciones de escolarización, principalmente para los sectores sociales históricamente excluidos de este nivel de enseñanza (Fernandez Enguita, 2014).

La puesta en acto de estas reformas sobre las cuales resulta difícil dudar de sus buenas intenciones es nuestra “preocupación”. Como el director lo relata “en nuestra escuela es viable, no sé si en todas”, y claro está que nos preocupa porque el riesgo de promover reformas para que todo siga como antes es muy alto si las escuelas y sus equipos docentes y directivos no disponen de condiciones institucionales para apropiarse del nuevo RA.

## Referencias

- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. Braun, A. y Perryman, J. (2012). How schools do policy policy enactment in secondary schools. Nueva York, NY: Routledge.
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. (2017) ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Exitus*, 7(2), 306-330.
- Fernandez Enguita, M. (2014). Prefácio. A encruzilhada da instituição escolar. En N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do ensino médio, crítica ao economicismo na política educacional*. (pp. 7-32). São Paulo: Cortez Editora.

## Proceso de Elaboración y Validación de una Pauta para la Observación en el Aula y la Mejora Institucional

### Process of Preparation and Validation of a Guideline for Observation in the Classroom and Institutional Improvement

Paulina Martínez-Maldonado  
 Carme Armengol Asparó  
 José Luis Muñoz Moreno

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Este trabajo de investigación presenta una pauta validada a través de juicio de expertos para la observación de interacciones en prácticas pedagógicas y el ambiente que se desarrolla tanto en el aula como en la escuela. El instrumento está compuesto por tres dimensiones, diez subdimensiones y 36 indicadores y responde a los objetivos de una investigación que se realiza en el marco de un programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La Dimensión Práctica Pedagógica se divide en las subdimensiones: características del docente, organización de la clase, apoyo al estudiante, profundidad del conocimiento tratado en clases y socialización de objetivos, implementación y evaluación. La Dimensión Interacciones se divide en las subdimensiones: docente-estudiante; estudiante-estudiante y estudiante-conocimiento. La Dimensión Ambiente se divide en las subdimensiones: ambiente aula y ambiente escuela. Cada dimensión permite ubicar el indicador a observar en categorías; la dimensión práctica pedagógica se evalúa en las siguientes categorías: Práctica pedagógica efectiva, en desarrollo y práctica pedagógica incipiente; la segunda dimensión de Interacciones se evalúa en las categorías: Interacción positiva, negativa y básica; finalmente, la dimensión ambiente se evalúa en las categorías ambiente positivo y negativo.

**Descriptor:** Observación; Práctica pedagógica; Interacción social; Ambiente de la clase; Aprendizaje.

This research work presents a validated guideline through expert judgment for the observation of interactions in pedagogical practices and the environment that develops both in the classroom and at school. The instrument is composed of three dimensions, ten subdimensions and 36 indicators, which respond to the objectives of an investigation that is carried out within the framework of a Doctoral Program in Education of "Universidad Autónoma de Barcelona". The Pedagogical Practical Dimension is divided into five subdimensions: Characteristics of the Teacher, Class Organization, Student Support, Depth of Knowledge in the Classes and Socialization of Objectives with their respective implementation and evaluation. The Interactions Dimension divides into three subdimensions: teacher - student; student- student and student knowledge. The ambient dimension is divided into two subdimensions: Classroom environment and school environment. Each dimension allows locating the indicator to be observed in categories; The practical pedagogical dimension is evaluated in three categories: Effective pedagogical practice, pedagogical practice in development and incipient pedagogical practice; The second dimension of Interactions is evaluated in three categories: positive, negative and basic interaction; finally, the environmental dimension is evaluated in two categories, positive environment and negative environment.

**Keywords:** Observation; Teaching practice; Social interaction; Classroom environment; Learning.

## Introducción

Para esta investigación fue necesario levantar un instrumento que permitiera describir y analizar aspectos de la práctica pedagógica, las interacciones y el ambiente. Para ello se realizaron ocho fases, las que se describen a continuación: en la primera fase se observaron siete prácticas pedagógicas en dos colegios de la región de Arica y Parinacota, Chile. Durante el procedimiento de observación se utilizó una nota de campo, con los tres momentos de la clase. El tipo de registro fue in extenso, descriptivo y reflexivo (Latorre, 2015). La segunda fase comprendió la lectura de las notas de campo, identificando aspectos comunes entre las prácticas observadas. En total se recopilaron 50 aspectos o rasgos.

La tercera fase consistió en la revisión de cuestionarios validados (CLEQ, LEI, Saunders, Star, las categorías de Flanders, entre otros). En la cuarta fase se realizó un trabajo de comparación, relevando aspectos comunes entre las investigaciones revisadas, los cuestionarios mencionados anteriormente, y lo observado en la fase número dos. La quinta fase estuvo marcada por la decisión de identificar aquellos aspectos que se repetían o eran similares, quedando alrededor de 39 aspectos. En la sexta fase se ordenaron estos aspectos en tres dimensiones, luego se reagruparon en subdimensiones, quedando tres dimensiones y diez subdimensiones. En la séptima fase se elaboraron las categorías y codificaciones. Estas categorías nos permitirían ubicar lo observado y contar con una descripción de ese rasgo, mientras que la codificación nos permitiría sistematizar la información. Finalmente, en esta fase, se procedió a describir cada uno de los indicadores, contando con el instrumento desagregado y desarrollado. A partir de este hito se procedió a levantar la fase de validación. Finalmente, se redactaron las cartas para los jueces prácticos y teóricos, el instrumento con los ejemplos para su completación y los anexos con la definición de cada dimensión y subdimensión.

La escuela efectiva no sólo es un centro que desarrolla aprendizaje, se convierte además en una unidad que investiga sus procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello sus procesos internos de mejora y de evaluación son gravitantes en la recogida y análisis de la información, por lo tanto, la elaboración de un instrumento que permita contar con insumos para la mejora institucional es imprescindible.

En este aspecto el estudio chileno desarrollado por Bellei (2014) clasifica a las instituciones educativas en cuatro grupos; desde aquellas que se caracterizan por tener un *Mejoramiento puntual*, hasta las instituciones con *Mejoramiento Escolar Institucionalizado*, destacadas por el hecho de mantener procesos internos orientados a ofrecer la mejor calidad de enseñanza a sus estudiantes, a pesar de desempeñarse en contextos vulnerables y difíciles. Identifica en el nivel de mejoramiento institucionalizado elementos asociados a la forma de trabajo entre los docentes, caracterizado por el análisis permanente de sus clases y de la búsqueda de estrategias y de las mejores prácticas para la enseñanza contextualizada en sus instituciones.

Para efectos de esta investigación una pauta de observación es un instrumento que busca identificar, de manera focalizada, aspectos específicos de un objeto de estudio. De esta forma nace la necesidad de elaborar una pauta de observación que aborde tres grandes dimensiones y nos entregue información que puede ser sistematizada de manera holística para la mejora de las instituciones pertenecientes a la muestra.

El objetivo de esta investigación es diseñar un Instrumento validado para la observación de la interacción en prácticas pedagógicas y el ambiente, tanto en el aula como en la escuela que facilite la mejora institucional.

## Método

El método de validación de la pauta de observación se realizó a través de juicio de expertos, contó con seis jueces prácticos y seis teóricos; su participación debía cumplir con los siguientes criterios:

Teóricos:

- Contar con el título de Profesor, Psicólogo o afín.
- Contar con Postgrados en el área de Educación o Psicología.
- Contar con al menos una publicación en el área de Educación o Psicología.
- Desempeñarse o haberse desempeñado como Académico en alguna Universidad.

Prácticos:

- Título de Profesor o Psicólogo.
- Experiencia laboral en el ámbito educativo.
- Ser parte de la red maestro de maestros del MINEDUC
- Haber obtenido una clasificación Competente o Destacada en evaluación del desempeño.
- Tener experiencia como observador de aula.
- Contar con grado de Magíster o Doctorado en el área de Educación, Psicología o afín.
- Ser o haber sido formador de profesores en alguna institución de educación superior de Chile o el extranjero.

Cada juez recibió el instrumento con las indicaciones para realizar el proceso. No hubo consultas respecto a la forma de evaluar.

## Resultados

Los resultados del proceso de elaboración y validación de la pauta se resumen en los siguientes puntos:

- Se eliminaron tres indicadores del instrumento (1.1; 2.8;2.13) por discrepancias entre los jueces.
- Veinticuatro indicadores sufrieron modificaciones de forma (.2, 1.3; 1.4; 1.6, 1.7; 1.11; 1.12; 1.16; 1.17; 2.1, 2.2; 2.3; 2.5; 2.7; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.14; 3.1; 3.2; 3.4; 3.5; 3.6)
- Dos indicadores se fusionan por la similitud entre ellos (1.9 y 1.10) 4.- Un indicador cambia de subdimensión (2.4)
- Un indicador incorporado por sugerencia de los jueces y se ubica en el lugar del indicador 1.10 que fue fusionado por indicación de los jueces.

## **Conclusiones**

Los resultados derivados de la aplicación de esta pauta son positivos y generadores de mejora. Los docentes observados señalan que esta pauta les ha permitido conocer sus características como docentes y la didáctica aplicada y del impacto que estos aspectos generan en la interacción, el aprendizaje y el ambiente en sus clases.

De acuerdo a lo señalado, es posible concluir que, al existir un acompañamiento al aula sistemático y efectivo, que lleve a la reflexión y análisis de las prácticas docentes en función de la mejora de la enseñanza-aprendizaje, transformaría las prácticas y por ende, llevaría a la institución a otro estadio de desarrollo, caracterizado por equipos profesionales que trabajan colaborativamente en persecución de un fin.

## **Referencias**

- Anguera, M. T. (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Lom Ediciones.

## Proyecto RECREA Nodo Jalisco

### RECREA Project Jalisco Node

Adriana Margarita Pacheco-Cortés  
Elba Patricia Alatorre Rojo  
Universidad de Guadalajara, México

Este estudio se realizó en el contexto de una universidad mexicana. El paradigma de investigación utilizado fue cualitativo, y la orientación epistemológica fue una postura filosófica constructivista. El método utilizado fue la investigación de acción de SEP en 2017. Trece académicos participaron, como expertos, en este campo de estudio. La estrategia fue integrar una comunidad, planificar, innovar, observar y reflexionar. Los instrumentos fueron grupos de observación y de enfoque. Los resultados fueron: Diseño COOL para proceso sistematizado y dos cursos de diseño instruccional.

**Descriptor:** Calidad de la educación; Planificación de la educación; Método de enseñanza; Sociología del conocimiento; Competencia profesional.

This study was conducted in the context of a Mexican university. The research paradigm used was qualitative, and the epistemological orientation was a constructivist philosophical stance. The method used was the action research by SEP in 2017. Thirteen academics participated, as experts, into this field of study. The strategy was integrated a community, plan, innovate, observe and reflect. The instruments were observed and focus groups. The results were: COOL design for process systematized and two instructional design courses

**Keywords:** Educational quality; Educational planning; Teaching methods; Sociology of knowledge; Occupational qualifications.

## Fundamentación teórica

Uno de los retos de la Reforma Educativa (RE) en México es garantizar la calidad de la educación, cuyos resultados sean: mejores prácticas educativas y que los alumnos logren aprendizajes significativos (SEP, 2017). Los resultados de aprendizaje de los alumnos están por debajo del promedio que marca la OCDE (SEP-INEE, 2014). Si bien, la RE se propuso para nivel básico, medio superior y escuelas normales, tiene repercusiones en el nivel superior. Por ejemplo, uno de los objetivos fundamentales de esa reforma es propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional docente, todas las universidades ofrecen acciones de formación y es fundamental para la calidad educativa.

Parte de las estrategias de esa reforma es que los profesores trabajen la planeación de clases, reflexionen sobre resultados, adopten métodos y estrategias de enseñanza a partir de los aprendizajes logrados por los alumnos y den seguimiento de avances alcanzados (SEP, 2017). Con base en lo anterior, se considera que el docente de cualquier nivel, emprenda acciones para impulsar el logro de competencias en los estudiantes y con ello, mejore su práctica docente.

En este sentido, en el año 2017 la Dirección General de Educación Superior (DGESU) propone el proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA). Para el proyecto se convoca a los cuerpos académicos de educación superior y se forma entre otros el Nodo Jalisco. El propósito de esta Red fue integrar equipos mixtos entre académicos de universidades públicas y escuelas normales, a los que se denominó Comunidades de práctica (CoP) con el fin de promover una cultura de colaboración para la

innovación y mejora de las prácticas docentes, con la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión.

En el Nodo Jalisco, la estrategia principal fue propiciar interacciones entre los profesores integrantes de esa CoP, quienes debatieron el diseño instruccional de dos cursos: uno llamado Taller de Producción de Textos Académicos a trabajarse en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BCENJ), y otro llamado Historia Mundial que se opera en la Universidad de Guadalajara (UdeG). Con base en los resultados de las discusiones se reestructuraron estos diseños. Esa CoP compartió experiencias sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje, diseñaron nuevos procesos para innovar las prácticas docentes con el fin de que los estudiantes logran aprendizajes significativos. Toda esta estrategia se realizó en ambientes presenciales y virtuales. En el virtual, se realizó un Collaborative Open Online Learning (COOL, por sus siglas en inglés:).

- El COOL, para el Sistema de Universidad Virtual de la UdeG (2017) un COOL es un curso en un ambiente de aprendizaje colaborativo, en un entorno en línea, abierto, masivo, libre con herramientas digitales para contextos reales.
- CoP, una comunidad de práctica es un grupo de académicos universitarios y de escuelas normales que colaboran, cooperan y comparten experiencias sobre la transformación e innovación de prácticas docentes, a través de la interacción entre sus integrantes con la incorporación de las TIC.
- Aprendizaje Complejo, implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, además de la transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diario (SEP, 2017).
- Diseño Instruccional, para Smith y Ragan (1999) es el proceso sistemático y reflexivo de traducir principios de aprendizaje e instrucción en planes para desarrollar materiales instruccionales, actividades de aprendizaje, recursos informativos y evaluación.

El objetivo general en el nodo Jalisco fue: Formar una CoP y pertenecer a una red nacional de académicos enfocada a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje y en la construcción colectiva del conocimiento.

El nodo Jalisco adoptó los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un COOL que apoye la interacción virtual de los integrantes de la CoP en el diseño, evaluación y seguimiento de la innovación.
- Apoyar el diseño instruccional de estrategias didácticas basadas en un modelo educativo centrado en el aprendizaje, con el enfoque del aprendizaje complejo.
- Establecer un plan de seguimiento y evaluación de la innovación, que permita relacionarla con los resultados de aprendizaje.
- Documentar y analizar las experiencias de innovación docente y sus resultados con base en los lineamientos de la investigación-acción.

Para este documento nos enfocaremos solo al primer objetivo específico.

## Método

RECREA tiene un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales con el fin de abordar y resolver situaciones auténticas de la realidad con una visión integral y holística (SEP, 2017). El método que se está utilizando es investigación-acción (planea, actúa, observa, reflexiona y nuevo plan).

El procedimiento para lograr el primer objetivo particular que es al que se dirige este documento fue:

- Conformar la CoP entre dos cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara y uno de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (nodo Jalisco). Posteriormente, se integraron un cuerpo académico de la Universidad de Guanajuato y otros dos de normales de ese estado.
- Se solicitó al Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la UdG el espacio para el COOL, el uso de las TIC para el aprendizaje.
- Se realizó el diseño instruccional del COOL por el cuerpo académico del SUV.
- Se solicitó a Soporte técnico del SUV para dar de alta a los usuarios del COOL.
- Se presentó el COOL a la CoP y se capacitó para su uso.
- Planear e innovar (actuar) de forma conjunta en la CoP el proceso de enseñanza-aprendizaje en el diseño de dos cursos que se están impartiendo durante el primer semestre de 2018. Se identificó una problematización de la práctica que se intenta resolver en la CoP. ¿cómo elaborar un diseño instruccional de un curso con un enfoque de competencias y sustentado en el pensamiento complejo? Se realizaron discusiones presenciales y en línea
- Observar, evaluar, sistematizar y documentar la experiencia (Reporte de resultados de aprendizaje de los estudiantes y de la eficacia del diseño en el COOL).
- Compartir resultados con la CoP en una reunión presencial en marzo de 2018, se compartieron avances y plantearon reflexiones entre los integrantes de la CoP
- Plantear propuestas de mejoras en el rediseño de los cursos seleccionados para el siguiente periodo (nuevo plan).
- Repetir la experiencia de implementar, dar seguimiento y compartir resultados en comunidad en un ciclo continuo (SEP, 2017). Se incluirá el diseño de un nuevo curso para septiembre de 2018

## Resultados

Se realizó un COOL llamado RECREA JAL, dividido en dos partes: la parte A es el diseño instruccional de la innovación de la práctica docente y la parte B el seguimiento de la innovación. La sección A contiene: (1) tarea/proyecto de aprendizaje complejo, (2) información teórica, procedimental y práctica, (3) actividades de los estudiantes, los apoyos y la mediación docente, (4) evaluación del desempeño y (5) presentación a los estudiantes. La sección B contiene: (1) objetivos y propósitos de seguimiento, (2) instrumentos de investigación, (3) evaluación del proceso y eficacia del diseño, (4) reporte de resultados de aprendizaje y diseño.



Se realizaron los diseños instruccionales de los cursos de Historia Mundial de la UdeG y el Taller de Producción de Textos Académicos de la BCENJ.

## Conclusiones

Es necesario participar activamente en el COOL, de forma colaborativa para fortalecer la CoP, generar propuestas, metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras y la construcción colectiva del conocimiento, propuesta en RECREA.

Entre los elementos que se retomaron del proyecto RECREA nacional para el diseño instruccional, se encuentran:

- Actividades de trabajo de los estudiantes a partir de tareas/proyectos que refieran situaciones o problemáticas reales.
- Vincular el trabajo del estudiante con avances, metodologías o resultados de investigación en los campos disciplinar y profesional.
- Incorporar el uso de TIC como herramienta de apoyo para el trabajo académico para propiciar las interacciones con y entre los estudiantes, profesores y sociedad, facilitando la conformación de comunidades virtuales donde se puede participar, aprender y colaborar.
- Conformar comunidades de académicos para diseñar y compartir experiencias sobre la transformación e innovación de la docencia.
- Documentar la experiencia docente con base en una metodología de investigación en la acción (SEP, 2017).

## Referencias

- SEP. (2017). *Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en educación superior*. Recuperado de <http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/mod/lesson/view.php?id=1&pageid=1&startlastseen=no>
- Smith, P. L. y Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Universidad de Guadalajara. (2017). *COOL. Collaborative open online learning*. Recuperado de <http://cool.udgvirtual.udg.mx/>

# Impacto de los Recursos Educativos del Hogar en el Rendimiento Lector del Alumnado en PISA 2015. Un Estudio de Regresión Múltiple

## Impact of Educational Resources at Home on Student Reading Performance in PISA 2015. Multiple Regression Analysis

Israel Alexander Constante Amores  
 Marina Linacero Martín

Universidad Complutense de Madrid, España

Uno de los retos que todavía nos aguarda el sistema educativo se resume en la necesidad de investigar formas de medir el potencial de éxito académico de los alumnos en las diferentes materias con la principal finalidad de lograr una mejor calidad de enseñanza. Debido a esto el presente estudio tiene como objetivo determinar la incidencia de los recursos educativos del hogar en el rendimiento lector en PISA. Se ha accedido a una muestra de 32.330 estudiantes españoles de 15 años de 17 comunidades autónomas cuya base de datos pertenece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Para ello, se realizó un análisis de regresión múltiple y se ha contado con un total de 14 variables independientes de las cuales cuatro (lugar de estudio, posesión de ordenador, conexión a internet y cantidad de libros) han resultado significativas. El trabajo concluye con una propuesta a las familias y a los profesionales de los centros escolares para mejorar el rendimiento lector.

**Descriptor:** PISA; Rendimiento lector; Recursos educativos en casa; España; Análisis de regresión.

One of the major unresolved challenges in educational research is to determine the best way to quantify the academic performance to improve teaching quality. For that purpose, the presented research focuses on relating the educational resources of the pupils at home with respect to their reading performance in the Programme for International Student Assessment (PISA). The database comes from The Ministry of Education, Culture and Sport (2016) of Spain and is formed by a set of 32,330 samples covering the entire Spanish territory. The main purpose of this communication paper is to present a rigorous quantitative research focused on identifying analytically and argumentatively the differences between the educational resources at home and student's reading performance. Multiple linear regression analysis suggest the existence of 14 independent variables, in which where the place of study, computing access, internet connection and number of books play a major role.

**Keywords:** PISA; Reading performance; Educational resources at home; Spain; Regression analysis.

## Introducción

El instrumento de evaluación por excelencia cuyo diseño plantea relevantes desafíos conceptuales y técnicos, como es el éxito en el aprendizaje, entre otros, es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En los últimos años cada vez son más las investigaciones sobre dicho instrumento que permiten la comparación entre diversas variables. Centrándonos en el presente estudio, uno de los argumentos que pueden explicar esta proliferación de investigaciones se debe a la necesidad de establecer vínculos entre las posesiones de un hogar como indicador de la riqueza familiar y su posible incidencia en el rendimiento lector. Por ejemplo, varios estudios han demostrado que los estudiantes con rendimiento escolar alto tienen un mayor nivel socioeconómico: cuentan con recursos tanto básicos para su

subsistencia, como con otras tecnologías (ordenador, conexión a internet, servicio de televisión digital en casa, etc.) (Gil, 2013; citado en Chaparro, González, y Caso, 2016), su vivienda está construida con materiales óptimos y disponen de una habitación para ellos solos (Alomar, 2006; Goux y Maurin, 2005; Jadue, 1997; citado en Chaparro, González, y Caso, 2016).

Por último, y en base a lo mencionado se formula el siguiente problema de investigación: ¿Existe alguna relación entre los recursos educativos del hogar de los estudiantes españoles y el rendimiento académico lector en PISA 2015?

Existe una gran dificultad a la hora de conceptualizar el rendimiento académico (Edel, 2003; Lamas, 2015), ya que es un fenómeno tanto complejo y multicausal (Garbanzo, 2014) como multidimensional (Gómez, Oviedo y Martínez, 2011) y, por tanto, el resultado de varios factores (Gómez, Oviedo y Martínez, 2011). Cabe destacar, que estos a su vez se constituyen por numerosas variables. Haciendo referencia a la clasificación realizada por García (2014) una de ellas es el nivel socioeconómico, el cual está íntimamente ligado con los bienes educativos de una familia en el hogar.

Su posible influencia en el contexto académico de las instituciones educativas se ha conformado como objeto de estudio de una larga trayectoria histórica. En recientes investigaciones como la realizada por Strasser, Mendive y Susperreguy (2012) se atreven a afirmar que la cantidad y calidad del lenguaje que envuelve a los niños y niñas y la manera de dirigirnos a ellos influye directamente en el desarrollo de su lenguaje, e indirectamente en su nivel lector y logros académicos en general.

Una revisión de los informes más actuales elaborados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016) a partir del índice ESCS<sup>24</sup> el cual resume información sobre el contexto social y familiar del alumnado, ha permitido comprobar lo siguiente en relación al presente estudio: los factores vinculados al rendimiento de los alumnos en PISA, asociados a su entorno económico y cultural como pueden ser el número de libros de los que dispone en su hogar, el acceso a Internet, la posesión de un ordenador y el uso de libros electrónicos en casa han mostrado tener una relación significativa con los resultados de los estudiantes (INEE, 2016).

El objetivo de la investigación es determinar la incidencia de los recursos educativos del hogar en el rendimiento lector en PISA. Para comprobarlo se plantea la hipótesis que se expone a continuación y que servirá de guía de la propia investigación: la posesión de los recursos educativos en el hogar repercute de manera positiva en el rendimiento lector.

## Método

Para llevar a cabo este trabajo se ha optado por un diseño no experimental, propio de la investigación educativa. Concretamente se encuentra dentro los estudios ex-post-facto.

En cuanto a las variables independientes está conformado por 14 (véase cuadro 1) y rendimiento lector como variable dependiente. Hay que tener presente que se ha utilizado la regresión por el método pasos ya que es el procedimiento que mejor se adecuaba al estudio y a continuación se empleó el método intro.

Para este estudio se han utilizado las bases de datos proporcionadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) procedentes del estudio PISA 2015, tomando únicamente los datos de España. La muestra total quedó configurada por 32.330 estudiantes escolarizados de 15 años, correspondientes a 976 centros educativos de 17 comunidades autónomas.

---

<sup>24</sup> Siglas referidas a: *Economic, Social and Cultural Status*.

Cuadro 1. Variables independientes

Libros de ayuda	Diccionario	Ordenador
Software educativo	Cantidad de libros	Obras de artes
Conexión a internet	Literatura clásica	Libros electrónicos
Lugar tranquilo para estudiar	Poesía	Libros de arte, música y diseño
Escritorio		

Nota: Hay que tener presente, que la variable posesión de habitación, aunque sea significativa se ha eliminado, porque no se considera que el centro escolar pueda facilitar al núcleo familiar del alumno dicho recursos.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Para el análisis de los datos, concretamente la realización de la regresión múltiple se ha utilizado el paquete estadístico SPSS Statistics 22. En primer lugar, se comprobó el supuesto de normalidad de los datos de rendimiento lector con la finalidad de contrastar la hipótesis de que la distribución de las puntuaciones de rendimiento es igual a la curva normal. Como se puede observar en el histograma (figura 1) de la distribución de frecuencias parece mostrar esa normalidad esperada.

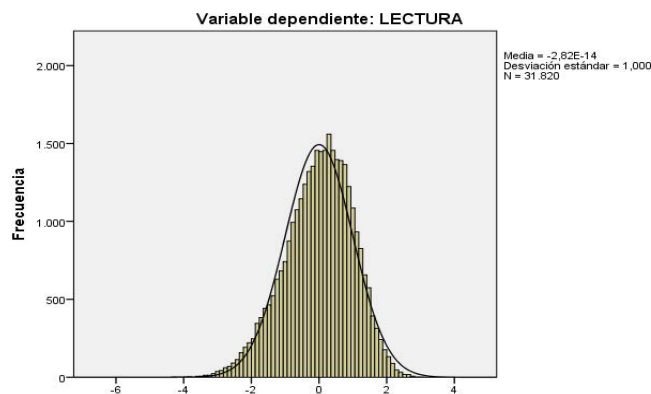


Figura 1. Curva normal

Fuente: Elaboración propia

Al realizar las pruebas de normalidad Kolomogorov-Smirnov indicaron que no se cumple dicho supuesto. Esto es debido a que estos indicadores son muy sensibles al tamaño muestral cuando se trabajan con muestras grandes, como es el presente caso ( $n=32.330$ ). Sin embargo, Garson (2013) señala que se puede asumir normalidad aun con tamaños muestrales grandes.

Se han calculado las correlaciones correspondientes entre las variables predictoras pertenecientes al modelo y la variable dependiente para comprobar la existencia de relaciones lineales entre ellas. Los resultados demuestran que no existe colinealidad. Esta información afirmación también se puede corroborar porque el nivel de tolerancia en todas las variables independientes es cercano a 1 y los factores de inflación de la varianza (FIV) en ningún caso hay valores superiores de 10.

Se observa el cumplimiento del supuesto de linealidad, ya que existe una relación media (0,431) entre los recursos académicos del hogar (libros en casa, conexión a internet, posesión a ordenador y lugar de estudio) y el rendimiento lector (véase tabla 2). Para llevar a cabo la interpretación de este coeficiente se realiza siguiendo los criterios de Cohen (1988) quién sugiere

que valores entre 0.30 y 0.49 indican una magnitud media. También se cumple el supuesto de independencia de errores ( $D.W.=1,486$ ) y el de homocedasticidad.

Cuadro 2. Resumen del modelo de regresión

R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	DURBIN-WATSON	ANOVA SIG.
0,431	0,186	0,186	1,486	0,000

Nota: El modelo está formado por cuatro variables: lugar de estudio, posesión de ordenador, conexión a internet y cantidad de libros.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez comprobados los supuestos se procede a analizar el modelo de regresión. En primer lugar, se aprecia que el estadístico ANOVA tiene una probabilidad menor de 0,05, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables independientes y el rendimiento lector. Como se observa, R cuadrado ajustado es alto (0.186) entendiéndose así que el modelo es adecuado para explicar la relación entre las VI y la VD.

Al calcular la ecuación de regresión utilizando la variable rendimiento lector como variable dependiente y las variables predictoras (ver cuadro 3) se obtiene el siguiente resultado:

Pronóstico (*rendimiento lector*) =  $394,949 + 9,488 (\text{lugar de estudio}) + 25,205 (\text{posesión de ordenador}) + 17,880 (\text{conexión a internet}) + 23,177 (\text{cantidad de libros})$

Se destaca que la variable predictora con mayor importancia en la ecuación es *cantidad de libros*, hecho que pone de manifiesto un valor Beta igual a 0,398.

Cuadro 3. Coeficientes de regresión

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARIZADOS	T	SIG.
	B	Error Estándar	Beta		
Intercepto	394,949	2,660		148,459	0,000
Lugar de estudio	9,488	1,760	0,028	5,392	0,000
Posesión de ordenador	25,205	1,738	0,079	14,499	0,000
Conexión a Internet	17,880	2,298	0,042	7,781	0,000
Cantidad de libros	23,177	0,300	0,398	77,369	0,000

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo es el de generar evidencia empírica sobre el impacto de los recursos educativos del hogar en el rendimiento lector de los alumnos españoles participantes en PISA 2015. Para ello se ha realizado un modelo de regresión lineal múltiple.

Tras testar la hipótesis planteada se llega a la conclusión de que se acepta, ya que de las 14 variables iniciales 4 (lugar de estudio, posesión de ordenador, conexión a internet, cantidad de libros) tienen un efecto significativo sobre la competencia lectora. Las cuales permiten explicar el 18% de la varianza de la variable dependiente.

Dicho hallazgo es relevante para la mejora educativa, ya que puede promover una mediación u orientación por parte de los profesionales de la educación en los centros educativos que derive en un cambio positivo en el rendimiento lector a través de la facilitación de ordenadores y libros

y crear espacios de trabajo con la familia donde se les aconseje la importancia de un lugar de estudio y acceso a internet. Una de las explicaciones que se plantean para justificar la necesidad de esta propuesta es que en España el 8% de alumnos de 15 años que, al final de su educación obligatoria, dicen no disponer de un ordenador en casa (OCDE, 2016).

## Referencias

- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: Configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), art 13-31.
- Garbanzo, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154.
- Gómez, D., Oviedo, R. y Martínez, E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TECNOCIENCIA Chihuahua*, 5(2), 90-97.
- INEE. (2016). *PISA 2015. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE. (2016). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- OCDE. (2006). *El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. París: OECD Publishing.
- Strasser, K., Mendive, S. y Susperreguy, M. I. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. En I. Mena, M. R Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Ed.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (pp. 299-328). Santiago de Chile: Ediciones UC.

# Influencia del Marketing Educativo en la Elección de Estudios Universitarios. Estudio de Acercamiento

## Influence of Educational Marketing in the Choice of University Studies. Approach Study

ésar Yáñez Santamaría

Universidad del Caribe, México

El trabajo que se presenta es el resultado de un estudio de acercamiento para conocer la influencia de la mercadotecnia educativa en la elección de estudios universitarios. La educación como servicio y empresa adopta el tema mercadológico para satisfacer las necesidades del cliente; es por eso que al marketing educativo se le conoce como un conjunto de técnicas y estrategias utilizadas por los centros de enseñanza para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad de una forma rentable tanto económica como social. El estudio inicial, de tipo cualitativo, se enfocó a veinte (20) estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía de la Universidad del Caribe a quienes se les aplicó una encuesta, con el objetivo de conocer la influencia en la elección de sus estudios universitarios a través de los canales informativos que aplica la mercadotecnia educativa y con ello realizar un análisis de los resultados obtenidos.

**Descriptor:** Marketing educativo; Elección profesional; Gestión educativa; Estudios universitarios; Estudio de acercamiento.

This paper presents the result of an approach study to know the influence of the educational marketing in the choice of university studies. Education as a service and company adopts the marketing theme to meet the needs of the client; that is why educational marketing is known as a set of techniques and strategies used by educational centers to meet the educational needs of society in a cost-effective way both economically and socially. The initial study, qualitative, focused on twenty (20) students of the Bachelor of Gastronomy at the Universidad del Caribe, who prepared for a survey, with the objective of knowing the influence on the choice of their university studies through of the informative channels that apply the educative marketing and with this they carry out an analysis of the obtained results.

**Keywords:** Educational marketing; Occupational choice; Education management; University studies; Approach study.

## Introducción

La educación como servicio y empresa adopta el tema mercadológico para satisfacer las necesidades del cliente y con ello formar el marketing educativo. Por lo que se define al marketing educativo como aquel conjunto de técnicas y estrategias utilizadas por los centros de enseñanza para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, sus familias y alumnos de una manera rentable. La rentabilidad en el ámbito educativo no solo se tiene que entender desde una perspectiva exclusivamente económica, sino también social como lo indica Núñez (2017).

Es de señalar que diversos estudiantes eligen integrarse a determinada institución educativa “gracias a” o “a causa de” todo aquello que aborda la mercadotecnia educativa. En ciertas ocasiones por la buena atención del personal, por las instalaciones deportivas, por la información y fluidez del sitio web, por la ubicación del plantel educativo, por el nivel educativo, porque los padres estudiaron en esa institución, por los altos o bajos costos o también por el plan de estudios que ofrece, que pareciera que lo importante es la mercadotecnia sobre lo educativo.

Como señala Kotler (2012), el marketing, más que cualquier otra función de negocios, se refiere a los clientes y quizá de manera sencilla puede definirse como la administración de relaciones redituables con el cliente; por lo que la meta de la mercadotecnia consiste en atraer nuevos clientes ofreciendo un valor superior y mantener y hacer crecer a los clientes actuales satisfaciendo sus necesidades.

En el Marketing educativo es necesario tener en cuenta que el marketing estratégico es la misión, visión y objetivos de la empresa, a mediano o largo plazo, y el marketing operativo son las acciones que se deben llevar a cabo para conseguir los objetivos planteados para lograr la misión y visión de la empresa –corto plazo– o, dicho en otras palabras: el marketing operativo son las acciones concretas del marketing estratégico.

¿Por qué es necesaria esta aclaración? Porque esta clara diferencia entre mercadotecnia nos hace comprender los alcances del marketing educativo como se señala a continuación:

En la mayoría de las universidades el eje rector para su funcionamiento está basado en un plan estratégico que les permite organizarse como institución educativa y facilitar el trabajo de academia por lo que normalmente cuentan con una mayor planificación y así como lo menciona Nuñez (2017) el marketing debe estar alineado a la estrategia global de la institución educativa por lo que debe integrar a todos los departamentos y ser transversal. Esta fase estratégica a mediano y largo plazo engloba un conjunto de acciones que concretizan un plan de marketing estratégico.

Dentro de este plan se encuentra la Misión, Visión y Valores de la institución educativa, lo que comúnmente los centros promueven como Modelo Educativo, fijando las características o perfiles idóneos de los docentes, así como la manera de transmitir el conocimiento o bien, se plantea su estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Núñez (2017), indica que el plan de marketing operativo lleva a desarrollar las cuatro variables (cuatro pes) del marketing mix: producto, precio, plaza y promoción e indudablemente, su aplicación directa a los centros educativos. En este aspecto indica que se deben tener en cuenta tres niveles en el Producto o Servicio: Producto básico, Producto real y Producto aumentado.

El Producto básico en las instituciones educativas es la formación, la enseñanza que se imparte; este tipo de servicio es el común denominador en los centros educativos y condicionado por marcos normativos estatales y federales o ejes rectores políticos en todos los países por lo que este producto o servicio básico no es factible de ser modificado tan libremente y sin importar que sean públicos o privados.

Para el Producto real, Núñez (2017) menciona que son las características que tiene el servicio como lo es la oferta educativa, las instalaciones o los docentes y es donde pueden intervenir variables que ayuden a mejorar la oferta educativa como la parte bilingüe o metodologías innovadoras, instalaciones deportivas, aulas equipadas con la mejor tecnología, uniformes y hasta el servicio de cafetería.

El Producto aumentado, es la manera en cómo se ofrecen los servicios, la manera de tratar a los clientes, el estilo de ofrecer el servicio educativo, la forma de ser y de enseñar que permite posicionarse en relación a los demás, es donde se generan los atributos que hacen la diferencia con la competencia. Es importante tener en cuenta que en este tipo de producto o servicio aumentado es donde se genera una experiencia en el cliente de tipo emocional.



## Método

Como bien lo menciona Hernández (2010), los estudios descriptivos miden y recogen información de manera independiente sobre los conceptos de las variables e integran la información de cada uno de los conceptos para describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés; aclarando, que su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. La investigación de tipo descriptiva, se centra en recolectar los datos que muestren un hecho o situación, como lo es esta investigación de tipo cualitativo. Para tal efecto, se realizó una serie de entrevistas y con ello se generó una encuesta que se aplicó a un grupo de 20 estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en Gastronomía de la Universidad del Caribe en México.

## Resultados

En las entrevistas, la población marcó una clara tendencia a la mercadotecnia digital y a la consulta de la información a través de los medios electrónicos por lo que en la aplicación de la encuesta, los resultados señalan que a través de correos electrónicos informativos no hubo una clara influencia, de hecho el 20% indica que no hubo relación con su elección a través de este medio; sin embargo, más del 55% de la población manifiesta que si hubo una influencia a través de redes sociales y con un 35% de la población señalan una influencia a través de blogs del área gastronómica; así como una clara tendencia a elegir sus estudios gracias al sitio web de la universidad y con ello, el 35% estuvo de acuerdo y el 45% totalmente de acuerdo al conocer el plan de estudios a través del sitio web universitario.

## Conclusiones

La mercadotecnia educativa es parte importante de la gestión en instituciones o centros educativos; sin embargo, no hay que olvidar que la educación es la responsable de proveer los insumos necesarios para que la mercadotecnia influya en el consumidor. La gestión educativa es la responsable de generar los planes y programas de estudio, contratar el perfil idóneo del docente, guiar a los actores educativos a través de la misión y visión por medio del modelo educativo, realizar actividades de integración, capacitar al personal administrativo para ofrecer la mejor atención, guiar y supervisar las plataformas digitales de la institución con la información adecuada y pertinente pues todo ello corresponde a visualizar la mercadotecnia educativa de forma integral e influir de manera positiva en la elección de estudios universitarios.

## Referencias

- Hernández, H. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill Editores.
- Kotler, P. (2012). *Marketing*. Ciudad de México: Pearson Editorial.
- Núñez, V. (2017) *Marketing educativo*. Madrid: Ediciones SM.

## Aquello que es Necesario Conmover para la Mejora Escolar. Leyes y Justicia

### Issues Affecting Capacity Building for School Improvement. Laws and Justice

Natalia Zacarías

Universidad Autónoma de Madrid, España

Los formatos escolares modernos han transmitido, distribuido, producido y puesto en circulación una serie de conceptualizaciones sobre los cuerpos y su materialidad. Estos regímenes de género han comenzado a erosionarse en Argentina, pero también en otros países de América Latina, en las últimas décadas del siglo XX, con el invaluable aporte de la segunda ola del feminismo en los años '60 y '70. Ya en el siglo XXI nuevos actores en el ámbito de la educación –y de las políticas públicas en general– han logrado sancionar una serie de legislaciones que comenzaron a problematizar la educación sexual integral y la salud reproductiva a partir de nuevos marcos teóricos y posicionamientos políticos, habilitando nuevos sentidos y desafiando la concepción imperante de una educación para la justicia social. En este artículo, a partir del análisis de estas nuevas legislaciones, se busca describir algunos de los mecanismos presentes en las leyes que obstaculizan la ampliación de posibilidades para mejorar la educación a partir de una mayor justicia social.

**Descriptor:** Justicia social; Mejora de la educación; Educación sexual; Salud reproductiva; Legislación.

The Western World modern school formats transmitted, distributed, produced and introduced a set of conceptualizations about bodies and their materiality. This gender regimen begun to erode during the last decades of the 20th century in Argentina and Latin-American, fostered by a second wave of feminism. By the XXI century new laws and policies about reproductive health and a more holistic sexual education were introduced in the region. This new legislation together with new theoretical frameworks allowed new meanings, challenging the prevailing conception of an education for social justice. This paper is based on the analysis of these new legislations, it is sought to describe some of the mechanisms presents in these laws that interfere the chances of improving education based on a greater social justice.

**Keywords:** Social justice; Educational improvement; Sexuality education; Reproductive health; Legislation.

## Introducción

“El humano es un animal que no termina de encontrar su lugar en la vida porque siempre la está haciendo y deshaciendo. Vivir como humano es habitar en una cierta errancia, en un determinado desajuste” (Melich, 2013, p. 329).

Los formatos escolares modernos, particularmente en Occidente, han transmitido, producido y legitimado un cierto orden simbólico configurando el significado de ser un verdadero hombre, una verdadera mujer, y todo aquello vinculado a los placeres y las emociones de estos sujetos. Fue obsesión de la pedagogía regular la economía del deseo, una obsesión que no ha abandonado a pesar de los cambios de época. Controlar los cuerpos infantiles y promover ciertas subjetividades –y no otras– a partir de las normas y de las prácticas continúan estando en la agenda pública educativa, con nuevas concepciones y originando nuevas tensiones.

En las últimas décadas la agenda global ha sido atravesada e interpelada en numerosas oportunidades por la educación sexual y la salud reproductiva, a partir de posicionamientos vinculados a paradigmas biomédicos, jurídicos y religiosos, así como al mundo privado y al mundo público. Estas tensiones se han visto plasmadas en los textos de nuevas legislaciones sancionadas, en cuanto respecta a esta investigación<sup>25</sup>, en varios países de América Latina.

A partir de los aportes de los estudios de género y de las teorías de justicia social este trabajo se propone analizar las legislaciones vinculadas con la educación sexual y la salud reproductiva de Ecuador, Uruguay, Chile y Argentina sancionadas entre el año 2000 y el 2012 para describir algunos de los mecanismos presentes en las leyes que obstaculizan la ampliación de posibilidades para mejorar la educación a partir de una mayor justicia social.

## Método

La muestra analizada en este trabajo está compuesta por las legislaciones de Argentina: Ley de salud reproductiva (2002), Ley general de educación y Ley de educación sexual (2006); Ecuador: Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor (2004, derogada), Ley de maternidad gratuita y atención a la infancia (2005) y Ley general de educación (2011); Chile: Ley general de educación (2009), Ley de salud que fija normas para salud y educación sexual (2010) y Uruguay: Ley de educación sexual (2006), Ley general de educación y Ley de salud reproductiva (2008).

Dadas las características del objetivo de investigación el abordaje metodológico es cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. La metodología cualitativa, en este caso, análisis documental y análisis del discurso, es consistente con la intención de alcanzar una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, a la vez que contribuye a abrir nuevas hipótesis y líneas de investigación sustantivas.

## Resultados

El análisis documental realizado permite afirmar que no se trata de legislaciones aisladas de un sector de países de una región, sino que se constituyen en respuesta, al menos en parte, a un claro contexto internacional que involucra definiciones, compromisos y financiamiento. Es inimaginable la aparición de estos temas en las agendas públicas de la región de América Latina sin la existencia de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995) y sin el financiamiento de programas vinculados a salud reproductiva desde, por ejemplo, el Fondo de Naciones Unidas para la Población.

Asimismo, el análisis de los discursos que componen estas leyes permite identificar que la incorporación en la legislación de la educación sexual y de la salud sexual y reproductiva no llega a todos por igual. Y, si bien en las etapas de implementación las desigualdades podrían ampliarse, queda visibilizado que es la propia letra de las leyes la que posibilita “eximirse” de las políticas, de los cambios en el currículum, del alcance de estos derechos. En este sentido, se analiza la legislación de 4 países y en 3 de estos conjuntos de leyes aparece el denominado “artículo para la eximición”. Eximir, de acuerdo a la Real Academia Española, significa “Librar, desembarazar de cargas, obligaciones, cuidados, culpas, etc”. Y es precisamente esto lo que logran aquellas instituciones educativas que, cuando dentro de una ley que las interroga, las

---

<sup>25</sup> Este documento recoge algunas de las conclusiones de la tesis para alcanzar el grado de Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, defendida en septiembre de 2017. Directoras: Dra. Claudia Romero y Dra. Liliana Jacott. Calificación: Sobresaliente Cum Laude.

interpela y que podría conmover su hacer cotidiano, encuentran un artículo al cual aferrarse para que nada nuevo pase.

En este sentido, la legislación argentina que es objeto de este estudio cubre todos los espectros: la ley de educación general define que cada escuela debe tener su proyecto institucional, la ley de educación sexual explicita que las propuestas al ser incluidas en el proyecto institucional serán adaptadas al ideario institucional y a las convicciones de sus miembros, y la ley de salud sexual y procreación responsable acepta que las instituciones ocupadas en la salud que son confesionales podrán con fundamento en sus convicciones exceptuarse de prescribir, suministrar y realizar procedimientos anticonceptivos, que la misma ley aclara que deberán ser de carácter reversible, no abortivos y transitorios. Asimismo, la ley general de educación afirma en su artículo N°128 que las familias tienen el derecho de elegir instituciones educativas cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, áticas o religiosas. Esto completa un entramado en el cual son muchos los actores con derechos a negar el ingreso de ciertos contenidos a las aulas. Y amparados en la única ley general de educación de las analizadas que no explicita laicidad en la educación –Chile lo hace en su art. N°4; Ecuador en el inciso (y) de su art. N°2; Uruguay en el artículo N°17.

La legislación chilena, por su parte, brinda un amplio margen a las instituciones educativas para desarrollar planes y programas propios de estudio. No obstante, la educación sexual sólo puede ingresar en el nivel medio o secundario, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias de cada establecimiento y de los centros de padres y apoderados. Aquí es amplia la libertad de las instituciones para negar el ingreso de la educación sexual a las aulas, al igual que en Argentina.

En el caso de la legislación uruguaya, no existe en la ley general de educación un “artículo para la eximición”. Pero sí en la ley N° 18.426 de defensa al derecho a la salud sexual y reproductiva se presenta como objetivo el capacitar en estas temáticas a los docentes de todos los niveles respetando los valores culturales y familiares.

El caso de la legislación ecuatoriana es interesante porque no define una adaptación de los contenidos a los proyectos institucionales, algo que sí estaba presente en la ley sobre la educación de la sexualidad y el amor, que es vetada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, sino que precisa en el art. N°6 de la ley general de educación que “el curriculum se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones”. Complementa, en este caso, pareciera habilitar preguntas, posibilidades, nuevos contenidos. La educación sexual es incorporada en la misma ley general de educación mediante la disposición general N°13, sin que se habilite allí posibilidad de eximición alguna. ¿Dónde aparece en esta ley la posibilidad de eximirse? En los derechos de los y las estudiantes, que incluye hacer uso de la objeción de conciencia debidamente fundamentada, pero que no hace expresa mención de la objeción de conciencia para el derecho a la educación sexual y a la salud sexual y reproductiva.

Entonces, las banderas agitadas ante la sanción de ciertas leyes ocultan los acuerdos a los cuales fue necesario arribar para lograr esa sanción. Sin duda, uno de estos acuerdos es dejar habilitada la salida de escape, denominada en la presente investigación como “artículo para la eximición”.

## Conclusiones

Los procesos de mejora en las instituciones educativas requieren de una mirada atenta a la equidad y la justicia que pueden promover (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012). En países como los de América Latina, signados por la desigualdad, esto se presenta como insoslayable. Y no basta con la sanción de marcos legales si los mismos no brindan herramientas concretas para

que el cambio pueda acontecer en las aulas, sin escapatorias, sin eximiciones, sin que haya mejores experiencias educativas solo para algunos. La democratización de los procesos educativos nos impone este comienzo.

En ese camino, son importantes los aportes de Fraser (1997, 2008, 2009, 2010), quien describe los problemas de redistribución, de reconocimiento y de participación. Es posible elaborar mejores leyes, atentas a estas tres dimensiones, si se establecen partidas presupuestarias para que los derechos puedan concretarse; si todas las singularidades son reconocidas como sujetos de derecho; si todas las voces son oídas en los procesos de construcción de las políticas públicas (Zacarías, 2017). Es momento de dejar atrás los condicionales y los condicionamientos que operan obstaculizando la mejora de la educación.

## Referencias

- Fraser, N. (2010). Trazando el mapa de la imaginación feminista: De la redistribución al reconocimiento y a la representación. En A. Boria, y P. Morey, *Teoría social y género: Nancy Fraser y los dilemas teóricos contemporáneos*. Buenos Aires: UNIFEM.
- Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (1997) *Justice interruptus. Critical reflections on the "posocialist" condition*. Nueva York, NY: Routledge.
- Mèlich, J. C. (2013) Intersticios. (Sobre una ética postmetafísica). *Ars Brevis*, 19, 328-349
- Romero, C., Krichesky, G. J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 94-110.
- Zacarías, N. (2017). *Diferencia y desigualdad a partir de la inclusión de la educación sexual en el contexto latinoamericano. Las promesas legales de los estados bajo la lupa de la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

## ¿Las Concepciones Teóricas sobre la Motivación Intrínseca Presentan Rasgos Comunes?

### ¿Do Theoretical Conceptions of Intrinsic Motivation have any Common Features?

Óscar Díaz Chica <sup>1</sup>  
 Begoña Gómez Nieto <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

<sup>2</sup> Universidad Internacional de La Rioja, España

Actualmente muchos estudiantes tienen dificultad para mantener centrada su atención durante las clases. Este estudio persigue conocer si existe algún rasgo o rasgos comunes en las aproximaciones teóricas sobre la motivación intrínseca que pudiera reducir este déficit. Con estas premisas se ha realizado una búsqueda documental de artículos científicos en repositorios de acceso abierto. Analizados los trabajos, se ha concluido que no existe un aspecto común vinculado de forma explícita y generalizada a la comprensión de la motivación intrínseca. En cualquier caso, el rasgo “reto” o “desafío” si parece tener presencia, en alguna medida, en gran parte de los planteamientos revisados.

**Descriptor:** Motivación; Eficacia del docente; Voluntad de logro; Calidad de la educación; Aprendizaje.

Many students have difficult to keep focus during classes nowadays. This research aims to find out if there are common features in theoretical conceptions of intrinsic motivation to reduce this hardship. On this basis, a documentary review of scientific papers has been done in open access repositories. It has been concluded there is not a common feature linked to theoretical conception of intrinsic motivation on a widespread and explicit way. In any case, the “challenge” trait seems having presence in a great part of reviewed approaches to a greater or lesser extent.

**Keywords:** Motivation; Teacher effectiveness; Achievement motivation; Educational quality; Learning.

## Introducción

En la actualidad muchos alumnos presentan dificultades para mantener un foco constante de atención durante las clases. Son muchas las causas que, inicialmente, podrían estar vinculadas con este fenómeno: inmediatez asociada al uso de algunas redes sociales, dispersión provocada por la diversidad de canales con los que se relacionan al mismo tiempo, excesiva abundancia de ocio en su vida, etc. En cualquier caso, algunas personas sí son capaces de mantener, por voluntad propia, su orientación mental hacia los contenidos tratados de una manera continua. Este trabajo exploratorio se dirige a la búsqueda de algún factor que explique esta disposición, con vistas a profundizar más adelante en posibles hallazgos para mejorar el desempeño docente.

La motivación en los seres humanos podría definirse como la energía e impulso que permite aprender, trabajar eficazmente y alcanzar el máximo potencial (Martín, 2007). Diversos autores (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; Morilla, 1994, entre otros) señalan que es resultado de factores clave implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Como señalan González, Touron y Gaviria (1994), hasta finales de los años 50 se asumía que las condiciones externas de refuerzos y castigos explicaban la regulación y la dirección de la conducta en los seres humanos. Sin embargo, en ese momento se propuso que el ser humano también tenía un

impulso interior cuando buscaba experiencias que le permitieran desarrollar y ampliar sus capacidades (White, 1959). Desde entonces se ha planteado la motivación desde un doble componente: extrínseco e intrínseco. Y este último se ha asociado a destacados beneficios educativos como la estimulación de un aprendizaje profundo, la flexibilidad cognitiva, la utilización de estrategias de avance adecuadas o la puesta en marcha de actividades exploratorias (Vallerand y Ratelle, 2002). El recorrido teórico planteado orienta los objetivos de esta investigación exploratoria. El objetivo principal es conocer si existe algún rasgo o rasgos comunes en las aproximaciones teóricas sobre la motivación intrínseca. Como objetivo secundario, se persigue descubrir si los estudios empíricos que analizan, entre otros aspectos, la motivación intrínseca, comparten una visión común de este constructo.

## Método

Con estas premisas se ha realizado una búsqueda documental de artículos científicos en repositorios de acceso abierto (DOAJ, Dialnet, REDIB y Google Scholar) con la etiqueta “motivación intrínseca”. Los trabajos empíricos se han revisado atendiendo a su concepción de la motivación intrínseca y los trabajos teóricos se han analizado supervisando las diversas perspectivas de este constructo. A continuación, se ofrecen los principales hallazgos.

## Resultados

La mayoría de los estudios empíricos revisados que analizan cómo se comporta la motivación intrínseca en relación con otras variables (como la relación con los demás, el rendimiento académico, el estilo docente, etc.), se apoyan en la concepción de la motivación intrínseca propuesta en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000). Sin afán de exhaustividad, se aportan a continuación los principales hallazgos teóricos sobre la concepción de la motivación intrínseca.

De acuerdo con Deci y Ryan (1985, 2000) la motivación intrínseca se identifica con el placer derivado de la realización de determinadas actividades, no siendo necesarias ni recompensas externas ni control ambiental para llevarlas a cabo. Para estos autores, el grado de competencia, autonomía y vinculación con los demás en el desarrollo de las tareas favorecen la motivación intrínseca. Los propios Deci y Ryan (1991) también realizan una revisión de la literatura. Señalan que además de la satisfacción de necesidades psicológicamente innatas (como la autonomía, competencia o vinculación), la necesidad intrínseca se puede explicar como la ausencia de cualquier premio externo aparente (Deci, 1971, 1972), la asociación inherente a algún tipo de interés en el desarrollo de una tarea (Grolnick y Tyan, 1989) y el desafío óptimo vinculado con una actividad (Csikszentmihalyi, 1973). Barberá (1997) propone, asimismo, tres maneras diferentes de concebir este constructo, considerando diversos factores que pueden convertir una actividad en intrínsecamente motivante.

En primer término, ciertas propiedades específicas de los objetos. Concretamente, de acuerdo con los estudios de Berlyne (1960) aplicados al ámbito educativo, las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad en las actividades. Un grado intermedio en cada una de estas propiedades, despierta el interés y favorece la curiosidad y el afán exploratorio hacia las actividades. En segundo lugar, la correspondencia entre la competencia de quien realiza una tarea y el reto implicado en la misma. Cuando existe correspondencia entre ambas, es posible acceder de manera reactiva al estado de flujo propuesto por Csikszentmihalyi (1975). Finalmente, la decisión activa e intencional de poner a prueba propias competencias y

determinaciones. En esta orientación se encontrarían propuestas como la autodeterminación o capacidad para elegir y realizar acciones a partir de decisiones propias (Deci y Ryan, 1985), la competencia personal (White, 1959), la causación personal u origen de un cambio en el entorno (DeCharms, 1968), la autoeficacia (Bandura, 1982) y la acción personalizada o no automática (Nuttin, 1985). Naranjo (2009) también señala que se trata de un constructo fundamentado en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Además, concluye que las teorías conductuales sobre la motivación enfatizan la motivación extrínseca, mientras las propuestas de corte humanista y cognitivo resaltan la importancia de la motivación intrínseca.

## Conclusiones

La concepción teórica más utilizada en los estudios empíricos que analizan la motivación intrínseca, entre otras variables, es la que vincula este constructo con el disfrute. Aunque no existe un aspecto común vinculado de forma explícita y generalizada a la comprensión de la motivación intrínseca en las propuestas revisadas, si parece advertirse que el rasgo “reto” o “desafío” está presente, en alguna medida, en gran parte de los planteamientos consultados. De todos modos, es preciso apuntar que tanto factores internos como externos inciden en la intensidad de la motivación intrínseca y, por tanto, en la especial incidencia del rasgo destacado para impulsar comportamientos (González, Tourón y Gaviria, 1994).

## Referencias

- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), art. 5.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Eds.), *Current theory and research in motivation. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- González, M. C, Tourón, J. y Gaviria, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 46(1), 35-51.
- Morilla, M. (1994). El papel del entrenador en la motivación deportiva. *El Entrenador Español de Fútbol*, 60, 26-31.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester: The University of Rochester Press.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.



# Investigación Evaluativa sobre los Efectos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica

## Evaluation Research on the Effects of the Program for Strengthening Quality in Basic Education

Dimna Silvia González Hernández

Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, México

El presente trabajo es el resultado de una investigación evaluativa sobre el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. El enfoque está centrado en la evaluación comprensiva: basada en estándares, formativa y contextualizada. La recuperación de los datos es cuantitativa, acompañada de textos interpretativos. Se toman en cuenta aspectos como la estadística educativa, la valoración de resultados y seguimiento de acciones de mejora, y la documentación e investigación. Con estos elementos, la triangulación de los diversos instrumentos y el comparativo entre las escuelas que siguen el programa y las que no, se garantiza la validez y confiabilidad de la evaluación. Los resultados muestran que no se tenía un conocimiento profundo del programa, además de la falta de capacitación de los profesores ya que las estrategias de formación profesional se originan en la supervisión. Se llega a la conclusión de que muchos de los resultados son por el esfuerzo colaborativo de algunos profesores y padres de familia.

**Descriptor:** Investigación evaluativa; Mejora; Calidad; Evaluación comprensiva; Colaborativo.

The present work is the result of an evaluative research on the Program of Strengthening of the Quality in Basic Education. The focus is on comprehensive evaluation: standards-based, formative and contextualized. The recovery of the data is quantitative, accompanied by interpretative texts. They take into account aspects such as educational statistics, the evaluation of results and monitoring of improvement actions, and documentation and research. With these elements, the triangulation of the various instruments and the comparison between the schools that follow the program and those that do not, the validity and reliability of the evaluation is guaranteed. The results show that there was not an in-depth knowledge of the program, in addition to the lack of teacher training since the professional training strategies originate in the supervision. It is concluded that many of the results are due to the collaborative effort of some teachers and parents.

**Keywords:** Evaluative research; Improvement; Quality; Comprehensive evaluation; Collaborative.

## Introducción

Se presenta una investigación evaluativa que realizada por un equipo de investigadores liderado por la Doctora Lya Sañudo Guerra. Tiene como objeto el estudio de los efectos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (SEP, 2013) logrados a través del Proyecto Local propuesto por la Autoridad Educativa de un estado mexicano y cuyo objetivo general es:

Contribuir a la mejora del logro educativo del alumnado de las escuelas públicas de Educación Básica, mediante las acciones establecidas en las estrategias locales, orientadas al fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas; la difusión, la contextualización, el uso y la apropiación del currículo y los materiales educativos; así como los procesos de estudio de una segunda lengua, inglés (SEDUZAC, 2015).

El enfoque del presente trabajo está centrado en la evaluación comprensiva, basada en estándares, formativa y contextualizada (Stake, 2014). Por su amplitud y los objetos a evaluar, la recuperación de los datos es cuantitativa acompañada de textos interpretativos.

Para que la información generada sea realmente útil, deben ponerse en funcionamiento tres áreas de producción sustantivas, como lo son la estadística educativa, la valoración de resultados y seguimiento de acciones de mejora, y la documentación e investigación. Estos elementos, la triangulación de los diversos instrumentos y el comparativo entre las escuelas del Programa, garantizarán la validez y confiabilidad de la información.

## **Introducción**

La evaluación de programas se inspiró en los mismos principios del método tyleriano para diseñar pruebas de rendimiento (Garduño, 2005). En esta perspectiva tradicional, la evaluación se define como un proceso de recogida de información, orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención. En las concepciones actuales, la tendencia de la evaluación formativa o comprensiva establece una estrecha relación entre la evaluación y la toma de decisiones, ya que está encaminada a la mejora de la intervención evaluada.

En la educación, la evaluación se considera como una oportunidad de aprendizaje donde se pueden identificar los aciertos para repetirlos y los errores para superarlos, es decir, de igual manera puede ser un balance entre los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos, los beneficios y los obstáculos, lo que se aprendió y lo que falta por aprender, pero de manera primordial, la conformidad y la congruencia para desarrollarla. En suma, la evaluación es un proceso metacognitivo que da pie a la posibilidad para desempeñarse mejor con el fin de propiciar la consecución del propósito educativo.

Existen dos perspectivas de la evaluación basadas en puntos de vista sobre los retos que tiene la evaluación como actividad científica y que comprometen tanto a los teóricos como a los prácticos (Buendía, 2004). En la evaluación comprensiva se incluyen matices de los significados de términos como logro, éxito o bueno/buena porque responden a condiciones situacionales. “Los estudios de evaluación comprensivos enfatizan las cuestiones sociales y los valores culturales tanto como los dilemas personales y programáticos” (Stake, 2014).

Objetivo de la investigación general:

Realizar una investigación evaluativa con el objeto de estudiar los efectos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica en un estado mexicano.

Específicos:

- Generar información útil que pueda ser utilizada para la mejora del programa en el estado.
- Impulsar la reflexión en los docentes para la mejora de su práctica.

## **Método**

Se toma como base el Diagnóstico, que está diseñado de acuerdo a la Metodología del Marco Lógico (MML) (Consultores en Educación, 2015) y se complementa con los objetivos a lograr establecidos en las Reglas de Operación del programa. Las bases para diseñar la evaluación

interna han sido: a) los objetivos referidos al aprendizaje de las Matemáticas, la escritura y la lectura; b) el avance en la normalidad mínima en cada escuela; c) la equidad y la inclusión, y con ello, d) el rezago educativo.

Se recuperan, describen y analizan las condiciones contextuales propias del estado mexicano en donde se realiza. Es una evaluación guiada por la teoría que contribuye a validar las teorías y mejorar los programas de intervención social. Se pretende una evaluación de resultados intermedios en los beneficiarios, utilizando grupos de control o espejo. Se utilizan en cada caso aquellos instrumentos y procedimientos que sean pertinentes a la naturaleza de cada indicador, adecuados a la finalidad o tipo de conocimiento que se busca sobre el mismo y oportunos en relación al contexto en el que se lleva a cabo el proceso evaluativo.

En la perspectiva de la evaluación como compromiso, se propone una mirada distinta sobre la práctica profesional, ya que la evaluación no se centra en la búsqueda de la imparcialidad y la certeza para afianzarse como disciplina científica. Antes que emitir juicios, se pretende fundamentalmente “incrementar la conciencia crítica colectiva sobre la acción social” en la lucha a favor de una sociedad más justa y solidaria. Esto supone el compromiso del evaluador con el desarrollo ciudadano. (Buendía, González, & Pozo, 2004: 53).

## Resultados

Existe un claro desconocimiento del Proyecto, parece ser por falta de información oficial. Aunque se describen algunas estrategias de apoyo en general se valora el trabajo colaborativo entre padres de familia supervisoras, directores y principalmente entre los docentes a través de reuniones, asesorías, cursos para la profesionalización docente. No hay evidencia de que esos apoyos se originen en las acciones propuestas en PFCEB.

Se expone la necesidad de capacitación de los profesores, su falta de formación profesional, así como la necesidad de más personal en la escuela; las estrategias de formación se originan en la supervisión correspondiente y la mayoría tiene el propósito de apoyar en el proceso de evaluación docente, especialmente dirigidos a la permanencia, que es una preocupación sentida. Se da cuenta y se observa material didáctico elaborado por los profesores y en colaboración con las madres y padres de familia, desde apoyo en acciones hasta en inversión. En cuanto a la infraestructura se describen casos de infraestructura y mantenimiento adecuado y casos de apoyo material “casi” inexistente.

En las escuelas de la muestra que participan en el PFCEB no hay evidencia de un incremento significativo en ninguna de las dos áreas de conocimiento (español y Matemáticas). En las pruebas estandarizadas de Enlace 2013 y Planea 2015, la tendencia a la baja coincide con las pruebas elaboradas para esta evaluación. Se observan situaciones en donde el trabajo colaborativo y la actitud de servicio son determinantes para el logro de los resultados que la sociedad y el sistema espera de las escuelas.

## Conclusiones

Una alternativa importante percibida se ha centrado en el trabajo conjunto de los Consejos Técnicos y de las correspondientes rutas de mejora. Esta estrategia parece ser más cercanas y exitosa. El programa en términos generales está teniendo un impacto positivo en las escuelas de referencia, pues resultan mejor evaluadas en cuanto a la normalidad mínima. Es un juicio reiterado en los diversos resultados obtenidos, que las diferencias entre las escuelas de la muestra y las del grupo de referencia es poco significativa. Esto implica que, aunque se puede evidenciar

ciertos avances en la educación básica mucho de este no se debe solo al PFCEB, sino a factores como el CTE y otros programas, pero especialmente al reconocimiento del esfuerzo de los profesores en colaboración entre ellos, con padres y madres de familia y eventualmente con los directivos.

## Referencias

- Óscar Boude, M. R. (2008). Las TIC: Propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *AQUICHAN*, 1-8.
- Buendía, L. G. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona.
- ColombiaAprende. (2005). *Primer concurso de nacional de objetos de aprendizaje 2005*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Comunicacion. (2016). *¿Que es un pixel y cual es su funcion en fotografia digital?* Recuperado de <http://www.cocoschool.com>
- Del Prado, L. (2012). El desafío del aprendizaje. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, 5(23), 38-62.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 23, 78-84.
- Digital, C. (s.f.). *Conceptos TIC*. Recuperado de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/conceptos-tic.html>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Garduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.
- Gitonga, D. (2016). *Definicion maacromedia flash*. Recuperado de <https://techlandia.com>
- Gustavo Esguerra, P. G. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Diversitas, Perspectiva en Psicología*, 2, 23-43.
- Miller, D., Fern, M. y Cardinal, L. (2007). The use of knowledge for technological innovation within diversified firms. *The Academy of Management Journal*, 50(2), 308-326.
- Panqueva, A. G. (1992). Ingeniería de software educativo. En A. G. Panqueva, *Fundamentos* (págs. 22-31). Santa Fe de Bogota: Giro Editores Ltda.
- Parra, G. (2014). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 23, 196-201.
- Stake, R. E. (2014). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en competencias*. Barcelona: Grao.
- Woodman, R., Sawyer, J. yGriff, R. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.

# Factores de Innovación Docente Durante un Proceso de Asesoramiento Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo

## Teaching Innovation Factors during a Process of Collaborative Consultation and Cooperative Learning

Carlos Monge López  
Juan Carlos Torreño Seijo  
Universidad de Alcalá, España

La innovación docente se considera un elemento necesario en cuanto que su objetivo principal es la mejora de los procesos educativos, pero también supone una complejidad llena de aspectos facilitadores y restrictores. En este sentido, el asesoramiento colaborativo es entendido como un proceso de apoyo al desarrollo organizativo de la escuela y al desarrollo docente para diseñar, implementar y evaluar procesos de innovación vinculados a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Por estas razones, el objetivo principal de esta investigación es describir cómo los factores de innovación del profesorado inciden a lo largo de una propuesta de asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo, para lo cual se recurrió a un estudio de caso con diversas fuentes y técnicas de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, observación, grupos de discusión y análisis documental). Los resultados evidenciaron la diferenciación de estrategias y habilidades asesoras en función de tres factores de innovación docente: participación institucional, apertura psicopedagógica y planificación didáctica. También se puso de manifiesto esa diferenciación según los objetivos a alcanzar en cada una de las fases del modelo de asesoramiento utilizado.

**Descriptores:** Asesoramiento educativo; Educación inclusiva; Estudio de caso; Formación del profesorado; Innovación educativa.

Teaching innovation is considered a necessary factor insofar as its main aim is the improvement of educational processes, but also it involves a complexity full of facilitating and restrictive elements. In this way, collaborative consultation is understood as a support process to the school organizational development and to the teacher development for designing, implementing and evaluate processes of innovation that are linked to the improvement of students' learning. For these reasons, the main aim of this research is to describe how teachers' innovation factors affect during a proposal of collaborative consultation and cooperative learning, using a case study with various informants and techniques of data collection (interviews, questionnaires, observation, discussion groups and documental analysis). The results showed the differentiation of advisory strategies and skills based on three factors of teaching innovation: institutional participation, psychopedagogic openness and didactic planning. In addition, this differentiation was also revealed according to the aims to be achieved in each of the phases of the collaborative consultation.

**Keywords:** Case study; Educational innovation; Inclusive education; Teacher counselling; Teaching education.

## Introducción

Esta investigación se enmarca dentro del Programa Propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Alcalá y dentro de los contratos de investigación "Conocimiento del alumnado, altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un enfoque inclusivo" (ref. 94/2015), "Aprendizaje cooperativo: un enfoque inclusivo" (ref. 141/2016) y "El aprendizaje cooperativo y las TIC como elementos para la mejora de la inclusión" (ref. 142/2016), desarrollados por el grupo de investigación e innovación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo".

## Fundamentación teórica

La innovación educativa puede ser entendida como un resultado, un contenido o un proceso institucionalizado de cambio, ya sea estructural o procesual, con una intención concreta sobre un ámbito de actuación específico, que es percibido como novedoso dentro de su contexto y cuya finalidad es la mejora de varios ámbitos como respuesta planificada del centro educativo a los conflictos y necesidades, lo que se concreta en técnicas y estrategias específicas (Monge, Torrego y Montalvo, 2018). Pero también supone un aspecto complejo lleno de facilidades y dificultades.

Precisamente, el asesoramiento colaborativo es percibido por el profesorado como el modelo que mejor facilita y promueve la innovación y la autonomía organizativa de los centros educativos, pero también el propio profesorado percibe que es una de las propuestas menos utilizadas en la actualidad española (Montanero, 2014). Institucionalizar la cultura colaborativa implica también fomentar las metodologías activas, participativas, democráticas y colaborativas dentro de las aulas. En este sentido, Moruno y Torrego (2011) realizan una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión: (1) creación de condiciones para la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo, clarificación de la tarea, sensibilización y evaluación inicial de la red de enseñanza; (2) planificación y preparación para el desarrollo; (3) desarrollo y seguimiento del plan; (4) evaluación y propuestas de mejora. Considerando el aprendizaje cooperativo como oportunidad de cambio y mejora escolar (Rayón, 2013), su puesta en marcha se ve influida por innumerables dimensiones, ya sean organizativas, personales, legislativas o socio-económicas, entre otras muchas. Entre esta multitud de variables se encuentran los factores de innovación docente vinculados al profesorado como actor de la propia innovación (Monge y otros, 2018): participación institucional, apertura psicopedagógica y planificación didáctica.

El objetivo fundamental de esta investigación es describir cómo los factores de innovación del profesorado inciden a lo largo de una propuesta de asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo.

## Método

Se trata de un estudio de caso contextualizado en un colegio de titularidad privada de Madrid y seleccionado intencionadamente por su participación en un proceso de asesoramiento para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión. Para la recogida de información se procedió con diversas fuentes (asesores, profesores, orientadores, equipo directivo y coordinador del proyecto) y diferentes técnicas (entrevistas estructuradas, cuestionarios estandarizados, análisis documental, observación no participante, auto-observación, producciones personales y grupos de discusión). La información fue codificada y categorizada combinando procedimientos convergentes y divergentes.

## Resultados

Durante la fase de creación de condiciones, los asesores procuraron identificar a los profesores en función de la apertura psicopedagógica como factor de innovación docente. Una idea clave es identificar inicialmente a aquellos profesores más abiertos al cambio y que se han propuesto ellos para participar en este tipo de experiencias para establecer rápidamente una relación de confianza con esas personas. También es clave identificar a los profesores más cerrados, por así decirlo,

para cambiar sus actitudes y hacerlos partícipes de la experiencia (grupo de discusión, asesora, 37:22).

En la fase de planificación y preparación para el desarrollo, la apertura psicopedagógica del profesorado resultó fundamental, pues se utilizaron las motivaciones docentes para crear y gestionar grupos enfocados a la planificación didáctica. Durante esta fase, como ya he dicho antes, trabajamos en grupo para el diseño de las acciones de implementación del aprendizaje cooperativo, quedando siempre agrupados por motivación, capacidad de liderazgo y punto de partida del aula en cuanto al aprendizaje cooperativo (entrevista, asesora, 36:4). En la fase siguiente del proceso de asesoramiento resultó fundamental movilizar al profesorado con altas cualidades de participación institucional y concreción, dado que el desarrollo del plan implicó elementos prácticos que debían desarrollar los profesores más activos en el proyecto.

Por último, en relación con la evaluación y propuestas de mejora, cuando los docentes se mostraron suspicaces y precavidos se observó una tendencia clave de los asesores a abrirse mentalmente y a mostrar claridad. Observando una sesión de evaluación, Mónica se define públicamente como una persona vigilante y que al principio se sentía fiscalizada por la presencia de la figura del asesor, pero dice que la transparencia que la asesora tenía con ella hizo que la percibiese como un recurso enriquecedor destinado al aprendizaje de la organización escolar, del profesorado y del alumnado (diario de campo, 28/06/2017, 6:3).

## Conclusiones

En definitiva, la práctica del asesoramiento colaborativo para la implantación del aprendizaje cooperativo queda condicionada por los factores de innovación docente del profesorado, entre otras muchas dimensiones. Así, resulta fundamental incluir la participación institucional, la apertura psicopedagógica y la planificación didáctica dentro del marco competencial de la figura asesora. No obstante, hay que tomar con cautela estos resultados y conclusiones en cuanto que no se ha considerado la voz del alumnado como participante clave. De hecho, incluir la voz de este colectivo en las investigaciones sobre asesoramiento todavía sigue siendo una tarea pendiente (Montanero, 2014).

## Referencias

- Monge, C., Torrego, J. C. y Montalvo, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: Una propuesta metodológica. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 315-334). Madrid: Síntesis.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: Una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542.
- Moruno, P. y Torrego, J. C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-289). Madrid: Fundación SM.
- Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. *Anthropos*, 238, 137-155.

# Perspectiva Metodológica Cualitativa para el Acercamiento al Entorno Formativo y Sociofamiliar de los Jóvenes que Abandonan el Sistema Educativo

## Qualitative Methodological Perspective for the Approach to the Formative and Socio-Familiar Environment of Young People Who Drop Out of the Educational System

Cristina Bayarri López  
 Soraya Calvo González  
 Sue Gutiérrez Berciano

Universidad de Oviedo, España

La finalidad principal de esta comunicación es ofrecer una justificación teórico-metodológica sobre pertinencia de la utilización de la metodología cualitativa para la recogida de datos del entorno formativo y sociofamiliar de las jóvenes que abandonaron los estudios y que, tras participar en programas formativos de reenganche, han tenido éxito en el ámbito educativo o sociolaboral. Esta justificación se asienta en la defensa de la recuperación y el reconocimiento del valor de la subjetividad en las investigaciones sociales como elemento enriquecedor del proceso de recogida de datos. Para ello se lleva a cabo un recorrido en torno a diferentes corrientes teóricas que tienen en común finalidades transformadoras, de análisis sociocrítico e implicaciones para la práctica socioeducativa. Finalmente se justifica la pertinencia de establecer investigaciones en base a estudios de caso para comprender fenómenos y casuísticas concretas más allá de la mera generalización de resultados. Esta contribución está enmarcada en el proyecto de investigación nacional en ejecución "Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas" (MINECO-17-EDU2016-76306-C2-2-R).

**Descriptores:** Abandono escolar; Metodología; Juventud; Contexto de aprendizaje; Educación no formal.

The main goal of this communication is to offer a theoretical-methodological justification about the suitability of the usage of the qualitative methodology to gather data from the educational and socio-familiar environments of the youth who drop out of the studies, and, after take part on re-engagement formative programs have seem educational or occupational success. This justification is based on the recovery and appreciation defense of the subjectivity value in the social research as an enhancing element on the data collection process. To that end, a journey around different theoretical strands with common transformative aims, social-critical analysis and implications on the socio-educational practice is carried out. Finally, the relevance of undertake researches based on case studies to understand phenomena and certain casuistry beyond the simple generalization of results is justified. This contribution is framed into the project of national research being carried out known as "Educational and socio-labour re-engagement processes of adolescents in a vulnerable situation. Case studies and socio-educational repercussions" (MINECO-17-EDU2016-76306-C2-2-R).

**Keywords:** Dropping out; Methodology; Youth; Educational Environment; Nonformal education.

## Introducción

El abandono temprano de la educación y la formación es aún muy elevado en nuestro país, con una de las mayores tasas en comparación con otros países europeos, siendo esta de un 18,28 en



el 2017, según muestran los últimos datos de la Encuesta de Población Activa. En este contexto, el creciente y generalizado alejamiento instrumental y expresivo de los adolescentes respecto de la institución escolar (Fernández Enguita, 2011), deja entrever un panorama socioeducativo preocupante en la medida en que un gran número de jóvenes entre 18 y 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la educación secundaria de primera etapa o anteriores niveles educativos no sigue ningún tipo de formación.

El desenganche escolar se relaciona con la no adquisición de competencias básicas necesarias para el desempeño sociolaboral y ciudadano. Consecuentemente, se hace necesario conocer los programas de reenganche para jóvenes en situación de vulnerabilidad que han abandonado los estudios y que están obteniendo resultados positivos en términos de reinserción educativa y/o sociolaboral.

Desde el proyecto de investigación nacional en ejecución “Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas” se propone realizar un estudio de casos múltiples que incluya dos unidades de análisis en relación: por un lado, los programas en desarrollo en sus dimensiones institucionales, organizativas y pedagógicas; por otro, los propios jóvenes, que partiendo de circunstancias adversas han mostrado capacidad de sobreponerse a ellas (Forés y Grané, 2012).

#### *Objetivos*

- Acercarnos a los discursos teóricos en torno al paradigma cualitativo como enfoque comprensivo y de interpretación de las realidades diversas.
- Profundizar y reflexionar en clave de justificación teórico-metodológica sobre la pertinencia de utilización de perspectivas metodológicas de investigación cualitativas en las ciencias sociales.
- Ofrecer una aproximación al estudio de casos como método de investigación cualitativo, enmarcado en un proyecto de investigación y desarrollo, base para la comprensión de trayectorias de abandono y/o reenganche formativo y sociolaboral y para la innovación y transformación de la práctica docente.

## **Fundamentación teórica**

Las perspectivas teóricas de investigación interpretativas y sociocríticas suponen un reconocimiento del valor de la subjetividad en investigaciones sociales al entender la realidad de estudio como una narración personal, como una construcción colectiva, cambiante, producto de un proceso sociohistórico (Sandín, 2003). En definitiva, se parte de la consideración de que al investigar “las narraciones y biografías personales, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar” (Rivas, 2011, p. 82).

En este sentido, indagar en la vida cotidiana como fuente de información que proporciona datos rigurosos y válidos requiere de un compromiso profundo por parte del equipo investigador para generar conocimiento científico sensible que parta del establecimiento de una “comunicación entre la esfera de los objetos y la esfera de los sujetos que conciben esos objetos” (Morin, 1984, p. 48). La persona investigadora, desde una postura emergente, crítica y reflexiva, debe caracterizar los momentos de la cotidianeidad, hacer lecturas diacrónicas y sincrónicas, determinar las pautas condicionantes en las trayectorias vitales personales y colectivas, lo cual “nos proporcionará información sobre cuya base podremos atribuirles nuevos significados, tanto a nuestros comportamientos propios como a aquellos que se derivan de las interacciones que

establecemos con los restantes protagonistas de tales acciones” (Villegas y González, 2011, p. 40-41).

Nos estamos involucrando en un entorno multidisciplinar, una realidad social que “se construye a través de procesos sociales, macros y micros” (Serbia, 2007, p. 125) y requiere la aplicación de un enfoque narrativo-biográfico (Bolívar, 2002; Fernández-Cruz, 2010).

Consideramos relevante la aplicación directa de las herramientas en contextos socialmente significativos para las personas jóvenes, orientando la investigación a su propio proceso vital de reenganche. Vincular las entrevistas a un éxito que supera lo meramente académico generará cohesión y favorecerá una vinculación real con la muestra que permitirá “comprender el fenómeno desde la perspectiva de los implicados” (Sánchez-Moreno y Murillo-Esteba, 2010, p. 147).

Otro de los apuntes para poder entender esta propuesta metodológica es su orientación a la innovación y transformación de la práctica socioeducativa y docente (Ander-Egg, 2003). Nuestra propuesta metodológica sitúa en el eje central a las personas que asumen diferentes roles en el proceso de reenganche: directores/as de proyectos o programas; monitores/as; coordinadores/as; orientadores/as, etc. Ellos/as nos guían hasta las personas jóvenes que evidencian casos de éxito; ejerciendo de transmisores/as. Su participación es directa y profunda; haciéndoles partícipes de todo el proceso de investigación y posterior vinculación de los resultados con las realidades socioeducativas.

## Conclusiones

Tras hacer un repaso profundo a través de las diferentes corrientes metodológicas que dan sentido al prisma cualitativo con el que enfocar esta investigación, entendemos que la metodología que mejor responde a estas demandas es el estudio de casos. La comprensión de esta realidad transita del análisis de la particularidad a la complejidad del fenómeno de reenganche educativo. Como indican Álvarez y San Fabián (2012) el propósito no es la generalización de resultados, sino la transferencia de los mismos, incorporándose al conocimiento teórico del fenómeno. Este objetivo solo es plausible a través de una descripción, detallada y contextualizada, y ello implica diversidad de técnicas de recogida de información. En esta investigación, podríamos afirmar que abordamos un estudio de casos múltiple y holístico atendiendo a Yin (1989), colectivo por su valor para comprender el reenganche (Stake, 2005) e interpretativo (Pérez Serrano, 1994) por su motivación de desarrollo teórico.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Chicago, IN: Lumen-Humanitas.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), art 3.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Fernández-Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 14(3), 17-32.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 1(35), 85-9.

- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rivas, J. I. (2011). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Universidad de Málaga.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sánchez-Moreno, M. y Murillo-Esteba, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 171-189.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Villegas, M. M. y González, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35-59.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: SAGE.

# Las Tutorías. Percepciones de los Estudiantes y Docentes Universitarios

## The Tutorials. Perceptions of University Students and Teachers

Mirian Elena Alcivar Cruzatty  
 Tito Alberto Gorozabel Chata

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las tutorías en el contexto universitario se presentan como un espacio de comunicación entre el profesor y el estudiante, en el que ambos actores convergen en una dinámica que fortalece el proceso de integración y desarrollo de su formación académica y de cara a su futuro profesional. Esta tarea tutorial ofrece grandes posibilidades y a la vez dificultades en el reconocimiento de su realización por parte de algunos profesionales de la Universidad. A partir de este referente, la presente investigación tiene como objetivo, reconocer las necesidades de los estudiantes y su grado de satisfacción en el desarrollo de las tutorías académicas, así como que los profesores del Instituto de Ciencias Básicas de la UTM reconozcan sus funciones y las asuman y las necesidades de formación al respecto. Para ello, se ha realizado un planteamiento de investigación cuantitativa y cualitativa. Los datos se recogieron a partir de la aplicación de dos cuestionarios uno a los profesores y otro a los estudiantes, cuya validez y fiabilidad se verificó utilizando la prueba de Alfa Crombach. En respuesta a los resultados obtenidos, se establece una capacitación a los docentes para diseñar e implementar un plan de acción tutorial que incluya acciones formativas y estrategias individualizadoras de enseñanza que les permitirá lograr la transición de un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje, poniendo énfasis en el proceso formativo de los estudiantes.

**Descriptor:** Tutoría; Enseñanza-aprendizaje; Competencias; Acciones formativas; Estrategias individualizadoras.

The tutoring in the university context is presented as a space of communication between the teacher and the student, in which both actors converge in a dynamic that strengthens the process of integration and development of their academic formation and in face of their future Professional. This tutorial task offers great possibilities and at the same time difficulties in the recognition of its realization by some professionals of the university., From this reference, this research aims to recognize the needs of students and their degree of satisfaction in the development of academic tutoring, as well as teachers of the Institute of Basic Sciences of UTM Recognize their roles and assume them and training needs in this regard. To this end, a quantitative and qualitative research approach has been carried out. The data were collected from the application of two questionnaires one to the professors and the other to the students, whose validity and reliability was verified using the test of Alfa Crombach. In response to the results obtained, teachers are trained to design and implement a tutorial action plan that includes training actions and individualizing teaching strategies that will enable them to achieve the transition of a Paradigm of teaching to a paradigm of learning, emphasizing the formative process of the students.

**Keywords:** Tutoring; Teaching-learning; Competencies; Training actions; Individualizing strategies.

## Introducción

Trabajos publicados en los últimos años avalan la convicción de que el mundo universitario está en tiempos de profundos cambios. La universidad se encuentra inmersa en una variedad de incertidumbres, porque los grandes cambios geopolíticos, sociales o económicos inciden plenamente en ella.

Hoy en día, las universidades parecen inclinarse, conjuntamente, por una mayor variedad de modelos, que se traduce en la aparición de universidades más especializadas concentradas en un núcleo de competencias específicas en materia de investigación y enseñanza, o en determinadas facetas de su actividad. Al profesorado le corresponde no sólo provocar las condiciones necesarias para que se produzca el conocimiento en el estudiante, sino también apoyar todo su proceso de integración personal y preparación profesional, favoreciendo aprendizajes y experiencias educativas que le permitan asumir compromisos como ciudadano responsable en todos los ámbitos de la vida, y acompañando al estudiante en su proceso de formación, camino que él debe recorrer activa y libremente (Loscertales, 2002). Esta acción tutorial también se desarrolla a partir de las necesidades y demandas de los estudiantes.

En el caso de América Latina, cobran verdadero sentido desde los planteamientos del proyecto Tuning, (González Wagenaar, 2003), donde el estudiante tiene un protagonismo activo y el profesor la función de mediador, guía, facilitador. Desde este planteamiento, se trata de ofrecer una acción orientada a la atención integral de los estudiantes, favoreciendo que estos sean elementos activos y responsables en su propio proceso de aprendizaje.

El proyecto Tuning América de Innovación Educativo y Social que recogía como objetivo general la Construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular, aprobado por 182 universidades latinoamericanas y los 18 referentes de los gobiernos nacionales, tiene entre sus objetivos específicos relacionados con las tutorías, los siguientes:

- Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía del proyecto Tuning.
- Incorporar procesos e iniciativas probadas en otros contextos para la construcción de marcos disciplinares y sectoriales para América Latina.
- Promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, incorporando niveles e indicadores.

Con respecto a las competencias sistémicas se encuentra:

- Crear una cultura institucional hacia la importancia de la tutoría con los estudiantes y el rol del profesor en este punto.
- Debatir sobre las principales características que debe tener el profesor tutor.
- Debatir sobre el Plan de Acción Tutorial.

Finalmente, con respecto a las competencias actitudinales se tiene:

- Debatir sobre el concepto de la tutoría universitaria: ventajas, inconvenientes, limitaciones, dificultades, etc. (Proyecto Tuning América Latina, 2011-2013).

El proyecto asigna al profesor el papel de promover en el estudiante el proceso de adquisición de competencia. El concepto de competencia abarca tres ámbitos paralelos: lo que el estudiante va a ser capaz de conocer (Área académica), hacer (habilidad y destrezas) y ser (actitudes y responsabilidades).

Esto cambia la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente y en consecuencia a rediseñar las actividades de los docentes y estudiantes.

Por otro lado, definimos que el “Sistema tutorial sería todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y a nivel grupal, que despliega el profesor tutor con el alumno” (Rodríguez Moreno, 2002).

Por las consecuencias y el alcance de la tarea, Álvarez (2012) dice que la tutoría es considerada, como una estrategia individualizadora de la enseñanza, que dé respuesta a las necesidades particulares de todos los estudiantes, y como, una estrategia integradora de la enseñanza, que ayude a situar los distintos elementos de la enseñanza y del aprendizaje en un todo significativo. Con continuidad y proyección desde lo académico hasta lo personal y profesional.

Mediante la tutoría se pretende potenciar las capacidades de cada estudiante y ayudarlo a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso de adaptación, desarrollo y formación. De tal modo que la tutoría se presenta como un espacio en íntima conexión con la enseñanza, ya que ambas acciones convergen en el aprendizaje significativo y en el dominio de las competencias generales y específicas necesarias para su desarrollo integral.

La tutoría desde el contexto en el que nos movemos, hasta hace muy poco, se ha considerado como un espacio de dudoso apoyo al estudiante sin solidez por los estudiantes y el profesorado. Sin embargo, la experiencia que de la tutoría se ha tenido en muchas Universidades de prestigio y el reconocimiento de su importancia como instrumento de ayuda para el cambio de paradigma en la Educación Superior, ha provocado que se haya favorecido su introducción en las universidades a través de los planes de acción tutorial (Enrique, 2008).

Es así, que la tutoría, en el contexto de la enseñanza superior, ha alcanzado en los últimos tiempos un papel destacado, al ser considerada una de las estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza. La oferta de funciones para el estudiante y profesorado que proporcionara servicios de ayuda tanto a nivel personal como profesional, ha desencadenado la figura del profesor tutor como guía en el proceso de desarrollo académico, personal y asesoramiento profesional a lo largo de sus estudios Universitarios. (Enrique, 2008, p. 27).

Por consiguiente, los diferentes tipos de actuación tutorial en las universidades han favorecido la creación de una serie de estrategias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Las decisiones que tomen los profesores para acompañar los procesos de los estudiantes, las diversas estrategias para llevarlo a cabo, así como su organización forman parte de los Planes de Acción Tutorial. Por tanto, se denomina Plan de Acción Tutorial a: La sistematización y organización de la acción tutorial realizada por el profesorado de la institución, y de modo singular por los tutores, dentro de un programa conjunto que convierta dicha acción en un trabajo planificado de antemano y coordinado en su desarrollo (Blanchard, 2005).

#### *Planteamiento del problema*

En la Universidad, aunque la tutoría existía de manera no reconocida ni generalizada, ésta ha comenzado ya a organizarse desde los nuevos planteamientos. Para ello, deberán diseñar y desarrollar, entre otras acciones, planes institucionales garantizados por una serie de estrategias organizativas, didácticas y metodológicas, así como de recursos personales, económicos y materiales, dirigidos a favorecer y apoyar el aprendizaje del estudiante universitario.

La Universidad Técnica de Manabí (UTM), desde hace unos años tiene planteado el seguimiento de los estudiantes desde las materias que imparte. Sin embargo, estudiantes y profesores no sienten una necesidad urgente de esta función. Además, es necesario que existan otras actividades tutoriales que complementen la formación personal y profesional de los estudiantes, y que en el momento actual no se llevan a cabo. Es por lo que urge que este proyecto de investigación recoja datos de la realidad y ayude a sensibilizar, informar, formar y sistematizar

en torno a una acción tutorial más amplia y se arbitren las estrategias necesarias y sea considerado como una prioridad, llegando hasta su institucionalización.

## Método

Por lo tanto se plantea el siguiente objetivo general:

- Realizar un proceso de Investigación-Acción que permita la implantación de la Acción Tutorial, de forma generalizada, desde un modelo integral en el Instituto de Ciencias Básicas, estableciéndose éste como un modelo de referencia.

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción de los alumnos en relación con las funciones de la tutoría en la actualidad, determinando expectativas y necesidades respecto a la acción tutorial.
- Realizar un proceso de Investigación-Acción con el profesorado del Instituto de Ciencias Básicas que culmine con la implantación de la Acción Tutorial y la elaboración de un plan concreto.

### Población

Muestra: 30 docentes que están trabajando en el instituto de Ciencias Básicas.

Población de estudiantes 11.962. Dentro de ellos seleccionamos la muestra con un margen de error máximo 5%. Muestra de Estudiantes de Ciencias Básicas 387.

El presente proyecto de investigación, se basa en una metodología mixta:

Por una parte, se realizó un estudio de corte descriptivo y no experimental, que permita conocer las opiniones y actitudes del profesorado y estudiantes para conocer cuál es el punto de partida. Se lleva a cabo un planteamiento de Investigación-Acción, de corte cualitativo, que persigue el análisis-formación-implementación de estrategias-nuevo análisis y reflexión, hasta lograr la implantación de los elementos y estrategias de la Acción Tutorial.

## Resultados

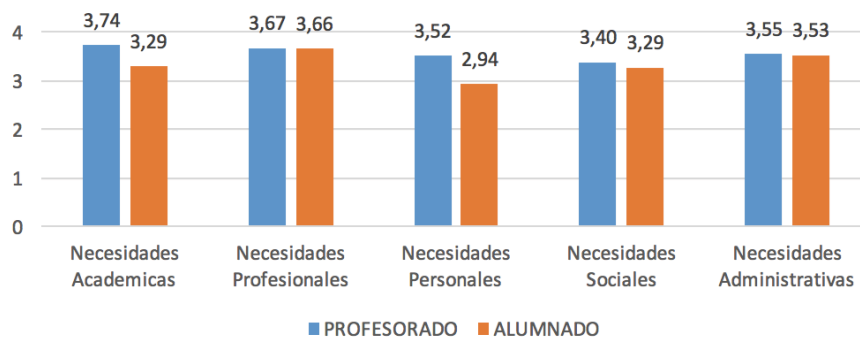


Figura 1. Comparativa de medias de necesidades estudiantes y profesores  
Fuente: Elaboración propia.

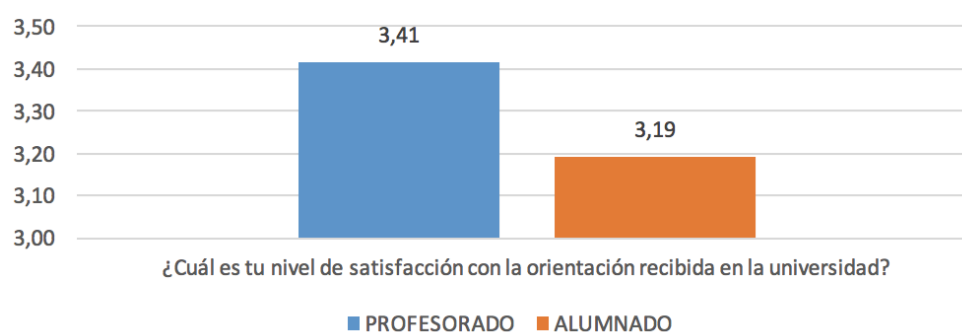


Figura 2. Comparativa de satisfacción de estudiantes y profesores

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación, no difieren de los obtenidos en otros estudios previos (Ausín y otros, 1997; Campoy y Pantoja, 2000a, 2000b; Castellano, 1995; García Antelo, 2010; Isus Barado, 1995; Sánchez, 1999; Sánchez Herrera y Gil Ignacio, 2003).

La orientación profesional y administrativa, es la que los estudiantes y profesores consideran más necesaria. Los profesores que participaron en la presente investigación afirman que es necesario recibir formación específica sobre la función tutorial. Es necesario capacitar a los profesores sobre las tutorías y su importancia en el proceso formativo de los estudiantes.

Después de analizar las respuestas se empezó con el primer ciclo del proceso de la I-A tiene un planteamiento en espiral con 3 ciclos de trabajo con los profesores que permita la reflexión-formación-formulación de estrategias nuevas-elaboración de nuevos instrumentos-trabajo en el aula y vuelta a la reflexión.

## Referencias

- Álvarez, G. M. y Castilla, E. C. (2006). *La acción tutorial: Su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Álvarez, P. y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 236-256.
- Blanchard, G. M. y Muzas, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, G. M. y Muzas, R. M. D. (2011). *Plan de acción tutorial en la ESO: Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea.
- Enrique, M. C. y Epelde, L. A. (2008). *Acción tutorial con alumnos universitarios*. Melilla: Adhara.
- García Antelo, B. (2010). La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumno y profesorado. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educationl structures in europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.



Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona - Ediciones.

Rodríguez, O. N. (2008). *Acción tutorial, reflexión y práctica: Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de Innovación Educativa. Universidad de Málaga.

# Evaluación de Competencias Profesionales Requeridas en Egresados de un Modelo Educativo Virtual, para su Inserción en el Campo Laboral

## Evaluation of Professional Competencies Required in Graduates of a Virtual Educational Model, for their Insertion in the Labor Field

Karina Margarita Cotero Moreno <sup>1</sup>

Rosa Elena Richart Varela <sup>1</sup>

Víctor Arturo Garduño Castillo <sup>1</sup>

Reyna del Carmen Martínez Rodríguez <sup>2</sup>

Lilia Benítez Corona <sup>2</sup>

Gloria Maritza Gómez Revuelta <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara, México

<sup>2</sup> Universidad Politécnica de Pachuca, México

El presente proyecto de investigación fue financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, el propósito fue elaborar un instrumento que evalúe las competencias profesionales con las que egresan los estudiantes de educación superior en programas de educación por competencias de tres universidades públicas de México. El paradigma metodológico es cuantitativo, el tipo de metodología es transversal diagnóstica, la muestra se realizó en tres universidades de la República Mexicana. Se realizó un trabajo colaborativo entre tres Cuerpos Académicos (CA) de tres Universidad públicas, dos con modalidad presencial y una virtual, lo que enriqueció el desarrollo de análisis de los perfiles de egreso de las licenciaturas objeto de estudio y el proceso de elaboración del instrumento, se incluyen tres apartados de acuerdo a las competencias a evaluar: competencias específicas 22 items transversales o generales ,12 y básicas 13 dejando un total de 47 items, que garantizan una evaluación pertinente de las competencias profesionales.

**Descriptor:** Competencias profesionales; Evaluación de competencias; Educación superior.

This research project was funded by the Ministry of Public Education (SEP) of Mexico, the purpose was to develop an instrument to assess the professional skills with which graduate students in higher education in competency education programs of three public universities of Mexico. The methodological paradigm is quantitative, the type of methodology is cross-sectional diagnosis, the sample was taken in three universities of the Mexican Republic. A collaborative work was carried out between three academic bodies (CA) of three public universities, two with face-to-face modality and one virtual, which enriched the development of analysis of the graduation profiles of the undergraduate degrees studied and the process of developing the instrument , three sections are included according to the competences to be evaluated: specific competences 22 transversal or general items, 12 and basic 13 leaving a total of 47 items, which guarantee a pertinent evaluation of professional competences.

**Keywords:** Professional competencies; Competency evaluation; Higher education.

*El presente proyecto de investigación fue financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.*

## Introducción

Las universidades con diseño curricular por competencias en modalidad virtual y presencial desde hace tiempo enfrentan el reto de evaluar las competencias con las que egresan sus

estudiantes, el problema recurrente es el sustento metodológico que dé evidencia de la apropiación de las competencias durante su formación profesional por lo que uno de los elementos clave de la evaluación es por una parte el diseño del instrumento que se utiliza como rúbrica en el que se pueda evaluar la integración de saberes: Ser, Hacer, Conocer, Convivir y Crear (Pérez y Gisela 2011) y por el otro, el sustento metodológico que respalde los resultados que se obtengan del uso del instrumento que permita validar los resultados y que se pueda medir las competencias que efectivamente fueron desarrolladas durante la formación académica del estudiante.

## Fundamentación teórica

La educación virtual ha tomado relevancia en estos tiempos ya que brinda la oportunidad a las personas de desarrollar competencias básicas, genéricas ó específicas y transversales, una de las competencias esenciales para poder interactuar en esta modalidad es la competencia digital la cual se describe Liisa Ilomäki (2011) "Una competencia es más que solo conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, recurriendo a movilizaciones psicosociales recursos (incluidas habilidades y actitudes) en un contexto particular"

La competencia digital es una competencia clave transversal que, como tal, nos permite adquirir otras competencias clave, por ejemplo: "lenguaje, matemáticas, aprender a aprender, conciencia cultural" (Ferrari, 2013). Por otra parte, González, V (2006) menciona que "La competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo expresa la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresen la existencia de conocimientos y habilidad que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también, porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades motivos y valores, con ética, flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional."

Profesionales y teóricos se cuestionan que, si el uso de las TIC es una habilidad básica, entonces debe de incluirse en todas las áreas de instrucción escolar. La alfabetización digital parece tener un efecto beneficioso sobre las habilidades y competencias básicas (IITE Policy Brief, 2011), cabe resaltar que además del uso de las TIC, la confianza (autosuficiencia) para desempeñar una tarea, asumir responsabilidades o afrontar los retos vitales en las diferentes áreas como trabajo, salud, familia, etc. es la principal competencia en el campo laboral (Flores, 2013).

### *Objetivo*

Diseñar un instrumento de investigación que permita evaluar con un sustento teórico y metodológico la apropiación de las competencias en estudiantes de los últimos cursos de un plan de estudios en tres instituciones.

## Método

Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto fortalecimiento de Cuerpos Académicos del programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) que depende de la Dirección de Superación Académica de la Secretaría de Educación Pública.

El proyecto está liderado por la Universidad de Guadalajara, se creó vinculación con la Universidad Estatal de Sonora ubicada en la región noroeste del país, así como con la Universidad Politécnica de Pachuca ubicada en la región oriente de la República Mexicana, con

el propósito de diseñar un instrumento de evaluación de competencias con un enfoque más amplio que permita ser aplicado a egresados de diversas universidades que trabajen con planes de estudio por competencias.

Dicha investigación se llevó a cabo en tres dimensiones de estudio, relacionados con:

- Diseño de instrumento de evaluación por competencias y fortalecimiento de vinculación con otros cuerpos académicos
- Aplicación y análisis de datos recabados para identificar las competencias con las que egresa el estudiante de una licenciatura virtual.
- Contraste entre las competencias con las que egresa y las competencias requeridas en el ámbito laboral.

Cada universidad seleccionó una carrera administrativa o financiera con la intención de que los perfiles de egreso fueran acordes a estas áreas, posteriormente se analizó cada una de ellas por lo que se identifican las competencias requeridas para la elaboración de un instrumento integral.

Se ha encontrado un desfase entre las competencias que se citan en los perfiles de egreso de las licenciaturas y las competencias con las que los estudiantes egresan por lo que nos cuestionamos ¿Los cursos de los planes de estudio abonan a la adquisición de competencias enlistadas en los perfiles de egreso? ¿Cómo se evalúan la apropiación de las competencias a lo largo de su formación profesional?

- Paradigma metodológico: Cuantitativo
- Tipo de metodología: Transversal diagnóstica
- Muestra: Tres Universidades de la República Mexicana
- Instrumento: Encuesta

El diseño del instrumento de evaluación de competencias profesionales está basado en la propuesta de Tobón, S. (2005) se dividió el instrumento en tres apartados de acuerdo a las competencias a evaluar: específicas 22 ítems, transversales o generales, 12 y básicas 13 dando un total de 47 ítems, las opciones de respuesta se basan en la escala de likert.

La validación del instrumento: se aplicó a estudiantes próximos a egresar de las licenciaturas UDGVirtual “Administración de las Organizaciones”; UES “Administración Pública” y de la UPP “Ingeniería financiera”; este instrumento se respondió en un lapso de tiempo de 10 a 15 minutos máximo por lo que su aplicación fue muy amigable a decir de los jóvenes que lo expresaron así durante el proceso de validación.

## **Resultados**

Se logró el diseño de un instrumento de evaluación de competencias profesionales que servirá como apoyo en el diagnóstico de las carreras involucradas con el objetivo de mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, de modelos educativos presenciales y virtuales, lo que lo hace eficiente para evaluar las competencias profesionales de egresados de nivel superior, además contribuirá ofreciendo indicadores de calidad en los procesos de acreditación de los programas educativos de las universidades.

Dicho instrumento tiene como finalidad encontrar oportunidades de mejora en el desarrollo de competencias profesionales en las estudiantes de nivel superior. En esta primera fase de la investigación se logró una vinculación importante entre las Universidades estableciendo convenios de colaboración que serán el primer paso para la formalización de una RED de investigación.

## Conclusiones

El instrumento de evaluación de competencias profesionales que se obtuvo es una herramienta valiosa que puede ser aplicado perfectamente a programas de estudio por competencias de nivel superior en modalidad virtual o presencia, dentro del área administrativa y financiera, ofrece una flexibilidad para su aplicación y los resultados que se obtengan darán evidencia de las competencias realmente adquiridas por los recién egresados de estos programas de estudio, el proyecto continua en su segunda etapa con la aplicación del mismo en diversas universidades de la República Mexicana y se iniciará la invitación a participar en el proyecto a diversas universidades de otros países para poder tener datos significativos que permitan el análisis serio sobre la eficiencia de este modelo educativo por competencias.

## Referencias

- Moreno Flores, P. (2005). *III Metodología de la investigación*. Recuperado de [www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo\\_III\\_Marco\\_Metodol\\_gico.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo_III_Marco_Metodol_gico.pdf)
- Pérez, G. (2011). *Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia*. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/719/3014>
- UNESCO. (2011). *Digital literacy and basic competences from the teacher's and learner's perspectives*. París: Institute for Information Technologies in Education.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

## Europe Engage. Compromiso Social y Actividades de Aprendizaje-Servicio en las Universidades Españolas

### Europe Engage. Civic Engagement and Service-Learning Activities within Spanish Universities

Rosario Cerrillo  
 Pilar Aramburuzabala  
 Inmaculada Tello

Universidad Autónoma de Madrid, España

El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica que integra el servicio comunitario significativo con el currículum. Se presentan en esta contribución resultados parciales de un proyecto Erasmus+KA2 . Con el objetivo de identificar las universidades que desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio y conocer su política, práctica y visión estratégica, se diseñó una encuesta sobre compromiso social y actividades de aprendizaje servicio. La encuesta se distribuyó a través de la Red de Aprendizaje-servicio universitario a miembros de 47 universidades. Se obtuvo respuesta de 15 de ellas (11 públicas y 4 privadas). Los resultados encontrados tras la aplicación de la encuesta en las universidades españolas permiten afirmar que se va avanzando en el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. Existe reconocimiento formal del compromiso social y el Aprendizaje-Servicio en los documentos en los que se presenta la misión de las universidades, así como en sus planes estratégicos. Si bien, el reconocimiento es menor en los programas y asignaturas. Es en las páginas web, en las publicaciones y en las conferencias públicas donde se expresa con mayor rotundidad el compromiso social de las universidades.

**Descriptor:** Aprendizaje-servicio; Universidades españolas; Compromiso social; Servicio comunitario significativo; Europe engage.

Service-learning is a pedagogical proposal that integrates meaningful community service with the curriculum. Partial results of an Erasmus + KA2 project are presented in this contribution. In order to identify the universities that develop service-learning experiences and to know their policy, practice and strategic vision, a survey on civic engagement and service learning activities was designed. The survey was distributed through the University Service-Learning Network to members of 47 universities. A response was obtained from 15 of them (11 public and 4 private). The results found after the application of the survey in the spanish universities show that progress is being made in the process of institutionalization of the Service-Learning. There is formal acknowledgment of civic engagement and Service Learning in the documents in which the mission of the universities is presented, as well as in their strategic plans. However, the acknowledgment is less intense in the programs and subjects. It is in the web pages, in the publications and in the public conferences where the civic engagement of the universities is more clearly expressed.

**Keywords:** Service-learning; Spanish universities; Civic engagement; Meaningful community service; Europe engage.

*Proyecto "Europe Engage - Developing a culture of civic engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe (Ref. 2014-1-ES01-KA203-004798), financiado por la Comisión Europea y enmarcado en el Programa Erasmus+/Acción: KA2 Capacity Building in Higher Education - Asociaciones estratégicas en Educación Superior. Dicho proyecto, dirigido por Pilar Aramburuzabala y codirigido por Lorraine McIlrath, ha implicado durante 3 años a 12 universidades de Irlanda, España, Reino Unido, Portugal, Lituania, Italia, Croacia, Alemania, Holanda, Bélgica, Austria y Finlandia.*

## Introducción

En esta contribución se presentan resultados parciales de un estudio realizado en el marco del proyecto de investigación denominado “Europe Engage-Developing a culture of civic engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe”. Se aportan los resultados de una encuesta sobre compromiso social y actividades de aprendizaje-servicio aplicada en las universidades españolas. A los efectos de dicha encuesta, los socios de Europe Engage han elaborado una definición colectiva sobre el Aprendizaje-servicio:

“Aprendizaje-servicio (también denominado aprendizaje basado en la comunidad o aprendizaje comprometido con la comunidad) es un enfoque pedagógico innovador que integra el servicio o compromiso comunitario significativo con el currículum, y ofrece a los estudiantes créditos académicos por el aprendizaje que se deriva del compromiso activo en la comunidad y la oportunidad de trabajar en problemas reales. Las estrategias de reflexión y de aprendizaje experiencial sustentan el proceso de aprendizaje, y el servicio está ligado a la disciplina académica” (definición de los socios de la Red Europe Engage).

## Fundamentación teórica

El aprendizaje-servicio, debidamente institucionalizado en la universidad, es una potente herramienta para vincular la Educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, en la medida en que impulsa un sentido de ciudadanía mundial y un compromiso con la promoción de los derechos humanos.

Se trata de una estrategia pedagógica que compromete a los estudiantes para mejorar la comprensión de los conceptos académicos a través de un aprendizaje práctico y es, a la vez, instrumento de reforma social que promueve el desarrollo sostenible y la justicia social (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015). Implica aprender mediante una acción solidaria y asimilar nuevos conocimientos mientras se desarrolla la participación ciudadana (Tapia, 2010). Aunque bastante extendido en otros contextos, el aprendizaje-servicio resulta innovador en la educación superior (Abal de Hevia, 2016).

El grupo de trabajo de Sostenibilización curricular de la CADEP de la CRUE aboga por la institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente, dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria, para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad, la contribución al desarrollo de una sociedad más justa y la mejora de los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes (documento técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad -grupo CADEP-, mayo 2015).

### *Objetivos*

- Identificar qué universidades españolas trabajan mediante aprendizaje-servicio.
- Conocer la política, práctica y financiación estratégica relacionada con el compromiso cívico y el aprendizaje servicio.

## Método

En el marco del proyecto europeo se llevó a cabo un estudio descriptivo utilizando una muestra de varias universidades españolas.

Para la obtención de datos se utilizó una encuesta ad hoc de tipo Likert que consta de 15 ítems, con cinco opciones de respuesta, diseñada para el presente estudio. Además de las preguntas cerradas, en todos los ítems se deja al final un apartado para respuestas abiertas que permite recoger datos cualitativos.

La encuesta está dividida en tres partes diferenciadas: información sobre la universidad; cultura e identidad de la universidad (1-7) y actividades de Aprendizaje-servicio (8-15). La encuesta ofrece a las universidades la oportunidad de documentar y revisar la naturaleza de sus actividades de compromiso cívico y aprendizaje-servicio.

La encuesta se distribuyó a través de la Red de Aprendizaje-servicio universitario vía e-mail. La red tiene 342 miembros de 47 universidades. Se recomendó que cada universidad completara una sola encuesta con las opiniones de las personas implicadas en proyectos de aprendizaje-servicio (profesores, personal de administración y servicios, directivos y estudiantes). Respondieron 15 universidades españolas (11 de ellas públicas y 4 privadas, dirigidas por instituciones religiosas).

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS.

## Resultados

Se presentan resultados obtenidos respecto a la dimensión sobre Cultura e identidad de la universidad, con el fin de conocer la realidad del ApS en las instituciones universitarias.

Existe reconocimiento formal del compromiso social y el aprendizaje servicio en la declaración de la misión de la mayor parte de las universidades. Así, un 33,30% señala que el reconocimiento es grande y otro 13,30% que es moderado. Si bien, el 26,70% de las universidades señala que no cuenta con reconocimiento formal y un 20% que hay poco reconocimiento.

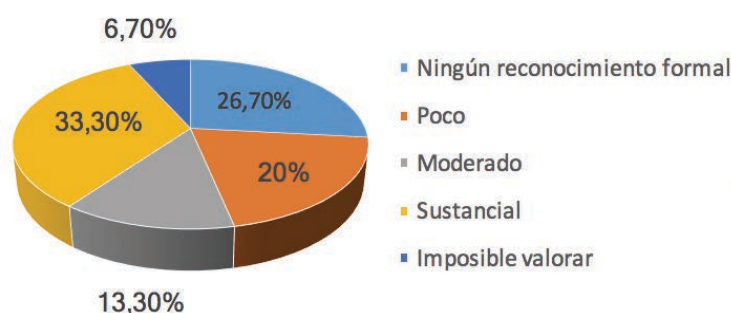


Figura 1. Misión de la universidad

Fuente: Elaboración propia.

Existe reconocimiento formal del compromiso social y el aprendizaje-servicio en los planes estratégicos de las universidades. En el 40% de las universidades este reconocimiento es sustancial y moderado en el 6,70%. Por otra parte, el 27% afirma que hay poco reconocimiento formal y un 20% que no se reconoce en el plan estratégico nada relativo al compromiso social y el aprendizaje servicio.



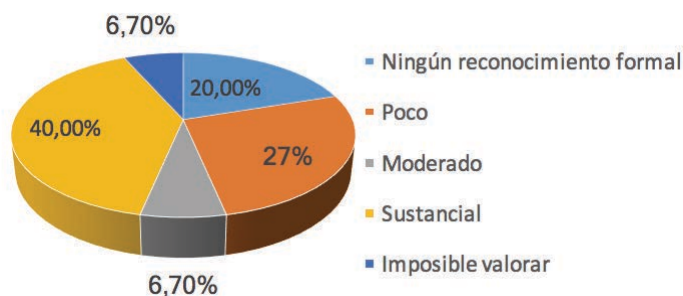


Figura 2. Plan estratégico de la universidad  
Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje disminuye cuando se les pregunta por los planes de programas y asignaturas concretas. Así, solo el 20% manifiesta que hay un reconocimiento sustancial del compromiso social y el Aps y el 20% afirma que el reconocimiento es moderado. Si bien, el 27% dice que hay poco reconocimiento y el 13% manifiesta que no existe ningún reconocimiento formal.

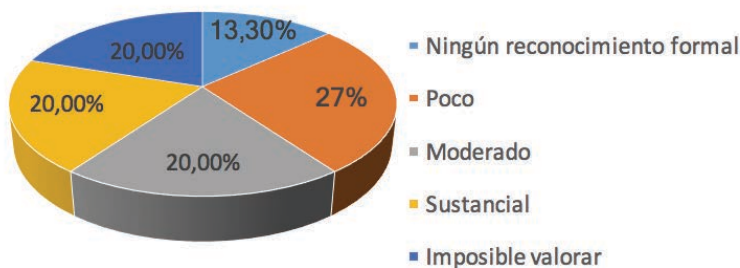


Figura 3. Planes de programas y asignaturas  
Fuente: Elaboración propia.

El 40% de las universidades afirma que en sus páginas web se reconoce sustancialmente el compromiso social y las actividades de aprendizaje-servicio. Además, un 20% afirma que el reconocimiento que se hace a través de su web es moderado. Si bien un 20% manifiesta que no hay reconocimiento formal y un 13% que hay poco reconocimiento.

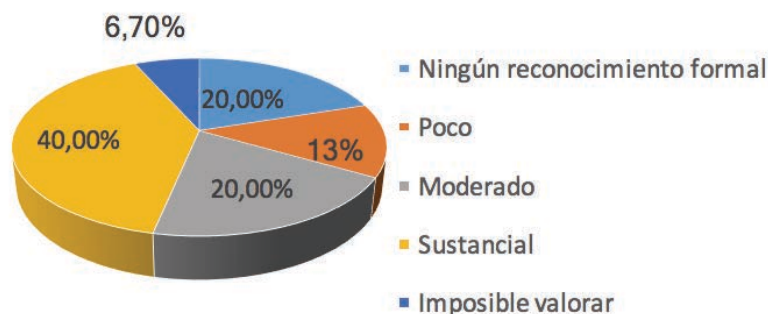


Figura 4. Página web de la universidad  
Fuente: Elaboración propia.

Aunque los materiales de promoción y difusión en la universidad suponen un medio sustancial para reconocer formalmente el compromiso social de la universidad y las actividades de aprendizaje-servicio en el 20% de las universidades, es llamativo que un 33,30% expresa que no

hay ningún reconocimiento formal en estos materiales a estos asuntos y un 20% que hay poco reconocimiento.

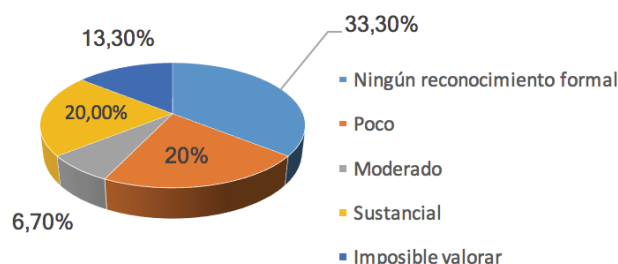


Figura 5. Materiales de promoción

Fuente: Elaboración propia.

En las publicaciones de la universidad el 20% de las instituciones afirma que se produce un reconocimiento sustancial; mientras que otro 20% dice que no hay ningún tipo de reconocimiento. La mayoría (un 33,30%) ha contestado que el reconocimiento es moderado.

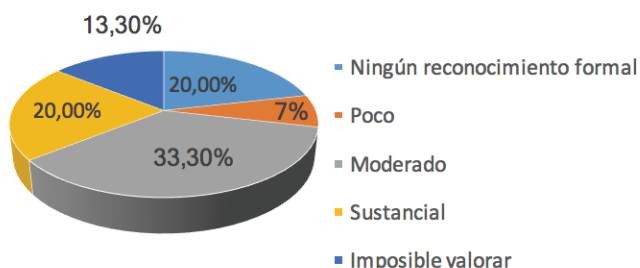


Figura 6. Publicaciones de la universidad

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los datos más altos que se encuentra es el reconocimiento del compromiso social y el aprendizaje servicio que se realiza en las conferencias públicas que se organizan en las diferentes universidades. Así, el 40% afirma que este reconocimiento es sustancial y un 33,30% que es moderado.

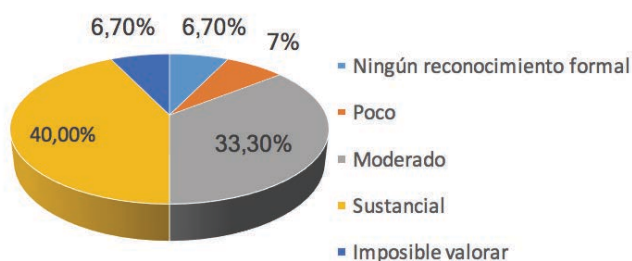


Figura 7. Conferencias públicas

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La legislación española promueve prácticas que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la inclusión social. En este contexto, en 2010 se creó la Red Española de Aprendizaje Servicio Universitario para fortalecer la colaboración efectiva en el ámbito de la docencia, la investigación y la acción social entre los miembros que componen la Red y las instituciones en las que trabajan.

El crecimiento del aprendizaje-servicio en la educación superior ha sido continuo en los últimos años en nuestro contexto (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016). Lo más habitual es que los proyectos surjan de iniciativas individuales y poco a poco la metodología vaya institucionalizándose.

Los datos presentados en esta contribución muestran que las universidades españolas avanzan en el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. Esta metodología está cada vez más integrada en la docencia y se recoge en la misión de las universidades, los planes estratégicos, los diferentes programas y asignaturas, las páginas web, las publicaciones, las conferencias públicas y otros eventos.

## Referencias

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: Una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile
- López J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 14(1), 71-92.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011361-138>.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, Revista Científica*, 5, 23-43.

# Participación Periférica Legítima en Prácticas de Aprendizaje para la Formación Continua: Estudio de Caso con Profesionales de Educación Infantil

## Legitimate Peripheral Participation in Learning Practices for Lifelong Learning: Study of a Project with Early Childhood Education Professional

Javier González-Patiño <sup>1</sup>  
José Luis Linaza <sup>1</sup>  
Moisés Esteban-Guitart <sup>2</sup>  
Tamara Ambrona <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Universitat de Girona, España

Esta comunicación procede de un proyecto de investigación acción en el que participaron los autores y un colectivo de educadoras de infantil que se propusieron mejorar su práctica profesional incorporando los planteamientos pedagógicos de Emmi Pikler. La práctica de aprendizaje que desarrollaron se centró en la creación de conocimiento distribuido, es decir, en lugar de recurrir a educación formal plantearon una dinámica basada en la participación y que ponía especial énfasis en cuestiones relativas a la identidad de aprendiz, como las que se dan en las comunidades de práctica. Asimismo, se promovieron actividades de carácter abierto a través del uso de herramientas de la web social para producir conocimiento antes, durante y después de las sesiones, así como, difundirlo, debatirlo y recuperarlo con posterioridad. El análisis de esta experiencia pone de manifiesto la diversidad de las trayectorias de participación que se dan en esta comunidad de práctica.

**Descriptor:** Investigación participativa; Educación continua; Innovación educativa; Educación infantil; Estudio de caso.

This communication comes from an action research project in which participated the authors and a group of children's educators, who set out to improve their professional practice by incorporating the pedagogical approaches of Emmi Pikler. The learning practice they developed focused on the creation of distributed knowledge, that is, instead of resorting to formal education, they proposed some dynamics based on participation and that placed special emphasis on issues related to learner identity, such as those occur in communities of practice. Likewise, open-ended activities were promoted through the use of social web tools to produce knowledge before, during and after the sessions, as well as disseminate, debate and retrieve it later. The analysis of this experience shows the diversity of the trajectories of participation that occur in this community of practice.

**Keywords:** Participatory research; Lifelong education; Educational innovation; Early childhood education; Study of a project.

## Introducción

El interés de las participantes en esta comunidad, el Seminario Pikler Madrid, está centrado en la mejora de una práctica profesional que tiene lugar en un entorno educativo regulado (la mayor parte trabajan en centros de educación infantil de titularidad pública), y aun así, han planteado esta actividad de aprendizaje eminentemente situado legitimándola a través de dinámicas identitarias y de participación periférica propias de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2005; Wenger, McDermott y Snyder, 2002) y estableciendo una conexión entre

contextos no formales e informales de diferentes ecosistemas, como son el de lo educativo y el cultural. No obstante, la difusión y alcance que las nociones de cultura participativa y comunidad de práctica han logrado de un tiempo a esta parte en debates académicos y profesionales, y particularmente en la investigación educativa, deben animarnos a revisar críticamente cómo ha afectado este éxito a los valores centrales que animaron los primeros años de la teoría del aprendizaje situado y la cultura participativa y que se centraron en comunidades profesionales relativamente definidas (Jenkins, Ito y Boyd, 2015), preguntándonos qué significa ahora aplicar estas ideas sobre el aprendizaje y la participación en la escuela, las comunidades online o en equipos de trabajo en las empresas.

## **Método**

La experiencia de aprendizaje que se analiza en esta comunicación es una actividad participativa creada con la intención proponer un espacio de formación continua para profesionales de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid. Promovida por la Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta (AMEIGI) se trata de una actividad autogestionada por las participantes, un colectivo muy activo compuesto principalmente por jóvenes educadoras que trabajan en escuelas infantiles de titularidad pública, para profundizar en el conocimiento de la pedagogía de Emmi Pikler. Esta comunidad de práctica se reúne una vez al mes en sesiones de dos horas de duración y como resultado de una colaboración con el autor de este artículo se ha desarrollado a lo largo de cuatro años la versión expandida en Medialab-Prado Madrid, institución pública con prestigio internacional en el ámbito de la cultura digital.

## **Resultados**

El trabajo de campo que recoge este estudio se ha extendido hasta mediados de 2017. La complejidad estructural de la participación ha permitido conseguir un amplio y modalmente diversificado corpus de datos que provee un buen número de abordajes analíticos posibles. La obtención de datos implicó una selección de técnicas con predominio de metodología etnográfica para la recogida, investigación y análisis visual (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015), etnografía del espacio público y privado digital, observación participante en las sesiones de trabajo y grabaciones en video de las mismas y de otras actividades y, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con participantes que ocupan diferentes posiciones en la organización social de esta comunidad. Asimismo, se recogieron datos de diversas fuentes complementarias (observaciones informales, documentación, participación en eventos, etc.).

## **Conclusiones**

Necesitamos reconocer las barreras invisibles a la participación que operan incluso dentro de las formas más sólidas de cultura participativa. Es posible que las personas involucradas en una comunidad no reconozcan formas en que las prácticas que han naturalizado pueden convertirse en grandes obstáculos para alguien que no está involucrado en esa comunidad. En ciertos debates del Seminario Pikler sucedía de manera recurrente, sobre todo cuando había nuevas incorporaciones (algo frecuente en la etapa de construcción expandida que llegó a cuadruplicar el número de participantes): la comunidad acepta explícitamente la diversidad de enfoques, la orientación pedagógica o ideología socioeducativa es independiente de una buena o mala práctica

profesional si esta es reflexiva, pero en una reunión abarrotada de educadoras de infantil las que venían de escuelas en las que el proyecto educativo no priorizara la autonomía de los bebés, terminaban protagonizando un debate acerca de por qué no adoptan sus escuelas infantiles la pedagogía pikleriana.

Esto no es un enfoque muy productivo en términos de inspirar a otras profesionales para producir mejoras educativas en escuelas que, por ejemplo, no tengan cierto nivel de recursos humanos o materiales para comprometerse con esta orientación pedagógica. De hecho produjo no pocas deserciones y estuvo detrás de la creación de un núcleo que autoproclamó la legitimidad de sus saberes expertos y acabó con buena parte del proceso de construcción de significado basado en relaciones de intertextualidad o, si nos fijamos en cuestiones de mayor complejidad semiótica dada la diversidad de trayectorias que propiciaba el evento expandido, en el cambio de sentido de un contexto a otro o de una práctica a otra en virtud del proceso de resemiotización de actos comunicativos con semejante despliegue multimodal (Iedema, 2003).

## Referencias

- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad: Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20-25.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

# El Amor como Herramienta Educativa

## Love as an Educational Tool

Marta Nogueroles Jové

Universidad Autónoma de Madrid, España

El presente trabajo pretende demostrar que, si entendemos que la principal finalidad de la educación es el establecimiento de la justicia social, el amor se nos presenta como una herramienta educativa indispensable. Si queremos generar en el aula un clima de convivencia y respeto que, a su vez, sea capaz de generar democracia fuera del aula, la formación que reciban los educadores y educadoras tendrá que estar encaminada a fomentar en ellos y ellas la capacidad de entrega amorosa hacia sus discípulos. No han sido pocos, a lo largo de la historia de la filosofía, los autores que han considerado el amor como una emoción imprescindible para el desarrollo del ser humano. Aquí, por falta de espacio, solo podremos exponer brevemente los planteamientos de Joaquín Xirau y de Humberto Maturana.

**Descriptor:** Herramienta; Amor; Educación; Humanos; Democracia.

This work tries to demonstrate that, if we understand that the main purpose of education is the establishment of social justice, love is presented to us as an indispensable educational tool. If we want to generate in the classroom a climate of coexistence and respect that, in turn, is capable of generating democracy outside the classroom, the training received by educators will have to be aimed at fostering in them the capacity for loving devotion towards his disciples. There have been few, throughout the history of philosophy, the authors who have considered love as an essential emotion for the development of the human being. Here, for lack of space, we can only briefly expose the approaches of Joaquín Xirau and Humberto Maturana.

**Keywords:** Tool; Love; Education; Humans; Democracy.

¿Puede el amor ser considerado una herramienta educativa? Para responder a esta pregunta partiremos de la definición que da Erich Fromm (1956) de amor fraternal "Por él se entiende el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano, el deseo de promover su vida" (p. 66).

Una vez aclarado qué entendemos por amor podemos pasar a responder a nuestra pregunta inicial. Si consideramos que el fin de la educación es formar personas para el trabajo productivo, evidentemente el amor no es una herramienta útil. Si, por el contrario, consideramos que el fin de la educación es formar personas para la justicia social, el amor se nos presenta como una herramienta educativa imprescindible. A lo largo de la historia no han sido pocos los pensadores que han vislumbrado el inmenso poder del amor. Javier Sádaba nos recuerda en su libro *El amor y sus formas* la frase de Hesíodo "El amor es el arquitecto del universo"<sup>26</sup>. Igualmente encontramos pensadores que consideran que el amor es una herramienta básica en la educación, incluso algunos, como José Martí, llegan al punto de afirmar que la enseñanza es una obra de infinito amor, o que el fracaso de la educación se encuentra, precisamente, en "la falta de espíritu amoroso en el cuerpo de maestros" (Martí, 2016).

Otro autor para quien amor y educación van íntimamente relacionados es el filósofo y pedagogo Joaquín Xirau, autor de *Amor y mundo*, quien aseguraba que la tarea fundamental de la filosofía era la de estudiar la realidad del amor, pues en el amor está el sentido último de la existencia

<sup>26</sup> La lista sería muy larga y aquí no disponemos de suficiente espacio para poner más ejemplos.

humana. Así pues, para este heredero de la Institución Libre de Enseñanza, —que nos recuerda que Sócrates se denominaba maestro de amor— no es posible la educación sin amor: "Educar no es sino descubrir con mirada delicada las aptitudes y las capacidades del educando y poner el esfuerzo necesario para hacerlas efectivas, llevándolo a la plenitud de su ser y haciéndolo esclavo de su propia ley inmanente" (Xirau, 1998a, p. 259).

Pero tampoco es posible el amor sin educación: "La sola presencia del amor descubre una riqueza infinita de valores y los lleva a la plenitud de su esencia, quien se siente estimado anhela merecerlo y pone todo su esfuerzo en hacerse digno de ese amor que se le prodiga" (Xirau, 1998b, p. 259).

Xirau es consciente de que son muchos los que piensan que amor y educación nunca pueden ir juntos, pues para estos educar significa mejorar una realidad dada, llevar una cosa de lo que es a lo que debe ser y esto, según dicen, es contrario al amor, porque el amor quiere las cosas tal como son. Para Xirau los que llegan a semejante conclusión desconocen la esencia de la actividad educadora. La educación no es una actividad reformadora, sino que educar es llevar a cada cosa a su propia plenitud:

*La educación es hoy un trabajo de íntima colaboración, en el cual el alma del maestro en íntimo contacto con las de los muchachos, cultiva en su totalidad la personalidad infantil espontánea y viva. Es preciso recoger y robustecer todas las fuerzas vitales del niño y cultivar de un modo activo y respetuoso todas sus energías espirituales y físicas. Se trata de vivificarlo, de llevar lo que es germen en potencia a sus más enérgicos desarrollos.* (Xirau, 1998a, p. 370)

Otro ejemplo lo encontramos en el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana, para quien el amor no solo es una herramienta imprescindible de la educación, sino que es aquello que nos define, es decir, la emoción fundamental de la historia evolutiva humana. ¿Qué quiere decir con esto? Para Maturana el lenguaje no es un sistema de comunicación simbólica, sino un fenómeno biológico que se origina en nuestra historia evolutiva. Es decir, la transformación del cerebro que nos convirtió en seres propiamente humanos nada tuvo que ver con el uso de instrumentos, que es la explicación habitual, sino con el lenguaje. Para explicar esto se remonta a nuestros antecesores y nos dice que eran animales comedores de granos y por tanto recolectores que vivían en grupos pequeños. Estos antecesores nuestros compartían sus alimentos entre todos y los machos participaban en el cuidado de las crías. En este modo de vida, es en el marco donde surgió el lenguaje. Por tanto, la emoción que fundó el lenguaje es el amor, de ahí que para Maturana el amor sea la emoción fundadora de lo social pues es lo que hizo posible la hominización. De sus estudios concluye, además, que el amor es la emoción fundamental para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual tanto del niño como del adulto y es la única emoción que amplía la conducta inteligente. Mientras que, por el contrario, el miedo, la ambición, el enojo y la competitividad reducen la inteligencia humana. Esto nos lleva a afirmar que somos animales dependientes del amor y que es nuestra propia biología la que nos impulsa a estar abiertos a los demás. Es decir, no somos *homo sapiens* sino *homo amantis*. Sin embargo, a pesar de esta disposición natural a aceptar a los demás, los seres humanos nos inventamos discursos racionales que niegan el amor y es así como hacemos posible la negación del otro.

Para Maturana no existe otra solución para los conflictos humanos que tratar al otro como legítimo, generando espacios de cooperación y respeto, en definitiva, se trata de democracia y el amor es la emoción que funda la democracia. Es, pues, imprescindible, hacer una reforma educativa con vistas a recuperar el mundo de las emociones, pues sólo así conseguiremos transformar la sociedad. La educación debe entenderse, pues, como un espacio de convivencia, en el cual *alumn@s* y *profesor@s* conformen un lugar de encuentro y acogida donde *l@s* *niñ@s* aprendan a tomar decisiones por sí *mism@s*. *L@s* *niñ@s* educados de esta forma se convertirán



en ciudadanos democráticos, serios y responsables y no estarán centrados en la competencia, sino en el placer de estar en relación con los demás.

Existen más ejemplos que, por falta de espacio, no nos es posible desarrollar. Pero no podemos dejar de nombrar al filósofo Jiddu Krishnamurti, a quien también leyó Joaquín Xirau. Este sabio hindú afirmaba que el fundamento de la educación es el amor y que la finalidad de aquella no es otra que generar relaciones armoniosas entre los seres humanos.

Como conclusión, decir que una educación para la justicia social debería tomarse muy en serio estas propuestas y considerar el amor como una herramienta educativa básica para poder así generar espacios de convivencia y respeto. La formación de maestros y maestras es, en este sentido, fundamental, y aquí es Xirau quien señala que la enseñanza es una tarea de orden casi espiritual, por lo que la formación de los educadores y educadoras no debe ir encaminada exclusivamente a la simple acumulación de datos, sino a generar una actitud de entrega amorosa a sus discípulos: "La educación es una actividad íntimamente vinculada al ejercicio del amor y sólo adquiere dignidad de maestro aquel que es capaz de consagrarse amorosamente a sus discípulos" (Xirau, 1998b, p. 255).

## Referencias

- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Krishnamurti, J. (1984). *Cartas a las escuelas*. Barcelona: Edhasa
- Martí, J. (2016). *Obras completas, edición crítica*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Sábada, J. (2010) *El amor y sus formas*. Barcelona: Atalaya,
- Xirau, J. (1998a). *Amor y mundo. Obras completas, I. Escritos fundamentales*. Madrid: Fundación Caja de Madrid-Anthropos.
- Xirau, J. (1998b). *Ideas fundamentales de una pedagogía. Obras completas, II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Madrid: Fundación Caja de Madrid-Anthropos.

# Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Física: Necesidad de Formación Inicial del Profesorado

## Use of Information and Communication Technologies in Physical Education: Need for Initial Teacher Training

Inmaculada Tello  
José María Moya Morales  
Paula Lázaro Cayuso

Universidad Autónoma de Madrid, España

En la actual sociedad de la información y el conocimiento es esencial que las distintas materias educativas se adapten a la utilización de los nuevos recursos digitales. En el ámbito de la Educación Física están surgiendo multitud de recursos digitales útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero todos los hallazgos muestran que la formación de los docentes en dicho ámbito es insuficiente. En el presente estudio se ha seleccionado una muestra de futuros docentes de Educación Física en formación, con el objetivo de aplicar un cuestionario sobre el conocimiento y la importancia que otorgan a distintos recursos digitales para su utilización en la enseñanza de la Educación Física en las distintas etapas educativas. A través de los resultados se observa que los estudiantes de la muestra valoran en especial la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de Educación Física, pero afirman tener pocas competencias en su uso y las que tienen han sido adquiridas mediante autoformación. Es importante que las enseñanzas en los estudios de profesorado se enfoquen en base a las características de la nueva sociedad, por lo que habrá que llevar a cabo un gran avance por incluir en la formación inicial del profesorado competencias tecnológicas.

**Descriptores:** Formación inicial del profesorado; TIC; Educación física; Metodologías innovadoras.

In the current information and knowledge society it is essential that the different educational subjects are adapted to the use of new digital resources. In the field of Physical Education, a multitude of useful digital resources are emerging for the teaching and learning process, but all the breakthroughs show that teachers are not trained in their proper use. In the present study, a sample of future teachers in training has been selected to apply a questionnaire on knowledge and the importance they give to different digital resources for the teaching of Physical Education in the different educational stages. Through the results, it is observed that the students of the sample value in particular the importance of the Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of Physical Education, but they claim to have few competencies in their use and those that have been acquired through self-training. It is important that the teachings in the faculty studies are focused on the characteristics of the new society, so it will be necessary to make a great advance to include in the initial teacher training technological competences.

**Keywords:** Initial teacher training; ICT; Physical education; Innovative methodologies.

## Introducción

Son múltiples los nuevos recursos digitales que están surgiendo y que pueden ser aplicados con grandes beneficios en educación. Debemos analizar la situación actual, discernir hacia dónde queremos dirigirnos y poner todos los medios disponibles para que la incorporación de las TIC en el ámbito educativo en general y en Educación Física en particular sea de la forma más adecuada. Para ello, además de disponer de recursos tecnológicos, hay un aspecto muy

importante a fomentar, un aspecto sin el cual los dispositivos digitales de los centros educativos no serán utilizados con creatividad, hablamos de la tan necesaria Formación del Profesorado, tanto inicial como continua.

## Fundamentación teórica

Es común en la actualidad el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles educativos y áreas de conocimiento. Son asimiladas por las nuevas generaciones de forma natural, pero desde el profesorado suponen una adaptación y formación para modificar las metodologías utilizadas en el aula, innovando y mejorando la calidad (Marqués Graells, 2012).

Actualmente existe un nuevo concepto referido al aprendizaje con la tecnología denominado Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Ferrerres, 2011). Según Prat y Camerino (2012), la incorporación de las TAC en el área de educación física (EF) aún es muy reciente. Actualmente el profesorado utiliza las TAC con una finalidad de gestión y organización y no como recurso pedagógico, aunque según Prat et al. (2013) existen actitudes de aceptación para recibir una formación que les ayude a integrarlas pedagógicamente en el aula.

El estudio realizado tiene como objetivos esenciales:

- Analizar la percepción que los futuros docentes tienen del uso de las TIC en Educación Física.
- Comparar la formación en TIC con la importancia de su uso en el currículo escolar.
- Contrastar la percepción de las TIC en función de las características de los futuros docentes de Educación Primaria.

## Método

La muestra objeto de estudio está compuesta por 79 estudiantes de 4º curso de Grado de Educación Primaria, de la mención en Educación Física y de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Para el análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario se ha utilizado el software SPSS 19. El análisis de los datos se divide en tres apartados: caracterización de la muestra, percepción del uso de las TIC en educación física y formación en TIC y, por último, relación con el currículo.

## Resultados

Se trata de una muestra de estudio con un mayor porcentaje de hombres que de mujeres, con edades comprendidas en su gran mayoría entre 20 y 25 años. Más de la mitad son del Grado de Educación Primaria con la mención en Educación Física, aunque también hay un gran porcentaje del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Con respecto a los dispositivos tecnológicos, se trata de una muestra con recursos en su gran mayoría, destacando el uso de los portátiles e Internet y con poca representatividad de recursos de Realidad Aumentada, E-Book y Wearables.

### Percepción del uso de las TIC en Educación Física

Con respecto a la cantidad de recursos informáticos y tecnológicos de la institución educativa casi la mitad de la muestra dicen que los recursos no se ajustan a sus necesidades. Sin embargo, sí ven adecuada la señal de Internet que tiene la institución. Señalar que más del 90% de los sujetos afirman que el uso de las TIC en Educación Física es importante.

Como se aprecia en la figura 1, los estudiantes de la muestra tienen la percepción de que el uso de las TIC en Educación Física es importante, pero que tienen pocas habilidades en su utilización.

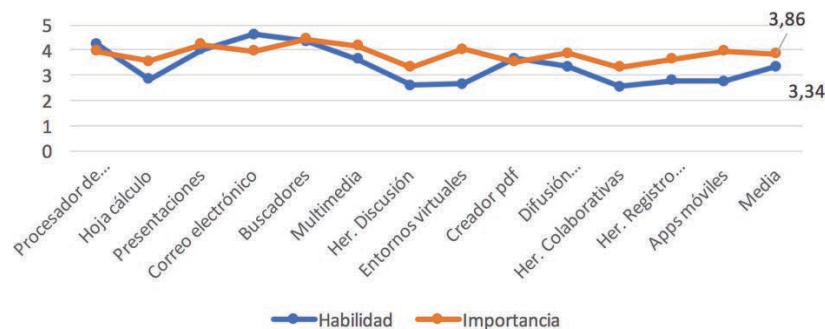


Figura 1. Percepción de los estudiantes de la habilidad e importancia TIC

Fuente: Elaboración propia

Se ha procedido a realizar un contraste de t de Student para muestras relacionadas, en donde existen diferencias significativas ( $t = -5,443$  sig = 0) en las percepciones de los estudiantes con respecto a la importancia del uso de las TIC y sus habilidades respecto a ellas, obteniendo mayor media la importancia que se les otorga.

### Formación en TIC y relación con el currículum

En cuanto a las competencias, los sujetos de la muestra afirman que se pueden potenciar varias competencias educativas, si bien es cierto que destacan sobre otras “Aprender a aprender” y “Cognitiva y social”.

Se les preguntó a los estudiantes con respecto a su formación en TIC/TAC y su interés por formarse. En este sentido, tan sólo el 37,2% de la muestra dice tener algún tipo de formación en TIC y un 94,9% dicen estar interesados en formarse en dicho ámbito.

## Conclusiones

Los estudiantes muestran estar descontentos con los recursos tecnológicos ofrecidos por la institución educativa, pero afirman disponer en dicho contexto de una adecuada cobertura de conexión en Internet. Además, los estudiantes dicen tener poca formación relacionada con las TIC/TAC. Así mismo, muestran un gran interés por formarse en diversos contenidos sobre el uso de las TIC en Educación Física a través de cursos de corta duración y/o Títulos de expertos.

La gran mayoría de los futuros docentes de la muestra valoran la importancia de las TIC/TAC en el desarrollo de las clases de Educación Física, afirmando que pueden fomentar el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes de Educación Primaria.

Todos los resultados muestran la gran importancia del uso de las TIC en Educación Física, la poca formación en dicho ámbito que tienen los futuros docentes, la poca formación que reciben

en su formación inicial, así como su interés en cursos de corta duración y títulos de experto sobre la utilización de TIC en Educación Física.

## Referencias

- Ferrerres, C. (2011). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la educación física de secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Marqués, P. (2012) Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo*, 45, 3-14
- Prat, Q. y Camerino, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 44-53.
- Prat, Q., Camerino, O. y Coiduras, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113, 37-44.

# La Teoría Crítica en la Formación del Profesorado para la Justicia Social

## The Critical Theory in Teacher Training for Social Justice

Ángel Méndez-Núñez

Universidad Autónoma de Madrid, España

¿Qué hacer cuando la formación del profesorado reproduce y legitima estructuras de dominación, injusticia y desigualdad? Seguramente sea esta una pregunta que nos hagamos quienes creemos que es posible articular estrategias de resistencia contrahegemónica para la justicia social dentro del campo educativo. Partiendo de la premisa de que en el contexto capitalista y neoliberal la formación del profesorado sirve a los intereses de la clase dominante y relega a un segundo plano a las subalternas, apostar por una educación para la justicia social requiere del cuestionamiento de las bases mismas de dicha formación. Unas bases que parecen cimentarse sobre la teoría tradicional empírico-instrumental que favorece tanto la reproducción del orden social hegemónico como las desigualdades e injusticias que este desarrolla. De este modo, y con la intención última de superar estos planteamientos, haremos un recorrido por algunas de las aportaciones que la teoría crítica ofrece a las ciencias sociales y que cuestionan los orígenes de la formación de profesorado actual.

**Descriptor:** Teoría crítica; Formación de profesorado; Teoría de la educación; Pedagogía crítica.

What to do when teacher training reproduces and legitimizes structures of domination, injustice and inequality? Surely this is a question that we ask ourselves who believe in the possibility of articulating counterhegemonic resistance strategies for social justice. Starting from the premise that in the capitalist and neoliberal context teacher training serves the interests of the dominant class and relegates subordinates, to bet for an education for social justice necessarily requires the questioning of the foundations of this training. Bases that seem to be based on the traditional empirical-instrumental theory that favours both the reproduction of the hegemonic social order and the inequalities and injustices that this develops. In this way, and with the ultimate intention of overcoming these approaches, we will take a look at some of the contributions that critical theory offers to the social sciences and that question the origins of current teacher training.

**Keywords:** Critical theory; Teacher training; Educational theory; Critical pedagogy.

*Eso es lo que define la visión atontadora del mundo: creer en la realidad de la desigualdad, imaginarse que los superiores son efectivamente superiores, y creer que la sociedad estaría en peligro si se extendiese la idea, sobre todo en las clases bajas, de que esta superioridad es exclusivamente una ficción acordada. (Rancière, 2010, p. 146)*

## Introducción

Con una educación enmarcada en tiempos de neoliberalismo (Smyth, 2011; Torres, 2001) que encomienda a las futuras y futuros docentes el deber de satisfacer las necesidades del mercado de trabajo (Arthur, 2014), la formación docente se conforma como una acumulación de prácticas que en contadas ocasiones desembocan en la radicalización del profesorado (Giroux, 1990). Unas prácticas relacionadas con unos clientes que deben ser

satisfechos y que en ninguno de los casos estimulan al profesorado a convertirse en intelectuales que vuelquen su esfuerzo hacia perspectivas liberadoras.

Nos encontramos ante una formación del profesorado ajustada a una educación de carácter tecnocrático donde la tarea docente se consolida en la instrucción del alumnado a través de estrategias de control (Pérez, Méndez-Núñez, Suavita, Moreno y Belavi, 2016). Como no puede ser de otra forma, la consecuencia de este tipo de formación de docentes es generar técnicos despolitizados, esto es, un profesorado sin capacidad de crítica que escuda sus planteamientos en falsas premisas de neutralidad político-ideológica. Sin embargo, este enfoque tecnocrático de la formación docente no solo no mantiene una postura objetiva, sino que reproduce las estructuras de poder que condenan al alumnado a relaciones de desigualdad e injusticia.

### **¿Una ciencia al servicio del orden hegemónico?**

La teoría crítica de la sociedad afirma que, bajo esta orientación técnico-instrumental que caracteriza la formación del profesorado, “se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada» y una visión del profesor como, ante todo, un «ejecutor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo” (Zeichner, 1983, p. 4). Recordemos que la teoría tradicional, al tiempo que trata de llevar a cabo una aparente independencia de la sociedad en que se incardina, pretende mantener en constante oposición teoría y praxis (Esteban, 2014). Es por esto que la docencia tal y como está representada en el marco educativo actual parece concebirse como un brazo ejecutor, independiente de cualquier relación política o ideológica que subyaga a tal ejercicio práctico.

De una u otra forma, enfoque tradicional no realiza cuestionamiento crítico alguno acerca del papel que juegan tanto la supuesta objetividad científica como la separación socio-histórica de las prácticas educativas con respecto a la legitimación y reproducción de determinadas estructuras (Apple, 1997; Marcuse, 2011; Osorio, 2007). Es por esto que nos encontramos ante una postura que naturaliza y normaliza relaciones de injusticia y desigualdad presentes en la sociedad: no se trata tanto de subvertir el orden social existente como de reproducir las estructuras que lo sostienen.

Mientras tanto, la lucha contra el cientifismo que promueve la teoría crítica no hace sino suscitar la discusión en torno a la finalidad de la ciencia y su labor en la reproducción o transformación de la sociedad. Como teóricos de la educación, hemos de hacernos la misma pregunta. Debemos tener en cuenta que la teoría tradicional sobre la que se asienta la formación docente no se preocupa de la denuncia de desigualdades e injusticias y mucho menos de la transformación de la realidad. Al contrario, pretende que el profesorado y sus educandos asimilen de forma aséptica y acrítica estructuras formadas social e históricamente.

### **Nuevas bases de la formación del profesorado**

Desde enfoques educativos que se encaminan hacia la construcción de una sociedad más justa se promueven premisas críticas que confrontan directamente con las ideas que acabamos de presentar, cuestionando los límites «naturales» del cientifismo tradicional, desligado de

cualquier labor transformadora. En ese sentido, uno de los teóricos críticos más importantes plantea que

*el futuro de la humanidad depende hoy del comportamiento crítico, que, claro está, encierra en sí elementos de las teorías tradicionales y de esta cultura decadente. Una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá de ella, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad.* (Horkheimer, 2008, p. 271)

En su homólogo educativo, las posturas críticas hacen frente a las dificultades y peligros que el profesorado enfrenta “con el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático de la formación docente” (Giroux, 1990, pp. 172-173). Posturas que refuerzan el principio de que la educación es parte inherente de una estructura social más compleja donde se produce una constante confrontación político-ideológica. Una forma crítica de concebir la educación que plantea que la formación del profesorado, como cualquier ejercicio de enseñanza, es un proceso construido cultural e históricamente (McLaren, 1984).

Es necesario preguntarse: ¿requiere la formación del profesorado de un cambio radical que promueva la transformación social? Desde un posicionamiento crítico que trabaja en la línea de la educación para la justicia social, entendemos que la formación del profesorado ha de reorientar su finalidad desde el tecnicismo al servicio del orden neoliberal hacia la construcción de profesionales de la educación que orienten su labor a intervenir en las condiciones sociales de injusticia y dominación en que se incardina su práctica pedagógica. Debe formarse al profesorado para que desvele todas aquellas relaciones de dominación e injusticia que encuentre en la realidad social. Contra la aparente neutralidad que subyace a la formación docente hemos de politizarla para contar con un profesorado con capaz de descubrir el secreto de una realidad que parece no existir pero que determina el orden social hegemónico. Además, maestras y maestros tienen que ser capaces de tomar partido en condiciones de injusticia para contribuir a la denuncia de situaciones donde se produzcan relaciones de desigualdad, dominación, opresión...

Ambas características son relevantes desde el momento en que comprendemos que el profesorado –como la teoría crítica– “se ocupa de la necesidad de comprender las diversas y complejas formas en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia” (Kincheloe y McLaren, 2011, p. 290). Recordemos que, aunque los futuros profesionales de la educación no se interesen por el neoliberalismo y el capitalismo global, estos últimos sí que se interesan por que los primeros queden a su servicio, aun incluso cuando no sean conscientes de tal empresa.

Por todo, la formación del profesorado no debe convertirse en una mera transmisión de técnicas y métodos de enseñanza al uso. Ha de concientizar a las futuras y futuros docentes en la historia y la política, en las injusticias y la dominación, en el sufrimiento y la opresión... con la intención final de hacer posible la transformación de la realidad social. El viejo mundo morirá cuando los programas de formación de profesorado se sitúen de forma explícita en la lucha en favor de la democracia y la justicia social.

## Referencias

- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arthur, N. (2014). Social justice and career guidance in the age of talent. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 47-60.
- Esteban Anguita, J. E. (2014). Teoría crítica (1930-1950). De la filosofía social a la interpretación genealógica de la modernidad. *Revista de Humanidades*, 29(1), 41-69.



- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. En H. Hayes (Ed.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Rotterdam: Sense Publishers.
- Marcuse, H. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Barcelona: Herder.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119.
- Pérez Rueda, A. I., Méndez-Núñez, Á., Suavita Ramírez, M.A., Moreno Medina, I. y Belavi, G. (2016). Hacia una formación crítica del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 5-11.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Londres: Continuum.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

# Creatividad y las Inteligencias Múltiples en República Dominicana. Programa de Intervención Inclusivo con TIC

## Creativity and Multiple Intelligences in Dominican Republic. ICT Inclusive Intervention Program

Raquel Muguerza-Olcoz <sup>1</sup>

Fátima Llamas-Salguero <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Oberta de Catalunya, España

<sup>2</sup> Universidad Abierta Para Adultos, República Dominicana

<sup>2</sup> Universidad Internacional de La Rioja, España

El objetivo principal de este trabajo es evaluar la relación entre Inteligencias Múltiples y Creatividad, estableciendo si hay relación entre ambas variables, a través de una metodología no experimental, cuantitativa y correlacional. Para establecer la relación se llevará a cabo el análisis del cuestionario de Inteligencias Múltiples adaptado a Educación Secundaria por McKenzie (1999), y el Test de Pensamiento Creativo figurado de Torrance (Torrance, 1974). La muestra está formada por 108 estudiantes de 11-12 años de la República Dominicana. En cuanto a los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre ambas en todas las inteligencias, a excepción de la intrapersonal. Finalmente, se detalla un programa de intervención inclusivo relacionándolo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuyo objetivo es promover el desarrollo las diferentes Inteligencias Múltiples y la Creatividad y la inclusión escolar.

**Descriptor:** Inteligencias múltiples; Creatividad; TIC; Intervención.

The main objective of this work is to evaluate the relationship between Multiple Intelligences and Creativity, establishing whether there is a relationship between both variables, through a non-experimental, quantitative and correlational methodology. To establish the relationship will be carried out the analysis of the questionnaire of Multiple Intelligences adapted to Secondary Education by McKenzie (1999), and the Creative Thinking Test figurative of Torrance (Torrance, 1974). The sample consists of 108 students of 11-12 years old from the Dominican Republic. Regarding the results obtained, we can affirm that there is a direct and statistically significant relationship between both in all the intelligences, except for the intrapersonal one. Finally, an intervention program is detailed relating it to the use of Information and Communication Technologies (ICT), whose objective is to promote the development of different Multiple Intelligences and Creativity and the inclusion.

**Keywords:** Multiple intelligences; Creativity; ICT; Intervention

## Fundamentación teórica

La creatividad conforma una capacidad propia del ser humano, la cual se puede desarrollar y estimular (Andreucci y Mayo, 1993). En este sentido, Huidobro Salas (2002) alega que, al investigar personas con un alto nivel de creatividad, la esencia de la misma consiste en el conjunto de cualidades que posibilitan o dan la capacidad al sujeto de llevar a cabo un uso eficiente de la metodología. En la actualidad se demandan personas flexibles adaptables a los cambios que se avecinen, parte del continuo desarrollo que sufre la sociedad, para así ser capaces de afrontar las nuevas situaciones o inconvenientes que se presenten, de forma creativa e innovadora. Es por esta razón que es necesario un cambio del tradicional método tanto de

enseñar como de aprender, dando uso y promoviendo prácticas innovadoras que fomenten el desarrollo del proceso creativo.

Como plantean Casado, Llamas-Salguero, y López-Fernández (2015) el interés y el uso de las Inteligencias Múltiples y la Creatividad en educación está aumentando con el paso del tiempo, sobre todo del primero de ellos, teniéndose en cuenta en muchos métodos educativos novedosos junto con el trabajo y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

#### *Relación entre creatividad e inteligencia*

Guilford (1950), uno de los principales investigadores en cuanto al tópico, a mitad del siglo pasado, plantea el concepto de creatividad y defiende que ésta no es igual al concepto de inteligencia. Las dos comparten habilidades similares, pero al mismo tiempo presentan diferencias. No sólo no consideraba la creatividad y la inteligencia como lo mismo por este teórico, sino que la creatividad, era concebida por él como un tipo diferente de inteligencia entre otros.

Por otro lado, según Gardner (2010), la creatividad y la inteligencia no son conceptos inconexos. No existe una sola inteligencia, por lo que no es coherente pensar que la creatividad no se divide en diferentes tipos igualmente. Desde el punto de vista de Gardner (2005c), si el proceso educativo se enfoca en el desarrollo mental creativo, la educación centrada en el desarrollo de la mente creativa se mantendrá con una visión abierta, ofrecerá diversas representaciones y promoverá la motivación e interés por investigar. Con el paso del tiempo, el rol de la creatividad se rescatará y valorará, trabajándose desde el proceso educativo, y gracias a la innovación y los avances tecnológicos de la actualidad se generarán soluciones innovadoras a dificultades que ya existían anteriormente (Díaz, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). En base a lo anterior, es esperable que haya una relación estadísticamente significativa y positiva entre ambas variables.

#### *Objetivo general*

- Relacionar las inteligencias múltiples y la creatividad en alumnos de la etapa de Educación Secundaria en República Dominicana.

#### *Objetivos específicos*

- Evaluar las Inteligencias Múltiples en alumnos de la etapa de Educación Secundaria.
- Evaluar la creatividad en los alumnos de Educación Secundaria.
- Investigar y analizar la relación entre las Inteligencias Múltiples y la creatividad.
- Diseñar un programa de intervención neuropsicológica para desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples.

#### *Hipótesis*

- Existe relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad en los alumnos de Educación Secundaria en República Dominicana.

## **Método**

El objetivo general de este trabajo es conocer si existe relación significativa y positiva entre las inteligencias múltiples y la Creatividad en alumnos de la etapa de Educación Secundaria en República Dominicana. Además, este trabajo pretende, en base a los resultados que se obtengan

en la muestra, proponer un programa de intervención que ayude a impulsar ambas variables en el contexto de esta investigación, empleando TIC. Este trabajo de investigación se desarrolla bajo una metodología de no experimentación, Ex Post Facto, descriptivo y correlacional.

Las variables que se estudiaron en este trabajo de investigación fueron dos: Creatividad estudiada con el Test Torrance of Creative Thinking (TTCT) e Inteligencias Múltiples que evaluadas con una adaptación del Cuestionario del profesorado para diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria (McKenzie, 1999). Este trabajo de investigación se desarrolló con 108 alumnos de 1º y 2º de ESO en República Dominicana, de entre 11 y 13 años de los cuales 37 fueron niños (34%) y 71 niñas (66%).

## Resultados

En primera instancia, se muestran las calificaciones obtenidas en la prueba de las inteligencias múltiples (cuadro 1).

Cuadro 1. Resultados descriptivos inteligencias múltiples

<i>Tipos de Inteligencia</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MIN.</i>	<i>MAX.</i>
<i>Naturalista</i>	<b>67.22</b>	<b>15.09</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
<i>Musical</i>	<b>69.12</b>	<b>15.84</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
<i>Lógico –Matemática</i>	<b>63.75</b>	<b>19.30</b>	<b>15</b>	<b>100</b>
<i>Interpersonal</i>	<b>74.03</b>	<b>13.05</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<i>Corporal – cinestésica</i>	<b>72.45</b>	<b>17.01</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<i>Lingüística</i>	<b>65.41</b>	<b>16.19</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<i>Intrapersonal</i>	<b>75.37</b>	<b>16.93</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
<i>Viso – Espacial</i>	<b>72.45</b>	<b>17.07</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura se observan los promedios de cada tipo de inteligencia (figura 1).

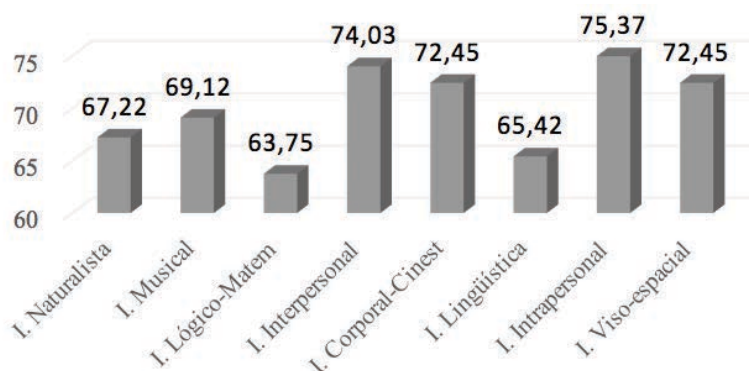


Figura 1. Media de cada inteligencia múltiple

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se detallan en una tabla los resultados obtenidos en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (cuadro 2).

Cuadro 2. Resultados descriptivos creatividad

<b>TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE</b>		
<b>TTCT</b>	<b>Media (DT)</b>	<b>Rango</b>
<b>ORIGINALIDAD</b>	80,13 (34,05)	2- 186
<b>ELABORACIÓN</b>	38,73 (17,23)	2- 87
<b>FLUIDEZ</b>	20,54 (8,09)	3- 40
<b>FLEXIBILIDAD</b>	15,72 (5,37)	3- 28
<b>TOTAL</b>	155,26 (56,45)	10- 317

Fuente: Elaboración propia.

Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar relación existente entre las variables (cuadro 3).

Cuadro 3. Correlación entre inteligencias múltiples y creatividad

<b>Tipos de Inteligencias</b>	<b>ORIG.</b>	<b>FLUI.</b>	<b>ELAB.</b>	<b>FLEXI.</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Naturalista</b>	.17	.14	.17	.22*	.21*
<b>Lingüística</b>	.18	.17	.22*	.25**	.19*
<b>Lógico-matemática</b>	.17	.09	.18	.14	.67**
<b>Viso-Espacial</b>	.32**	.30**	.33***	.27**	.37***
<b>Corporal-cinestésica</b>	.25**	.32**	.27**	.29**	.30**
<b>Musical</b>	.20*	.18	.32**	.22*	.26**
<b>Interpersonal</b>	.20*	.23*	.16	.25**	.23*
<b>Intrapersonal</b>	.04	.05	.14	.17	.09

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p = 0$ .

Fuente: Elaboración propia.

### ***Programa de intervención inclusivo basado en los resultados de la muestra usando las TIC***

A continuación, se detalla una propuesta de intervención creada a partir del análisis de datos hecho anteriormente, con el objetivo de potenciar el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, siguiendo la teoría de Gardner (1984), a través de actividades inclusivas que trabajen la creatividad basadas en el uso de las TIC (Paniagua, 2001; Resnick, 2008).

Se impulsará este programa partiendo del contexto de la muestra y su realidad, por lo que se empleará como hilo conductor del programa una temática basada en los orígenes de los dominicanos (España y África) y la principal cultura vecina con la que conviven (Haití). La selección de esta temática se debe a la problemática de racismo que existe internamente en el país hacia Haití y hacia ellos mismos, según su color de piel. Como comentan Sidanius, Peña y Sawyer (2001) en República Dominicana existe una realidad de “pigmentocracia,” o jerarquía social que se asienta en el color de la piel. Por ello, se considera esencial el trabajo de esta temática a través de actividades creativas, que nutran su interés por saber más de sus raíces y de las de Haití y aprender a respetarlas, tomando conciencia de la importancia de la igualdad humana a pesar de las diferencias. De esta manera, se espera generar un cambio en la convivencia escolar entre el alumnado y fomentar la tolerancia, la conciencia crítica y el respeto mutuo.

En cuanto a la metodología propuesta, ésta se encuentra basada en estrategias de participación y de cambio a través de la tecnología, eminentemente práctica. Se trabajará por proyectos basados en el uso de las TIC. Las actividades aparecen en la figura 2.

## Conclusiones

Tras la evaluación y análisis correlacional aplicado, los resultados revelan la relación estadísticamente significativa presente entre la creatividad y todas las inteligencias múltiples, Viso-espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpersonal, Naturalista, Lingüística y Lógico-matemática, de mayor a menor correlación, a excepción de la intrapersonal que no muestra resultados destacados. Esta conclusión se encuentra afín a la contribución de Trigo y colaboradores (1999), que defienden el papel esencial de la acción motriz en la humanización de la sociedad, relativo a la creatividad, inteligencia y el propio cuerpo, que conforman al ser humano de forma íntegra. Por otro lado, Gardner y Hatch (1989) simpatizan con los resultados obtenidos en este trabajo, dado que defienden que la música precisa de más de una inteligencia aparte de sí misma. Más aún, relativa a la vinculación entre creatividad y la inteligencia interpersonal, según Ferreiro (2006), aprender de forma cooperativa es esencial para fomentar la capacidad creativa de los alumnos (Díaz-Martínez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016).

Existe relación entre todas las Inteligencias Múltiples (a excepción de la inteligencia intrapersonal) y la creatividad figurada y prácticamente todos sus elementos (originalidad, elaboración, fluidez y flexibilidad) de forma significativa y directa, por lo que el fomento de la creatividad promueve el desarrollo de dichas inteligencias y viceversa, de tal forma que se cumple la hipótesis planteada. Además, se diseñó una propuesta de intervención para mejorar las variables del estudio en la muestra, cumpliéndose así los objetivos del estudio.

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES QUE DESARROLLA
1) Canciones propias de la cultura española/africana/haitiana.	Investigar e informarse en internet para conocer y reproducir canciones, tomando conciencia de su origen, significado y parecido con las propias.	Inteligencia Lingüística y Musical.
2) Acompañamiento musical para la canción aprendida y mezcla de diferentes ritmos culturales con Audicity.	Generar un acompañamiento rítmico para las canciones practicadas anteriormente y mezclar y fusionar canciones propias de su cultura y la española con la aplicación informática de edición de audio "Audicity".	Inteligencia Musical y Corporal-cinestésica.
3) Coreografía conjunta de la canción trabajada, edición en MovieMaker y publicación en YouTube.	Expresar el mensaje y emociones envueltas en la canción trabajada a través del cuerpo y la danza. Grabar el resultado, editar la producción en el programa Movie Maker y publicarlo de manera privada en Youtube.	Inteligencia Corporal-cinestésica y Musical.
4) Ubicación de España/Africa/Haití, distancia y zona horaria a través de Google Maps.	Ubicar geográficamente Haití en Google Maps, investigar y calcular la distancia hasta República Dominicana en horas y kilómetros e indagar en internet para comprender por qué su zona horaria es diferente y qué efectos tiene.	Inteligencia Viso-espacial y Lógico-matemática.
5) Aspectos comunes y diferentes de la cultura junto con la dominicana. Presentación multimedia.	Investigar, indagar en internet y clasificar información sobre las diferencias y similitudes entre ambas culturas, a través de una presentación Power Point que expondrán posteriormente. Reencontrarse a uno mismo en la cultura española, respetando sus diferencias.	Inteligencia Lingüística, Interpersonal e Intrapersonal.
6) Naturaleza común a España/Africa/Haití y República Dominicana. Presentación multimedia en el programa Powtoon.	Investigar y discriminar en el entorno la fauna propia de España que se encuentra en República Dominicana por su exportación y viceversa. Seleccionar y desarrollar una presentación en el programa Powtoon. El cual mostrarán al resto de sus compañeros.	Inteligencia naturalista e Inteligencia Lingüística.
7) Tradiciones religiosas españolas/africanas/haitianas. Hacer un infográfico en el programa multimedia Canva.	Descubrir e investigar en internet y relacionar las tradiciones religiosas españolas con las propias de República Dominicana. Crear un infográfico en el programa multimedia Canva con dicha información, imprimir los infográficos y repartirlos en el aula y por todo el instituto. Representarlas de forma teatral después de leer en conjunto el infográfico recibido.	Inteligencia Lingüística y Corporal-cinestésica.
8) Creación de un traje tradicional español/africano/haitiano. Presentar sus detalles y significado con Picsart y Prezi.	Investigar en internet y seleccionar una festividad española. Informarse sobre los atuendos típicos y crear un traje tradicional para representar dicha celebración. Crear un collage de fotos en la aplicación Picsart con los detalles del traje y su significado y mostrarlos en una presentación del programa Prezi.	Inteligencia Musical, Corporal-cinestésica y Lingüística.

Figura 2. Actividades

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Abraham, A., Pieritz, K., Thybuscha, K., Ruttera, B., Krögera, S., Schweckendieck, J., Starkb, R., Sabine Windmann, S. y Hermann, C. (2012). Creativity and the brain: Uncovering the neural signature of conceptual expansion. *Neuropsychologia*, 50(8), 1906-1917.
- Andreucci, C. y Mayo, B. (1993). El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares. Tesis doctoral. Universidad Católica de Chile, Chile.
- Casado, Y., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2015). Inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad, nuevos retos en metodologías docentes enfocadas a la innovación educativa. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 4, 343-358.

- Castillo, M., Ezquerro, A., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 5, 9-15.
- Díaz-Martínez, C., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(2), 41-58.
- Gardner, H. (1993) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Huidobro-Salas, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Paniagua, E. (2001). La creatividad y las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Anales de Documentación*, 4, 179-191.
- Sidanius, J., Peña, Y. y Sawyer, M. (2001). Inclusionary discrimination: Pigmentocracy and patriotism in the Dominican Republic. *Political Psychology*, 4(2), 827-851.
- Trigo Aza, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.