



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,
Eficacia y Cambio en Educación**

Julio 2012 – Volumen 10, número 3

**rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), Venezuela
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwensend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, FLACSO, Argentina
Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Editorial: Cinco Agradecimientos por Diez Años de Existencia	3
<i>F. Javier Murillo</i>	
ARTÍCULOS	
El Origen de los Procesos de Mejora de la Escuela. Un Estudio Cualitativo en 5 Escuelas Chilenas	6
<i>Carmen Sepúlveda y F. Javier Murillo</i>	
La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente	25
<i>María del Socorro Ramírez y Agustín de la Herrán</i>	
A Qualidade dos Serviços da Coordenação de um Curso de Graduação e o Nível de Satisfação dos Acadêmicos	45
<i>Daiane Radons, Luciana Battistella, Márcia Grohmann y Raquel Penna</i>	
Recursos Formativos en el Ámbito de la Orientación Profesional: La E-Formación	58
<i>Yolanda Navarro-Abal, Antonio Climent-Rodríguez y Sara Rodríguez-Sánchez</i>	
Síndrome de Burnout y Sintomatología Depresiva en Profesores: Relación entre Tipo de Docencia y Género en Establecimientos Educativos Subvencionados de Santiago de Chile	72
<i>José Luis Darrigrande Osorio y Karyna Durán Figueroa</i>	
¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes	88
<i>Rebeca Soler Costa</i>	
Estudio Cualitativo del Impacto de los Consejos Escolares en Relación con las Demandas Formativas de sus Miembros en las Zonas Rurales de Australia	105
<i>Juan Palomares Cuadros y Diego Collado Fernández</i>	
Incidencia de la Emigración Familiar en el Ámbito Escolar y Emocional en los Niños/as de las Provincias de Imbabura y Carchi-Ecuador	118
<i>Ma. Fannery Suárez, Roberto Carlos Cuenca y C. Darío Hurtado</i>	

**SECCIÓN ESPECIAL: LA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN
SOBRE CAMBIO Y EFICACIA ESCOLAR: UN EJEMPLO DE RED
PROFESIONAL DE INVESTIGADORES E INVESTIGADORAS**

Presentación	133
<i>F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla</i>	
El Papel de las Redes Profesionales de Investigación en un Mundo Globalizado	135
<i>Lya Sañudo</i>	
La Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Lecciones Aprendidas del Funcionamiento de la Red	144
<i>F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla</i>	
Incidencia de RINACE en el Desarrollo de la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina	152
<i>Isabel López Cobo y Adolfo. I. González Brito</i>	
Aportaciones de RINACE al Fomento y la Difusión de la Investigación. Las Revistas de la Red	165
<i>Cynthia Martínez-Garrido y Héctor Opazo</i>	
Retos y Desafíos de las Redes de Investigación	177
<i>Juana Arriaga Méndez, Marcos G. Minor Jiménez y Mónica Luz Pérez Cervantes</i>	
RECENSIONES	
Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Ediciones Aljibe. ISBN: 978-84-9700-722-1, 313pp.	184
<i>Marina A. García Garnica</i>	



CINCO AGRADECIMIENTOS POR DIEZ AÑOS DE EXISTENCIA

F. Javier Murillo Torrecilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/editorial.pdf>



Hace diez años un grupo de investigadores e investigadoras de prácticamente la totalidad de países de América Latina, España y Portugal, decidieron crear RINACE, una red que ayudara a intercambiar información y compartir ideas e iniciativas con el firme propósito de generar conocimientos que contribuyan a lograr una sociedad más justa a través de una mejor educación. Diez años de trabajo conjunto en los que éxitos y fracasos se han ido entrelazando y han configurado lo que es hoy: la Red de Investigación Educativa más importante en Iberoamérica con más de 800 miembros.

Podemos estar orgullosos como Red de la demostración empírica de que la ilusión y el compromiso de las personas implicadas son los elementos más importantes para que los proyectos se desarrollen. En estos diez años, RINACE ha contado con el apoyo económico puntual de algunas instituciones: la Fundación Ford o la Organización de Estados Iberoamericanos a través del Centro de Altos Estudios Universitarios; apoyos que sin duda han sido muy importantes para la Red por el impulso generado en momentos de especial necesidad, pero limitados en cantidad y tiempo. Sin embargo, han estado presentes, constantemente, la colaboración y el trabajo desinteresado de todas esas personas e instituciones que apoyaron el trabajo de la Red.

Sería virtualmente imposible nombrar y reconocer con palabras diferenciadas la cantidad y calidad de personas que de una forma u otra han colaborado en estos años y que han hecho de la Red lo que es. Sabiendo que cualquier selección será sesgada e injusta, vamos a citar cinco de ellas. Sirvan como ejemplo y como representantes de esas cientos de personas que han hecho que la Red exista.

En primer lugar, es de justicia agradecer a el inspector aragonés Fernando Faci por su apuesta por RINACE desde antes incluso de su existencia. Cuando, hace ahora diez años, teníamos un debate sobre el nombre de la Red, Fernando, en un acto de generosidad desmesurada y por su propia iniciativa, compró de su bolsillo los dominios "rinace.net" y "rinace.com" que desde entonces nos han acompañado y solo muchos años después pudimos reembolsarle esa cantidad. Ese apoyo desinteresado, esa confianza que dio a la Red cuando ni siquiera existía, representa una de tantas muestras de confianza que en estos años ha recibido.

Margarita Zorrilla, desde México, fue la persona clave en los primeros años de la Red. Todo ese empuje, esa fuerza vital que tiene, esa desbordante inteligencia emocional que le caracteriza y que sorprende a todo el que la conoce, la volcó durante los primeros años a la Red. Sin duda, RINACE sería diferente, mucho peor, sin ella. Quizá luego, al asumir la dirección del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México, volcó su compromiso con la educación mexicana y, un poco, la perdimos para la Red.

Ideas, propuestas, trabajo, ilusión, empuje, horas y horas... todo ello dio y todo ello da Marcela Román a RINACE. Llevar una revista, como en este caso la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, supone un fuerte compromiso y un importante desgaste. Trabajo no siempre visible ni reconocido... pero tan importante que sin gente como ella, la educación en América Latina nunca podrá aumentar sus niveles de calidad y equidad.

La presencia de Antonio Bolívar en la red ha sido siempre más discreta, como un padre que observa en la distancia cómo se desarrollan los acontecimientos sin intervenir mucho, pero que siempre está ahí cuando le necesitas. Su figura representa mejor que cualquier otra esos intelectuales de primer nivel fuertemente comprometidos con una sociedad más justa y de los que día a día vamos aprendiendo con su ejemplo y con sus letras.

Pero, con toda seguridad, a quien más hay que agradecerle que la Red exista y sea lo que es, quien ha dedicado horas y horas de su vida a este proyecto, muy pocas veces de forma remunerada, pero siempre con una sonrisa y un compromiso admirable, es Verónica González de Alba. Desde casi sus orígenes se implicó con la Red. Ella mantiene la página web, edita las cuatro revistas de la Red... y siempre está ahí. En estos diez largos años se casó, tuvo a Julieta, pero ni un solo momento nos falló. Ojalá nunca nos falte.

Acabando estas letras nos damos cuenta de lo sesgado y parcial de esta selección, pero son tantas las personas que están detrás de RINACE que seguramente habrá tantas selecciones como gente implicada en la Red. Quizá por ello, hay que estar agradecido con todas y cada una de las 800 personas que conforman la Red por esos 10 años de existencia: a los coordinadores nacionales, a los evaluadores de las revistas, a los que aportan sus reflexiones, a la lista de distribución... Gracias a todos.

Ojalá que en 10 años más sea posible escribir un editorial como este, y agradecer de nuevo a cinco personas, ojalá algunas sigan ahí, otras, seguro aparecerán, pero será una muestra de que seguimos trabajando con perseverancia, con fuerza y con voluntad para construir un mundo más justo, inclusivo y solidario.

F. Javier Murillo
Director de REICE
Coordinador de RINACE



EL ORIGEN DE LOS PROCESOS DE MEJORA DE LA ESCUELA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN 5 ESCUELAS CHILENAS

Carmen Sepúlveda y F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2012
Fecha de dictaminación: 18 de agosto de 2012
Fecha de aceptación: 18 de agosto de 2012



Uno de los elementos clave en los procesos de cambio y mejora escolar es, sin duda, el origen del mismo. El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente, llega a la conclusión de que hay que hacer "algo" para cambiar la escuela, y toma la firme decisión de iniciar un proceso de transformación. Es posible que el desencadenante de dicha decisión sea una presión externa (cambios normativos, socio-demográficos, tecnológicos; resultados de evaluaciones externas, presiones de la administración...) o quizá interna (problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes), pero lo esencial es que la iniciativa y la coordinación del proceso de cambio sea del centro. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar tomen la decisión de cambiar, y fundamentalmente que transmitan ese entusiasmo a sus colegas (Murillo, 2002, 2003; Murillo y Krichesky, 2012).

No nos arriesgamos mucho si afirmamos que el elemento clave en estos primeros momentos es el desarrollar un alto nivel de compromiso entre la comunidad escolar para poder poner en marcha el proceso de transformación. Es realmente difícil que se inicie, se implemente o sea exitoso un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados. De esta forma, para que un proceso de mejora se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la voluntad por cambiar se haga patente e impregne a gran parte de los integrantes de un centro.

Sabemos que "*los cambios impuestos no sirven de nada*" (Murillo, 2002), pero desconocemos muchos de los procesos internos que se dan en esta primera pero relevante fase del proceso de cambio. Queda claro que no hay una sola manera de iniciar el cambio. Joyce (1991) utiliza para indicarlo la metáfora de las distintas puertas que un centro puede "abrir" para entrar en un proceso de cambio. Ya sea por presiones externas, por demandas internas o por el mero hecho de comprender que el cambio y la mejora deberían ser parte inherente de la cultura de las instituciones educativas, son varias las razones que pueden motivar la mejora. Así, un cambio puede adoptar en principio diversas formas. Puede asomarse como una decisión tomada por una autoridad específica a título individual, o presentarse como un proyecto consensuado por diferentes participantes.

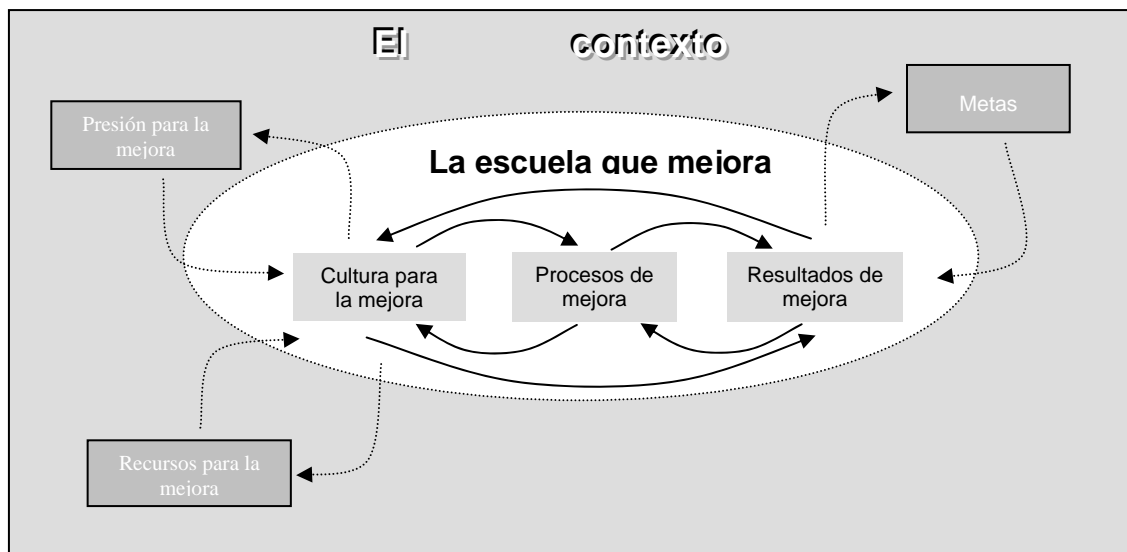
En definitiva, más allá de quién o cómo se inicia el cambio, la gran cuestión es cómo contagiar el entusiasmo por desarrollarlo, cómo hacerlo parte de la vida cotidiana del centro. En esta dirección, es importante que nos detengamos a reflexionar sobre el desarrollo de una "cultura de mejora" en los centros educativos.

Con esta investigación se indaga en el origen de los proyectos de mejora escolar a través del estudio en profundidad de cinco experiencias de otros tantos centros de educación secundaria chilenos: la mitad centros que han mejorado, la otra mitad que no lo han hecho.

1. MARCO TEÓRICO

La línea de investigación de Mejora de la Eficacia Escolar aporta un excelente marco para interpretar esa primera fase del proceso de cambio. Efectivamente, el Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, tanto en su versión original (Murillo, 2004) como en su validación para Iberoamérica (Murillo, 2011), señala la "Cultura para la Mejora" como uno de los elementos clave (Figura 1).

FIGURA 1. MARCO COMPRENSIVO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



La línea de Mejora de la Eficacia Escolar surge de la colaboración del los Movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela; ambos aspiran a que la educación cambie, el primero centrado en los factores importantes para que el centro mejore y el segundo en el propio proceso de cambio (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo, 2004; Reezigt y Creemers, 2005; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007).

Aunque han sido variados los intentos por conjugar la eficacia y la mejora escolar (Reynolds, Teddlie, Hopkins y Stringfield, 2000; MacBeath, 2007), el esfuerzo más importante hasta la actualidad es el proyecto «*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)*»; ejecutado entre 1998 y 2001 en ocho países europeos (Creemers y Reezigt, 2005; Scheerens y Demeuse, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007). El objetivo final del proyecto consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar, y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar. Dicho Marco fue posteriormente validado para Iberoamérica por 8 equipos de América Latina y España (Murillo, 2011).

Según el mismo, los centros educativos que posean una cultura de mejora, desarrollarán y tendrán más posibilidades de éxito que los centros que con frecuencia intentan evitar los cambios y temen a las innovaciones. De esta forma, la cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos.

Entre otros, los factores que constituyen esta cultura de mejora son los siguientes:

- *Presión interna para mejorar.* Los centros que sienten presiones desde dentro para cambiar, que sienten la necesidad de modificar la situación actual, están en mejor situación de iniciar un cambio exitoso. En este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia son dos elementos fundamentales en la cultura de todo centro orientado hacia la mejora.
- *Presión externa para mejorar.* La existencia de presiones procedentes de fuera de la escuela en forma de nuevas leyes, resultados de evaluaciones externas, nuevos apoyos técnicos o baja

demanda de plazas son factores que sin duda estimulan la construcción de una cultura de mejora.

- *Visión y metas compartidas.* La existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan.
- *Historia de mejora.* Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para impulsar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.
- *Propiedad de la mejora, compromiso y motivación.* Existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente y hace explícita la necesidad de una mejora, para que así todos los implicados comprendan que hay que asumirla y sentirla como propia. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con las nociones de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de implicación con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, las personas que inicien el cambio deben intentar promoverlo antes de comenzarlo.
- *Dirección escolar.* La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidere, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parecen requisitos necesarios para los procesos de cambio escolar eficaces.
- *Disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.* Un factor fundamental es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Krichesky y Murillo, 2011). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Debe tenerse también en cuenta que en la etapa de iniciación surgen ciertas formas de resistencia ante el cambio a implementar. La confusión, la incertidumbre, los desacuerdos o incluso los rechazos por parte de ciertos sectores ante las propuestas de mejora presentadas suelen ser los principales obstáculos que dificultan el desarrollo de esta fase. No es causal entonces que Stoll y Fink (1999) subrayen que el cambio debe pensarse también desde una dimensión personal, como una experiencia subjetiva que cada persona debe atravesar por sí misma. Por ello, los responsables de promover procesos de mejora deben estar siempre atentos a las preocupaciones y resistencias individuales que pudieran manifestar algunos de los implicados. Dichas resistencias deben, a su vez, tenerse en consideración y ser abordadas para que no

obstaculicen el proceso sino que, en última instancia, logren canalizarse y aportar nuevas ideas a los debates iniciales.

Volvemos con ello al inicio del artículo: todo proyecto de mejora escolar tiene un punto neurálgico: ser aceptado como una necesidad por los ejecutores y apropiarse de las nuevas formas de actuar en la realización de las actividades cotidianas en el centro. De esta forma, al poner en marcha un proyecto de mejora la existencia de consenso normativo, o su ausencia, nos dice muy poco acerca de la perspectiva para el cambio; las relaciones entre las personas se dan y generan un conjunto de actitudes compartidas, creencias y valores que reflejan distintos grados de aceptación o captación del ordenamiento social imperante.

Según Merton (1970), la cultura provee de elementos que se encuentran en estado latente en el individuo y las organizaciones; estas manifestaciones se expresan en actos cuando existe una mayor o menor aceptación de las metas culturales y sobre las metas sociales reflejadas en la forma de organización de los servicios:

- El modo de adaptación de conformidad se presenta cuando las metas culturales del individuo son coherentes o complementarias con los medios institucionales para alcanzarlas.
- La innovación es un modo de adaptación que puede resultar problemático, toda vez que las metas culturales pueden incorporar acciones que sobrepasan las normas o modo de operación establecido por la estrechura.
- El modo ritualista de adaptación proviene de personas que, reconociendo metas culturales más elevadas o de rechazo con relación a la norma o media institucional, es capaz de contenerlas en pos de la mantención de las normas institucionales.
- El modo de adaptación del retraimiento o congelamiento, se asocia a individuos que rechazan ambas metas culturales e institucionales. La conducta asociada se asocia al abandono, la apatía y la ausencia de trabajo productivo al interior de la institución.
- El modo de adaptación de rebelión supone el extrañamiento de las metas culturales y normas existentes por considerarlas arbitrarias o de escasa legitimidad.

El rechazo de un proyecto destinado a la mejora puede generarse no solo por el desconocimiento del proyecto, por la negación de que se necesita una intervención, también por la resistencia a la forma de intervención y como resultado de un estado de congelamiento en el quehacer docente. El cambio puede ser visto como una amenaza ya que demanda acciones distintas de las habituales, reorganización de las relaciones y posiblemente nuevas habilidades para las cuales las personas pueden sentirse o no competentes. En el caso de proyectos destinados a la mejora de la eficacia escolar, para obtener logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso; en síntesis adherir a las metas culturales que subyacen en la propuesta de mejora.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con esta investigación se busca:

Determinar y comprender el origen y los factores implicados en la puesta en marcha de procesos de mejora escolar.

Para ello se realizó un estudio de casos en cinco liceos chilenos considerados como prototípicos: tres escuelas "mejoradas" y dos "estancadas". Concretamente en cinco establecimientos de Educación Media ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y de dependencia Municipal. Dado que, al menos en Chile, los establecimientos municipales atienden a la población de los sectores bajo y medio bajo, así es la población de los centros analizados.

Con base en los resultados de las mediciones SIMCE para los segundos medios realizados en los años 2003 y 2006, se procedió a seleccionar a los establecimientos teniendo en consideración los siguientes criterios de inclusión:

1. Todos los Centros educacionales son establecimientos municipalizados, excluyéndose aquellas modalidades de financiamiento compartido; con aportes públicos y privados.
2. Centros que imparten formación Científico Humanista y Técnico Profesional.
3. Se incluyen centros que atienden a familias pertenecientes al grupo socioeconómico medio bajo y bajo. Este tipo de familia se caracteriza porque los apoderados han declarado tener hasta 8 años de estudio y un ingreso del hogar de hasta 1,5 salario mínimo (ch\$167.500/EU\$.240 x mes).
4. Tendencia de los puntajes obtenidos de resultados comparados del SIMCE aplicado al segundo año de Educación Media los años 2001, 2003 y 2006 de tal forma de seguir la trayectoria de los Establecimientos con la finalidad de detectar alzas o bajas sostenidas en este periodo de tiempo. Los centros seleccionados reportan por años consecutivos tendencias al estancamiento como lo reflejan el Liceo Nehuén y el Liceo Nahuel y a la mejora como son el Liceo Sayen, Liceo Ayelén y Liceo Mailen.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Nombre	Antecedentes		Promedio SIMCE 2006		Ranking centros similares Datos 2006 (5)	
	Tipo (1)	JEC (2)	L. Castellana (3)	Matemáticas (4)	L. Castellana	Matemáticas
Liceo Sayen	CH	Sí	293	301	2	3
Liceo Ayelén	TP	Sí	274	271	4	11
Liceo Mailen	CH	No	274	271	2	54
Liceo Nehuén	TP	No	212	202	84	69
Liceo Nahuel	CH	Sí	228	226	66	72

(1): TP= Técnico Profesional CH= Científico Humanista
 (2): JEC= Jornada Escolar Completa
 (3): Promedio Nacional Lengua Castellana SIMCE 2006
 (4): Promedio Nacional Matemáticas SIMCE 2006
 (5): Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición.
 Fuente: Ministerio de Educación (2007)

Se obtuvieron datos de 60 informantes clave de los cinco centros: estudiantes, profesores y apoderados. Los estudiantes están en el nivel de segundo medio y tienen atributos opuestos; es decir, se caracterizan por rendimientos extremos, altos y bajos y voluntad de colaborar. Total 4 Estudiantes por Centro. Los profesores son una categoría amplia, incluye los directivos y los profesores jefes que atienden a los estudiantes de los respectivos cursos. Los profesores jefes son informantes claves por la ubicación en la estructura del establecimiento y por el conocimiento de los estudiantes. Se consideran 2 profesores en cargos directivos y dos profesores de aula por centro. Los padres y apoderados, 4 por centro, son miembros de las directivas de los Centros de Padres del nivel de los estudiantes consultados.

Para esta investigación se usaron las siguientes técnicas de obtención de información: análisis documental, entrevista etnográfica, y entrevista individual semiestructurada con preguntas abiertas.

Las entrevistas etnográficas se analizan utilizando el método desarrollado por Spradley (1979) y que está conformado por cuatro pasos: Análisis de dominio, consistente en la identificación al menos dos categorías simbólicas y de significado incluidas en un término inclusivo o dominio; Análisis taxonómico destinado a agrupar los dominios en taxonomías a partir de su relación semántica; Análisis de componentes, consistente en la búsqueda de parámetros de contraste entre los términos derivados del proceso anterior; y Análisis de tema que es un concepto derivado del proceso cognitivo destinado a conectar los distintos dominios y temas de la cultura. El análisis de las entrevistas semiestructuradas se realiza con el método de análisis crítico del discurso psicológico (Wetherell, Taylor y Yates, 2001), que consiste en identificar los repertorios interpretativos, posición del sujeto y dilemas ideológicos. El análisis de documentos se realiza mediante el análisis de componentes. El análisis se efectuó con la asistencia de dos programas de procesamiento de datos cualitativos; el TextSTAT 2.6 para facilitar el análisis de dominio y en NVIVO7 para el análisis taxonómico y de componentes; este programa ayuda a construir una matriz analítica donde se incluyen las dimensiones estudiadas.

3. RESULTADOS

En este apartado se da cuenta del origen de los proyectos para mejorar la educación en los centros.

3.1. Centros que mejoran

Como se ha señalado, tres de los centros estudiados han mejorado sus resultados: Liceo Sayen, Liceo Ayelén y Liceo Mailen.

En el **Liceo Sayen**, la mejora del Centro se inicia en el mismo momento de su creación, en el año 2004, y tiene por finalidad entregar educación de calidad a estudiantes de escasos recursos en la comuna donde se ubica. Una primera característica encontrada es el compromiso colectivo y la autoexigencia, el convencimiento general de que para alcanzar la excelencia es necesario exigir tanto a los estudiantes como a los propios profesores. La calidad del trabajo docentes es una demanda y a su vez un compromiso que ellos asumen con los estudiantes al trabajar en este centro.

“desde un principio, porque se creó precisamente el (Liceo Sayen) como para crear un establecimiento de excelencia, es lo que aspiramos todo y por supuesto que la exigencia no sólo hacia los alumnos, los profesores tenemos que ser los primeros en estar ahí con la autoexigencia en el fondo de estar cumpliendo con nuestros alumnos, de estar cumpliendo en todo sentido con ellos.” (Profesora, Liceo Sayen)

Otro elemento definitorio del proyecto desde sus orígenes son las altas expectativas hacia los estudiantes, asumiendo que las limitaciones económicas son condicionantes que no deben limitar el desarrollo de los estudiantes, lo que lleva a emplear todos los recursos de apoyo social disponibles en la comuna con este fin.

"... aquí partimos pensando en que teníamos que tener siempre buenos resultados para que de la misma manera tener logros con nuestro niños y se dieran cuenta que eran capaces de volar... cumplir con lo que le habíamos prometido a los apoderados en el fondo que era preparar sus niños para una instancia superior entonces siempre fue de parte nuestra la metodología de implantar un sistema en que los niños tienen que superarse." (Profesora, Liceo Sayen)

La dirección, desde el primer momento, asume el liderazgo del proyecto, y plantea objetivos que exigen una nueva de trabajar. Así se rompe con una forma tradicional de trabajar centrada en las evaluaciones y reuniones discursivas sobre lo realizado.

"Durante mi gestión nunca más se van a hacer consejos de evaluación,...Allí sólo se dan justificaciones de lo que no se hace y se planifica lo que no se va hacer. (...) Hice una matriz de análisis... nos vamos a preocupar de las cosas que nosotros podemos cambiar y las otras van hacer variables despreciables, yo voy a asumir aquellas que yo pueda tener un manejo, como hacer clases más motivadoras." (Director, Liceo Sayen)

El proyecto de mejora del **Liceo Ayelén**, por su parte, se asienta en una historia de éxitos. Quizá por ello la dirección se planteó en sus orígenes mantener y mejorar los estándares alcanzados, y esta meta fue asumida por el profesorado. La implicación y participación de la comunidad es básica, no solo de docentes, también de estudiantes y familias es una de las características definitorias de este centro. Así, aunque las primeras ideas se generan desde el equipo directivo como resultado del proceso constante de monitoreo y supervisión de los programas, se incorpora la opinión de profesores y alumnos, y se busca de forma activa su implicación.

"(el origen del proyecto viene) del equipo directivo en primer lugar para tirar líneas y ver qué es lo que se necesita, es una supervisión y un seguimiento permanente de los programas, del trabajo mismo de los profesores, y de hacer consultas, encuestas y conversaciones con los interesados, profesor o alumno, para saber cuáles son sus necesidades, porque aquí en general dicen 'vamos a mejorar la calidad de la educación', pero ¿de qué manera?, ¿de qué forma?, .. si no van a los lugares mismos donde se supone que algo se va hacer." (Directora, Liceo Ayelén)

Parte de los logros y demandas para la educación en este Liceo es proporcionar una educación vivencial, que permita o facilite la inserción laboral de los estudiantes, por tanto, el proyecto de mejora actual es apartarse cada vez más de la educación tradicional. El apoyo de origen externo del proyecto radica en la incorporación de resultados de investigaciones para fundamentar o darse cuenta de la necesidad del cambio.

"...gracias más que nada a los expertos que se dedican al estudio de la parte afectiva, psicólogos porque ellos son los que van viendo. Antes existía lo que se decía la educación bancaria." (Profesor, Liceo Ayelén)

En la actualidad parte del proyecto de mejora está relacionado con desarrollar las habilidades de comunicación verbal y escrita de los estudiantes, así como habilidades relacionales que les facilite la inserción en los campos de práctica y luego en el mercado laboral.

“tenemos un PME, (proyecto de mejora escolar) que elaboramos en el año 2000, lo recuerdo porque yo estaba recién llegada acá. Elaboramos un proyecto de mejoramiento educativo llamado Laboratorio de lenguaje. , lo que pasa es que nosotros pensamos ...en los 90 que se hizo un estudio acerca de la educación profesional, y una de las cosas que encontraron ahí y pusieron en ese estudio es que una de las deficiencias de la educación técnica profesional, es que los egresados tenían poco lenguaje, tenían poca facilidad de expresión, no podían expresarse verticalmente, horizontalmente, en un mundo cotidiano y también.” (Jefe UTP, Liceo Ayelén)

Como se ha comentado, es básica la implicación de la comunidad, también de los padres. Para ello se realiza una labor de coordinación e información con la directiva del Centro General de Padres y con los Centros por nivel. Con ello se consigue que los padres y madres se sientan partícipes del proyecto y, además, que tengan una alta valoración de la educación impartida por el centro. Una madre integrante del Centro de Padres de un nivel señala que la calidad es un compromiso, reconociendo el espacio de participación generado en torno a las reuniones informativas y consultivas que se les convoca.

“Yo creo que de los apoderados... y de los profesores... también tienen que ver en eso... de un centro de cómo esto que había aquí (Reunión de directivas de Centro de Padres) el Centro de Apoderados porque ahí ya...” (Apoderada, Liceo Ayelén)

Por último, en el **Liceo Mailen** el proyecto de mejora se inicia con el cambio de dirección que ocurrió en el año 2006, y tuvo como meta mantener y superar los logros alcanzados por el centro en los años anteriores. Ya en esos momento existía una demanda explícita por parte de los docentes por mantener unos altos rendimientos, y esa demanda fue recogida y explicitada por la dirección.

Destaca en este centro el alto compromiso de los profesores con los estudiantes, que se plasma, por ejemplo en su implicación en actividades extraprogramáticas –talleres – para apoyar a los estudiantes. La idea era hacer del establecimiento un espacio protegido que permita actividades y el uso del tiempo libre de manera recreativa, en un espacio o barrio marcado por la concentración de problemas sociales. En esta línea, un profesor destaca la flexibilidad y voluntad de innovar de los profesores con más años de experiencia; esperaba que esta flexibilidad fuera propia de los profesores principiantes y no de los experimentados. También sobresale la alegría, la energía y las ganas de hacer cosas nuevas.

“Es que es una idea comunal, y que el colegio ya lleva 6 periodos con excelencia académica entonces no ha querido bajar... esta es una historia que trae el colegio. Y lo otro que me llama la atención, es que el promedio de edad de los profesores debe ser como de 30 a 32 años y eso significa que son más bien profesores viejos que jóvenes, también marca un sello distinto porque a veces los profesores viejos ya no quieren hacer cambios ... y lo otro que yo noto que están alegres los de la mañana y son gente mayor y eso me llama la atención, que están todavía con chispa y saben que pueden dar cosas nuevas y no están cansados es al revés yo creo que en la tarde los básico a lo mejor están más cansados... los de especialidad no, los noto con necesidad de hacer cosas nuevas de innovar de meter algo distinto y de por supuesto de comprar la idea esta del programa de mayor calidez.” (Profesor, Liceo Mailen)

En la perspectiva de los padres los proyectos de mejora tienen su origen en el impulso desde la dirección, quien cuenta con una alta valoración, en un medio que está marcado por la agresividad y la violencia.

"Pienso yo, no es que yo lo sepa, que por parte del director. Él es una persona muy responsable e inteligente." (Apoderado, Liceo Mailen)

3.2. Centros estancados

EL Liceo Nehuén es un centro "estancado" con bajas puntuaciones tanto en Lengua castellana como en Matemáticas y sin mejora alguna en los últimos años. Las acciones destinadas a mejorar la calidad de la educación partieron como una exigencia externa unos diez años antes de la realización de este estudio. Los informantes relatan que fue difícil aceptar que ese centro necesitara apoyo externo y les resultó una información poco grata reconocer que sus puntajes estaban estancados, por debajo de la media.

Resulta clave la visión del director, que señala como recurso interpretativo que las prácticas eran tradicionales. Al argumentar sobre las razones del estancamiento recurre a un componente del discurso teórico: hace referencia al "paradigma tecnocrático" que subyace en el modelo educativo tradicional, mostrando además que el incremento de conocimientos teóricos es un insumo para la mejora.

"Fuimos por mucho tiempo Liceo Para Todos... por mucho tiempo, pero de ahí hubo otras situaciones bien especiales. Primero hubo un rechazo total a que nosotros fuéramos 'Liceo para todos', a que fuéramos clasificados de esa manera con nuestros resultados, pero después empezamos a ver que tenían mucha razón en cuanto, que nosotros no éramos capaces de dar una buena calidad de educación, nuestras prácticas seguían siendo bastantes positivas [quiso decir "positivistas"] seguían siendo bastantes tradicionales, y de a poco nos fuimos dando cuenta." (Jefe UTP, Liceo Nehuén)

El origen del actual proyecto de Liceo prioritario se establece sobre una historia de proyectos previos -con escasos resultados- donde el equipo directivo y el profesorado persisten en el empeño de diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. Tras admitir la dificultad para reconocer que la labor era poco eficaz para los fines propuestos, los diferentes actores aluden a la idea de que los alumnos han cambiado; recurso interpretativo de estos profesores que puede interpretarse como apego al modelo pedagógico tradicional. La concepción sobre los alumnos es que son "niños vulnerables, pobres" a los que "no se les puede pedir mucho"; la búsqueda de estrategias parece motivada por la necesidad de trabajar "con estos muchachos difíciles" para evitar los problemas en la relación profesor-alumnos donde a veces el profesor termina llorando, más que por un compromiso con la calidad de la formación de los estudiantes.

"Hubo una época en que nadie le daba importancia a los resultados. Un día, sin embargo, nos transformamos en un "Liceo para todos", y eso ya nos hizo pensar en qué hacíamos. Yo creo que el gran problema que teníamos como colegio fue asumir que habían cambiando nuestros alumnos, nuestros alumnos no eran los que venían a estudiar, (...) Y fue muy largo el proceso para concienciar a los profesores que era cierto que trabajábamos con alumnos vulnerables, por lo tanto teníamos que cambiar las estrategias para empezar a trabajar con estos alumnos, en vez de llorar porque eran difíciles, teníamos que buscar estrategias que nos permitieran trabajar con estos alumnos difíciles. Porque eran los que teníamos y no otros." (Directora, Liceo Nehuén)

Este centro en la actualidad está incluido en el programa de atención focalizada a establecimientos de bajo rendimiento denominado de Programa de Liceos Prioritarios y acepta la necesidad de apoyo externo, sin embargo, la exigencia de cambiar parece radicar en la calificación asignada por agentes externos al centro.

"Somos un colegio prioritario, por la baja, la baja calidad o rendimiento....bueno el mismo Gobierno, el Ministerio clasifica los Liceos." (Directivo, Liceo Nehuén)

Para algunos profesores, el proyecto de mejora surge como demanda a los problemas que se perciben como predominantes, localizando las debilidades en las habilidades lectoras y matemáticas y apoyando la formación con guías de desarrollo.

"Y se inició en un Consejo de Profesores, nos pusimos de acuerdo cuáles eran los problemas más grandes que tenían los alumnos en todas las asignaturas, porque en todas las asignaturas tienen que leer. De matemáticas, hasta lenguaje mismo, se vio que la deficiencia fundamental era que no entendían lo que leían, entonces nos pusimos de acuerdo de ir reforzando todo eso, a través de trabajo de texto, comprensión de lectura, guías de desarrollo." (Profesora, Liceo Nehuén)

La aceptación de los proyectos de intervención a veces ocurre de manera formal, esperando que las acciones e intervenciones provengan de los agentes externos. En este centro se han ejecutado una secuencia de proyectos, -Liceo para Todos, SEGE o proyecto destinado al diagnóstico y a la mejora de la gestión, capacitación desde la administración local- y, actualmente, un proyecto de apoyo con la Universidad de Santiago. La variedad de proyectos, cuyos nombres son difíciles de recordar por los informantes, han incluido apoyo económico y profesional externo que al concluir deja al centro en condiciones para acceder a nuevos proyectos. Lo que se hace es responder a los requerimientos establecidos, sin que el profesorado logre llevar a cabo los cambios o innovaciones con resultados que se expresen en el rendimiento de los estudiantes.

El actual proyecto de apoyo externo incluye capacitación, becas para estudiantes que accedan a ese Centro, preparación preuniversitaria y reuniones de apoyo al profesorado. La profesora en cargo directivo, en su relato señala que sólo algunos profesores están involucrados, otros lo hacen como un acto ritual, sin que esta participación involucre compromiso o aceptación. Al tercer tipo de profesores ella los denomina "los que no califican", es decir aquellos que manifiestan un rechazo explícito o se excluyen de este nuevo proyecto de mejora. Las razones del rechazo son, entre otras, la falta de soluciones fáciles o "recetas" y la presencia o participación puede interpretarse como un acto simbólico de estar en el lugar, sin embargo lo que predomina es el rechazo implícito o explícito, expresado en la falta de compromiso y retraimiento frente al proceso.

"Hay algunos que han asumido con mucha esperanza de mejora, otros lo han asumido porque hay que asumirlo, y otros sencillamente no califican, porque no, desafortunadamente los colegas quieren que les llegue el frasquito con la receta hecha, eso es lo que esperan algunos, y nosotros sabemos que no hay frasquitos con la receta hecha, a lo más te pueden dar los ingredientes para que tú prepares tu receta." (Dirección, Liceo Nehuén)

Al igual que en ocasiones anteriores el proyecto es visto como un aumento en la carga de trabajo de los profesores y una escasa valoración a las actividades que involucra, algunos profesores esperan que los

agentes externos realicen la labor en el aula consistente en la contención y creación de un clima que permita el desarrollo de la actividad académica. En los argumentos, un profesor declara sentimientos de rabia y tristeza; primero por encontrar una disonancia entre el componente teórico y práctico involucrado en la mejora; tristeza al compartir el dolor con una colega que incapaz de manejar situaciones derivadas de la interacción en el aula sale llorando, y además, por el darse cuenta de que la labor del profesor no está logrando resultados. El profesor en su relato muestra cómo la rabia es expresada a los alumnos, empleando los códigos de éstos, pero también colocando en duda a "los teóricos", espacio que excluye a la investigadora por escuchar sin hacer recomendaciones ni juzgar.

"Incluso tenemos el apoyo de dos psicólogas de la Universidad de Santiago. Es triste, es la realidad de acá, por eso me da rabia mis colegas, no sé si tú me encuentras razón, de que esos teóricos, que me da rabia, sentaditos, calentitos (...). Le doy 10 minutos en esos cursos, salen llorando, y si es hombre sale arrancando, estoy seguro. Jamás estarían 40 minutos ¡qué!, te fijas, entonces esa es la realidad. Pero los teóricos al tiro, a lo mejor en el caso suyo no va a decir nada, "pero es que las metodologías, la estrategia", pero en este caso es imposible, y da pena, porque aquí uno está enseñando Hay profes que salen llorando. ¡Qué terrible!, porque pintar y ser cínico, ¿Cuántas veces?, oye vieja culiá!, ¿Qué te pasa colega?, me han insultado todas estas veces... y llegan llorando, y da pena. A mí no, porque uno es más choro, yo soy más choro, entonces a mí no me vienen con cuestiones, a mí me respetan caleta, sí, eso es verdad." (Profesor, Liceo Nehuén)

El proyecto de mejora parece estar tensionado por la meta u objetivos que se esperan, así la preocupación radica en diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. En esta interpretación se identifican tres formas de asumir el proyecto, haciéndose cargo, pretendiendo hacerse cargo y excluyéndose. Lo que es reiterado son las condiciones de vulnerabilidad -es decir reciben apoyo alimenticio en el Liceo- por tanto el corolario es que los resultados serían distintos si los alumnos fuesen "normales".

"Algunos se hicieron cargo, otros fingieron hacerse cargo y los otros no nos escucharon, y cuando uno realiza este tipo de entrevista algunos te van a decir, mira estamos haciendo todo lo posible por buscar las estrategias necesarias para trabajar con chiquillos con estas características. Y otros te van a decir, oye yo no sé como el Gobierno o el Estado me puede pedir a mí resultados, si mira la cantidad de alumnos que tengo, o sea las condiciones en que trabaja. Bueno yo debo contarte que nuestro índice de vulnerabilidad entregado por la JUNAEB es de 96.5 es decir de 100 chiquillos, cuatro están en situaciones que se consideran normales dentro del proceso." (Directora, Liceo Nehuén)

En el **Liceo Nahuel**, por último, el proyecto de mejora surge impulsado por la Dirección. Concretamente es la propuesta de trabajo que presentó la directora en la postulación al concurso para acceder a ese cargo. Esta nueva responsable viene a ocupar el puesto dejado por el anterior director que jubiló tras 30 años de servicio en el mismo establecimiento.

Los componentes del relato de la directora dan cuenta de responder a una demanda legal, elaborar un proyecto, los insumos son las evaluaciones de la administración local de la educación y sustentada en las mediciones externas, y los datos cualitativos de una descripción de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, además de un diagnóstico al momento de asumir el cargo y un proceso de consensuar las metas para el período de tiempo que dura en el cargo.

“Cuando yo postulo al concurso de directora, por ley, uno tiene que presentar un proyecto. Entre los elementos que se entregan en el mismo están las mediciones internas, o sea resultados de las evaluaciones interna a partir de las mediciones externas, el proyecto educativo, está un análisis FODA y hay un proyecto de mejora que tiene que implementarlo, eso por un lado. Y por otro lado cuando yo me hice cargo del colegio lo que hice fue pasar un cuestionario de evaluación de la gestión en términos de que cosas cambiarían ellos, que cosas encontraban buenas, cuáles eran sus expectativas, cuáles son sus esperanzas.... A partir de ahí, vi.... Antes en el 2006 o 2005 se había hecho del SAGE o sea más que la encuesta de los profesores, a todos los funcionarios, yo me doy cuenta que el proyecto que yo había presentando. Sin conocer eso elementos, apuntaba exactamente a las debilidades que había observado a partir de los instrumentos que me habían pasado de la Corporación para poder hacerlo.” (Directivo, Liceo Nahuel)

Los docentes no consideraron el proyecto como propio desde el origen del mismo, y se encontraron manifestaciones de resistencia de manera formal e informal. La resistencia explícita se expresa sumada y a través de reivindicaciones de carácter gremial; de manera informal con el diálogo entre pares para ocultar o no parecer en falta, tampoco se cumplen algunas funciones; entre éstas tener presencia frente al grupo curso – no tomar el curso.

En el relato de este directivo se identifican recursos interpretativos que dan cuenta de la forma de enfrentar la resistencia: a través de la persuasión, “limpiando” o separando el ámbito pedagógico de las demandas gremiales, el reconocimiento de las formas informales o una cultura subalterna que repercute en el no cumplimiento de las funciones o labores habituales de cara a los estudiantes. El sujeto entrevistado asume una postura de valorar o priorizar los intereses de los estudiantes. El dilema ideológico radica en que las demandas y la asociación gremial no es paralela a la labor docente de cara al aula, contaminado la labor pedagógica formal.

El funcionamiento de este proyecto de mejora está cruzado por la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Docente –SNED- ejecutado por el Ministerio de Educación y que ha contado con el rechazo y la negativa a evaluarse por parte de algunos profesores. La evaluación del profesorado, así como la evaluación constante para la mejora ha trascendido como parte distintiva del proyecto hacia los padres. Este proyecto de mejora se ha presentado a los padres y ha ganado constante apoyo; al mismo tiempo la resistencia de los profesores al proyecto ha trascendido a los apoderados, lo que implica que este proceso y sus conflictos han traído consigo que la comunidad escolar se involucre. Los padres percibieron la incomodidad del profesorado y este apoderado asume que la evaluación del profesorado es un mecanismo para mejorar la educación en este centro.

“Aquí se estuvo haciendo una evaluación y se notó como algo como molesto, como que había algo de que como no queremos ser evaluados. Hubo un rechazo, pero se hizo igual, pero primero que eso fue un rechazo y yo pienso que para mejorarlo deberían ser todos evaluados.” (Madre, Liceo Nahuel)

En el repertorio interpretativo de esta madre se encuentra que mientras que algunos padres y madres demandan que el centro se mejore, otros no se interesan ni saben lo que ocurre en el centro; también está aquellos que piensan que la educación en el centro es de baja calidad y asumen la crítica que se publicita en los medios de comunicación. Señala la variedad de ideas del nuevo proyecto educativo para

mejorar el centro y coloca al profesorado como último y potencial agente involucrado en el proyecto de mejora.

"[En el origen del proyecto estuvieron] también los padres, está el reclamo de que lo mejoremos, de que ni siquiera saben que si está bien o está mal, yo creo que se han dejado llevar por el discurso popular, el discurso también de la prensa, que la prensa nos dice una cosa y no sabe qué pasa. Y también la directora nueva que llegó con muchas ideas, con muchas, quería romper el mito que estaba en decadencia el colegio, entonces quiere romper con eso. La directora quiere mejorar la calidad de los resultados más que nada, los resultados del colegio (la idea de cambiar es) yo creo que de ambas partes y quizás también de los profesores que no quieren tener malos resultados en su colegio." (Madre, Liceo Nahuel)

3.3. Panorámica general

El origen del proyecto de mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a esta mejora hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que, en los primeros, el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los centros estancados los proyectos son vistos como una imposición ya sea externa al centro o como una demanda de la Dirección.

Así, en los tres liceos mejorados, el compromiso, la responsabilidad compartida, la existencia de metas consensuadas, el liderazgo claro son elementos que se hacen patentes. Varía de dónde surge la iniciativa del cambio, pero no que el mismo acaba siendo un proyecto de todos. En el Liceo Sayen la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los profesores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia con los estudiantes. En el Liceo Ayelén el proyecto de mejora y sus frecuentes actualizaciones se sustenta en resultados de diversas investigaciones y cuyos resultados se emplean para fijar las prioridades. En el Liceo Mailen la mejora, mantenida en el tiempo, es una tarea asumida por la nueva dirección y además un compromiso de todos. Su proyecto enfatiza el compromiso y alegría de profesores y estudiantes. La forma de adaptación al cambio en estos centros oscila entre la aceptación y la innovación. La adaptación de tipo ritual por parte de algunos profesores, de cumplir por hacerlo, recibe la presión de rechazo de los pares y acciones para incorporarlos, de manera propositiva, a los respectivos proyectos de mejora.

En los centros estancados, sin embargo, se observa que los diferentes miembros de la comunidad escolar nunca llegaron a apropiarse de la iniciativa. Así, el proyecto de mejora del Liceo Nehuén es uno más de una serie de intentos, apoyados por agentes externos destinados a mejorar los resultados. Como Liceo prioritario que es, se espera responder a los problemas derivados de alta vulnerabilidad social de estudiantes. La implementación del proyecto está a cargo del equipo habitual de profesores y con apoyo de la Universidad de Santiago. El proyecto se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Desde la perspectiva teórica en este centro coexisten tres modos de adaptación al cambio; la primera de conformidad, es decir de aceptación y apoyo al proyecto, la segunda, una aceptación ritualista ya que se acepta y participa por ser parte de la labor que el profesor desempeña en la institución y una tercera, de

rebelión, de confrontación, marcada por la exclusión y descalificación del proyecto y la capacidad de manejo de situaciones de aula por parte de los asesores

En el Liceo Nahuel el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección con una propuesta o proyecto de mejora preparado para un concurso de oposición de antecedentes. La puesta en marcha de este proyecto, que coincidió con el trabajo de campo, incorporó una serie de reuniones y asambleas con profesores, estudiantes y apoderados para levantar requerimientos y adecuar la propuesta a las particularidades de la comunidad educativa. En opinión del equipo directivo se diseñó una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones o al proyecto de mejora; se inició la construcción de metas culturales; empleando la persuasión, el debate y se recuerda la obligación de cumplir con funciones establecidas como es tomar los cursos. De lo observado se está logrando el cumplimiento de metas institucionales, tales como disminución de ausentismo y atrasos del profesorado pero no un compromiso con la mejora por parte del profesorado. Desde la perspectiva teórica el modo de adaptación, lo que aquí se ha logrado es de tipo ritual, es decir aún las metas culturales del equipo directivo no son compartidas o asumidas como propias por el profesorado, por tanto estos últimos ejecutan alguna la labor por el deber contractual de hacerlo.

4. CONCLUSIONES

Tanto la génesis de la mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a ella hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que en los primeros, el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. El hecho de compartir las metas culturales hace que el profesorado utilice la estructura y los recursos de la escuela de manera creativa para alcanzar las metas propuestas. En los Centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa a la escuela o como una demanda de la dirección. En el caso que el proyecto de mejora es uno más de una serie de intentos, la implementación del proyecto actual se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. Esto quiere decir que el proyecto tiene logros, aunque escasos, debido a que la creatividad y el trabajo son aportados por una fracción del profesorado, los que intentan sumar sin éxito a los profesores que hacen lo mínimo para cumplir o aquellos que abiertamente se excluyen. Lo anterior significa además que los logros por escaso que sean implican una mayor cantidad trabajo y compromiso de los que efectivamente están comprometidos con el proyecto de mejora.

Relacionando estos resultados con el Marco de Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2011) antes presentado, se encuentra que se validan muchos de sus elementos. Así encontramos: a) Necesidad de una presión interna para el cambio; b) papel de la dirección; c) compromiso de los docentes; d) clima; e) existencia de apoyos externos; f) historia de mejora. Quizá el elemento que menos se vislumbra es la disposición de los docentes por seguir aprendiendo, por convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Siguiendo las ideas de Merton (1970), es posible organizar los modos de adaptación que configuran los diferentes proyectos de cambio en: innovación, conformismo, ritualismo, rebelión y retraining, los tres primeros presentes en los proyectos de centros mejorados y los dos últimos en los centros estancados.

CUADRO 2. MODOS DE ADAPTACIÓN POR CENTRO

Tipo de Centro	Modos de adaptación (Merton, 1970)
Liceo Sayen	Innovación
Liceo Ayelén	Conformismo e innovación
Liceo Mailen	Innovación y ritualismo
Liceo Nehuén	Rebelión y retraimiento
Liceo Nahuel	Rebelión e innovación

El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Cuando el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección, en el que la propuesta o proyecto de mejora se prepara para un concurso de oposición de antecedentes; la implementación demanda de una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones. Un nuevo director cuenta con los medios institucionales para poner en marcha el proyecto sin embargo necesita construir un relato, metas culturales compartidas, lo que en el caso estudiado se logra mediante la persuasión, el debate, la negociación constante y recordando la obligación de cumplir con tareas establecidas por las normas contractuales.

En las escuelas mejoradas, la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, en estos tres Liceos la mejora constante es un slogan y una meta compartida por profesores, apoderados y alumnos, por tanto el proceso de mejora es parte de un continuo donde los resultados de diversas investigaciones se utilizan para fijar las prioridades. En estos Liceos los procesos de mejora pueden verse tensionados por la selección de la mejor forma de implementación en el marco de una búsqueda por parte del profesorado. La creatividad y el compromiso con la mejora es un insumo no tangible que potencia el proceso de mejora creándose un círculo virtuoso de colaboración, resultados positivos, historias de éxitos y una cultura de la mejora.

A la luz de estas evidencias el origen de los proceso de mejora de la eficacia escolar requiere ser abordado simultáneamente desde la diversas perspectivas donde el componente cultural resulta ser clave para desencadenar procesos sostenidos de mejora. La existencia de un proyecto, por innovador y técnicamente bien formulado que sea no significa que se implemente, que las practicas se instalen y que de su aplicación se logren resultados deseados.

Los resultados exitosos se obtienen cuando se han generado círculos virtuosos conducentes a la mejora; la aceptación y conformidad con la mejora constante no tiene nada de nuevo, el tema es cómo generar esta cultura de la mejora.

El rechazo a los medios instituidos y la aceptación de metas culturales generan formas de adaptación innovadores, las que pueden desencadenar procesos capaces de alterar las estructuras. Estas últimas si bien constriñen y condicionan no son dadas e inmutables; la clave estaría en la articulación de las

acciones, en generar acuerdos que se cumplan, destinadas a crear las condiciones que permitan su transformación. La crítica o el rechazo a los modos instituidos de hacer las cosas no son necesariamente condiciones que paralicen procesos de mejora, el problema radica en la dimensión y magnitud de las innovaciones deseadas y deseables, ya que existen condiciones institucionales que escapan a la capacidad o voluntad de acción del profesorado y también de los directores.

Los estados de efervescencia, o de rebelión, bien pueden ser utilizados al servicio de la instalación de proceso de mejora, dialogando para diagnosticar y mejorar los medios institucionales y sumando la negociación constante con la finalidad aproximar o acordar metas culturales aceptables para las partes.

Una atención especial demanda la presencia de acciones retraídas, ya que la crítica a los modos instituidos de hacer las cosas está apareada con la ausencia de metas culturales tendientes a la mejora; el trabajo por la obligación de cumplir es un simulacro y opera como freno a la implementación de proyectos de mejora. Las evidencias muestran que la presencia de esta subcultura en los liceos mejorados es abordada con el acompañamiento y presencia del Director y la presión de profesores que valoran y actúan desde el compromiso con los estudiantes y la calidad de la educación.

Si las metas culturales del profesorado son discordantes con las del equipo directivo se generan formas de rechazo que varían entre la paralización, el marcar el paso, la innovación y la rebelión.

Los directivos están demandados a desarrollar un estilo de liderazgo que comparta el poder -no así la responsabilidad- que facilite negociaciones y acuerdos para llevar a cabo un proyecto educativo, concordado y aceptado, independientemente de la gestación del proyecto. El liderazgo que incluye la cultura reconoce y valora el poder en y de la acción de todos los actores en sus distintas ubicaciones en la escuela.

Un elemento de crucial importancia son los significados de la resistencia al proceso de cambio: no sentirse parte de la propuesta, ya sea por no compartir el diagnóstico inicial o los medios para alterar la situación, o directamente rechazarla. El significado del rechazo puede ser a las formas propuestas imperantes de llevar a cabo el proceso y la aceptación de los medios institucionales para hacer las cosas; en este caso es posible que de una forma activa de resistencia se generen propuestas innovadoras alternativas y factibles, debido justamente al conocimiento y aceptación de las pautas normativas del centro. Desde esta perspectiva la conducción del proceso demanda apertura y flexibilidad para negociar, integrar y avanzar en la diversidad. El rechazo bien puede deberse a la no aceptación de ambas metas culturales y medios institucionalizados para lograr la mejora, en este caso parte de la acción en el origen del proyecto necesariamente requiere destinarse a construir un relato colectivo, integrador; de tal forma que el profesorado que se encuentra en este estadio de retraimiento, pueda volver a confiar, con metas concretas, claras, factibles y teniendo como base la necesidad de cumplir las funciones por las cuales es parte de la comunidad educativa.

La tarea de conducción en el origen del proceso de mejora requiere contemplar estrategias y tareas destinadas a cada grupo de la comunidad educativa, ya sea para aquellos profesores que se encuentran sumidos en el retraimiento o aquellos que hacen las tareas por cumplir, también para aquellos que con la voluntad de acelerar los procesos de mejora, trabajan de manera aislada y con escaso espacio para la integración y colaboración. Bien sabemos que los cambios que perduran son los que involucran a toda la comunidad escolar. Un abordaje distinto es necesario cuando el origen del proceso de mejora se funda en el rechazo a los valores vigentes y a los medios institucionales y la voluntad de sustituirlos. En situaciones de efervescencia social la capacidad de negociación, interlocución con los distintos grupos de

intereses para establecer acuerdos mínimos, a la espera de otros que sobrepasan las fronteras del establecimiento.

Cualquiera de los factores de la cultura de la mejora que no contemple el reconocimiento de los valores presentes en las metas culturales de los distintos actores de la comunidad educativa, corre el riesgo de centrarse en el quehacer formal instituido, dejando fuera del campo de acción aquellos componentes de la cultura, valores, creencias, símbolos, que pueden dar cuenta y contribuir con la (des)afección de algún proyecto de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creemers, B.P.M. 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.
- Creemers, B.P.M., Stoll, L. y Reezigt, G. J. (2007). Effective school improvement – ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.(pp. 825-838). Dordrecht: Springer
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 61(8), 59-62.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. En T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 51-74). Dordrecht: Springer.
- Merton, R.K. (1970). *Teoría y Estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (coords.) (2003). *Mejorar los procesos para mejorar los resultados*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.
- 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), 26-43.
- Reezigt, G.J. y Creemers, B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.

- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. y Stringfield, S. (2000). Linking School effectiveness and School Improvement. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). Londres: Falmer Press.
- Scheerens, J. y Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stoll, L. y Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. (2001). *Discourse as Data: A guide for analysis*. Londres: Sage & The Open University.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F. J. y De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.



LA MADUREZ PERSONAL EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

María del Socorro Ramírez Vallejo y Agustín de la Herrán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2012
Fecha de dictaminación: 29 de julio de 2012
Fecha de aceptación: 6 de agosto de 2012



La madurez personal es un tema de permanente actualidad entre profesionales que trabajan con seres humanos. En el campo de la enseñanza permite al profesor ser consciente de sí mismo, percibir mejor y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos. En este artículo se penetra en la dialéctica desarrollo profesional y madurez personal, conceptualizada como origen de cambios formativos relevantes para la práctica de cualquier docente. Para ello en una institución concreta se incidirá en su interdependencia y en cómo el desarrollo profesional no se puede darse si no existe un desarrollo personal centrado en la propia madurez. Además, se interpreta la madurez personal como eje de la formación, comprendida como tema que compromete a la vez a profesores y estudiantes, con independencia de su nivel educativo (Herrán, 2005). El estudio propone incorporar al tópico 'desarrollo profesional del docente' dentro del área de Didáctica y Organización Escolar el constructo 'madurez personal del docente', con el fin no sólo de reducir la brecha entre la teoría y la práctica, sino de considerar que un origen de la enseñanza es la persona del docente y una parte pedagógicamente ineludible de ella es su madurez personal.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. El desarrollo profesional del docente

El constructo "desarrollo profesional" no tiene un significado uniforme. Así, Heideman (1990) se lo ha relacionado con el cambio en la enseñanza para el rendimiento de los alumnos, así como a necesidades personales, profesionales y organizativas (institucionales). Fullan (2002) lo ha relacionado con la mejora de las destrezas y comportamientos en roles profesionales de los docentes tanto actuales como futuros. Sparks y Loucks-Horsley (1990) lo conceptúa como mejora de los conocimientos docentes. J. Rudduck (1991) se refiere a la enseñanza y a la relación con los colegas. Oldroyd y Hall (1991) lo han relacionado con la mejora de las condiciones de trabajo y en el avance en la carrera docente. Day (2006) lo vincula al compromiso didáctico y ético del docente, comprendido como agente de cambio, a través de su interacción con los alumnos y con los colegas. Bredeson (2002) ha relacionado el desarrollo profesional del docente con la reflexión sobre la práctica y la creatividad. Villegas-Reimers (2003) y Rodríguez Marcos (2011) coinciden en hacer notar el crecimiento profesional producido por la reflexión sistemática sobre su propia práctica. Marcelo (2008) enfatiza su relación con la mejora de los conocimientos y actitudes pedagógicas y académicos de la materia de enseñanza. Al referirse a lo personal, lo relaciona con la identidad personal y profesional como docente, y a su mutua incidencia. No entra en aspectos más relacionados con el propio desarrollo personal. Por su parte, Imbernon (2011) enfatiza en las relaciones personales y las condiciones laborales. Esta selección de autores parece referirse a la incidencia de rasgos específicos y contextuales de la profesión docente, su incidencia a lo largo de las etapas de su vida profesional, las necesidades educativas de sus alumnos y los requerimientos actuales de la enseñanza. Además, parecen advertir que proceso de desarrollo se va acompañando de sucesivos aprendizajes y cambios generados sobre la base de reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el *handbook* de Day y Sachs (2004) se continúa enfatizando en sentidos y tópicos recurrentes que no reparan expresamente en el constructo 'madurez personal del docente', por parecer incidir en cuestiones externas a la persona del docente. Parece existir un consenso teórico en el sentido de que: "La actuación del profesional reflexivo se ha convertido en sinónimo de buena práctica" (Day, 2006:44). Otros autores como Herrán (2011) expresarán que esa deliberación didáctica es necesaria, pero no es suficiente para

garantizar una buena práctica, porque ésta se entronca en la persona del docente a una profundidad a la que aquella reflexión no llega.

Por otro lado, desde la perspectiva de la investigación-acción y de la formación de profesionales reflexivos (Schön, 2002), advertimos que, desde sus inicios en España (Stenhouse, 1885; Sáez, y Elliot, 1988) a los *handbooks* de Richardson (2001) o de P. Reason y H. Bradbury (2005) o revisiones relevantes como la de Romera Iruela (2011), no hay estudios que desde la Pedagogía o la Didáctica hayan retomado el constructo 'madurez personal del docente' como ámbito central del desarrollo profesional de los docentes. Jiménez (2012) ha reparado en el constructo 'conciencia docente' desde procesos formativos aplicados a la práctica docente. Otra lectura, también relacionada sobre la conciencia docente, es la desarrollada por Herrán (2003, 2008, 2011) desde el paradigma complejo-evolucionista, enfatizando, contrariamente a la mayor parte de orientaciones a la insuficiencia de la reflexión sobre la propia práctica y al desarrollo de procesos de formación dentro del triángulo 'indagación sobre la práctica', 'madurez personal' y 'conciencia docente' (Herrán, 2008, 2011). Esta ampliación de la noción de conciencia –que Bou (2007) entiende como: "la capacidad para percibir, observar y sobre todo *darse cuenta*, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento"- parece ampliar hacia lo personal las raíces de la práctica.

1.2. La madurez personal y su desarrollo

De la revisión de literatura realizada en bases de datos especializadas en educación concluimos con que no hay teorías consolidadas sobre la madurez personal en Pedagogía. Es por ello que recurrimos al *handbook* de Zacarés y Serra (1998), que sintetiza las tres teorías relevantes sobre la madurez personal en psicología: la *Teoría evolutiva normativa*, la *Teoría humanista constructivista* y la *Teoría de la resistencia* (Tabla 1).

De los tres enfoques la *teoría humanista constructivista* es la que más se vincula con nuestro enfoque de investigación porque consideramos que la madurez personal depende de los procesos internos y constructivos de la persona que le permiten afrontar situaciones diversas, especialmente las didácticas. El desarrollo de la madurez se concibe como un proceso que dura toda la vida en donde el sujeto tiene un papel activo para llegar a esa meta. La maduración no se da por el número de vivencias que tenga la persona sino del significado que ésta le da a los acontecimientos que vive. Por tanto, depende en gran medida del conocimiento, que en su más amplia acepción, incluye lo emocional (González Jiménez, 2008; Herrán, 2012).

Por otro lado, el modelo de desarrollo profesional docente que adopta Fernández (2008) parte de tres componentes básicos: Desarrollo personal y humano, transformación de las prácticas educativas desde la deconstrucción individual y colectiva, y la auto sostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. El interés de la propuesta de este autor es que su planteamiento se estructura en el crecimiento profesional, cuyo centro entiende que es la madurez personal. En educación y formación, el constructo 'madurez personal' posee un significado especialmente dinámico. Es un proceso continuo en el que a cada individuo le toca velar por él esforzándose por erradicar el infantilismo que lo paraliza y atrofia a fin de transformarse internamente para convertirse en una persona plena y equilibrada. No se pretende hacer ver a la madurez personal como un remedio para todos los males educativos, sino simplemente como un proceso inminente en la educación, particularmente en la formación del profesorado como impulsora de su desarrollo profesional desde el ámbito de lo personal. Para el caso de un maestro, la meta vital se ha de unir a la profesional, sincronizándose así los cambios interiores con los cambios sociales que demandan del docente una mayor entereza y mejor preparación profesional.

TABLA 1. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA MADUREZ PERSONAL

DOMINIOS	Teoría evolutiva normativa: "Ser adulto es ser maduro"	Teoría humanista constructivista: "Existir es cambiar, cambiar es madurar; madurar es crearse a uno mismo indefinidamente"	Teoría de la resistencia: "Madurar es aprender a sufrir y a aceptar el sufrimiento"
Antecedentes históricos culturales	-Concepción de culturas tradicionales -Teorías sociológicas. -Modelos racionalistas de productividad y rendimiento.	-Modelos organicistas de explicación del desarrollo. -Psicología constructivista -Psicología humanista -Filosofía optimista sobre la naturaleza humana.	-Mística deformada de la cruz, presente en la tradición religiosa cristiana. -Investigación sobre personalidades resistentes en situaciones de límite.
Relación con la edad cronológica	-Fuerte correlación.	-Baja correlación	-Baja correlación; se sufre ya desde la infancia.
Factores de desarrollo/productores de madurez	-El paso del tiempo como elemento que identifica la acumulación de experiencia. -Vivencia de sucesos fuertemente normativizados y en el momento adecuado (por ejemplo, paternidad).	-Nivel de desarrollo cognitivo del sujeto estructuras internas con la que afronta las experiencias, especialmente las personales.	-Experiencias de sufrimiento vividas desde el nacimiento, especialmente pérdidas, separaciones dolorosas y fallecimiento
Correlatos externos	-Indicadores de éxito social (ingresos económicos, reconocimiento de otros). -Éxito conformista.	-Independencia de correlación de éxito social.	-Ser mujer
Grado de relativismo y unidad del constructo	-Visión unitaria, unida fuertemente al desempeño de un rol. -Puede medirse por criterios objetivos.	-Visión unitaria, holística consistente <i>transituacionalmente</i> . -La madurez puede evaluarse. -Noción culturalmente compartida en su núcleo.	-Visión unitaria. -Núcleo común en todas las culturas, donde el sufrimiento es universal.
Papel del sujeto	-Pasivo de ajuste y acomodación a roles y expectativas	-Activo, propositivo, constructivo.	-Pasivo -Importancia de las creencias como recurso del sujeto, sobre todo las de tipo trascendente o religioso.
Criterios sociales de definición: ¿En qué se nota que una persona es más madura?	-Criterios visibles (tiene una casa, un trabajo...) -Deberes y responsabilidades -Serenidad, sentido común en las tareas acometidas. -Autocontrol, moderación. -Modelo laboral de ejecución.	-Criterios no visibles a simple vista. -Modo de asumir los acontecimientos -Apertura a la experiencia. -Amplios intereses y preocupaciones. -Sentido de crecimiento personal continuo. Metas, propósito, proyecto. Interdependencia.	-Aceptación y serenidad ante lo vivido. -Resignación. -Generatividad preocupación y responsabilidad hacia otros, capacidad de sacrificio. -Sensibilidad ante el sufrimiento ajeno. -Fuertes creencias y coherencia.
Estatus explicativo del componente humano	-Medio	-Alto	Alto
Relación con otros constructos.	-Ausencia de trastorno mental. "la madurez es el estado normal de desarrollo para un adulto en nuestra sociedad".	Autorrealización	Sacrificio, resignación

(Fuente: Zacarés y Serra, 1998)

Pero el proceso educativo de la madurez personal puede quedar condicionado por razones externas e internas al docente. Muchas veces el maestro se ve impedido en su labor dentro de las circunstancias en las que trabaja por su posición social, por su preparación inadecuada, su falta de libertad para cumplir sus funciones, pero principalmente, está impedido por su ego interior y sus peligros característicos de profesiones cara al público (Neill, 1979) y que se desarrollan con otros desde roles desiguales o de autoridad. El egoísmo es un mal que obstruye el paso hacia la mejora personal y profesional; una persona egoísta no es capaz de aprender de los demás, por el hecho de sentirse siempre más que ellos, por ende, no se desarrolla socialmente, "pues con la exaltación de su ego impide que su mente reciba nuevas ideas y conocimientos" (Gavilán, 2008, p. 127). En la medida en que se permita disolver el 'ego' irá aflorando el verdadero ser para llegar a los otros mediante una entrega generosa y de compromiso fiel. Para Fernández (2008) los profesores con una personalidad conflictiva, incapaces de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con los alumnos, afectan su crecimiento profesional. Ser mejores personas y mejores maestros exige una reconstrucción de las prácticas desde la persona –su conciencia de actitudes y comportamientos profesionalmente inmaduros y maduros, y de la propia madurez personal como referente interno de la autoformación. Sólo así se podrá alcanzar mayor calidad desde una comunicación educativa que incida no sólo en los aprendizajes de los alumnos, sino en su formación, comprendida como crecimiento personal.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Objetivo general: Fortalecer el programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México), mediante una formación centrada en la madurez personal de sus docentes.

Objetivos específicos:

- Del primer estudio: Conocer cómo entienden los docentes participantes el constructo 'madurez personal del docente' en su propia experiencia formativa y práctica cotidianas, en el contexto del programa de Maestría.
- Del segundo estudio: Verificar la incidencia en la enseñanza y en el propio desarrollo profesional de los docentes participantes de una propuesta formativa ad hoc centrada en el constructo 'madurez personal del docente'.

2.2. Tipo de estudio

La investigación realizada se acoge a un diseño investigativo multimétodo (. Kincheloe y Kathleen (2005) y Ruiz Bolívar (2008), con énfasis en lo cualitativo. Específicamente, el primer estudio requirió "no sólo describir las situaciones problematizadas (...) sino también, establecer relaciones y explicaciones de los factores o elementos que se relacionan con su ocurrencia o manifestación y, además, valorar o emitir un juicio sobre la situación y la posibilidad y dirección del cambio requerido" (Díaz Ruiz, 2007, p.6). El segundo estudio valoró los resultados del anterior, incorporando en su diseño la evaluación de los efectos finales anteriores (Mari, 2006, p. 130). Tales efectos se encauzaron en la viabilidad y efectos en la formación y desarrollo profesional del profesorado de una propuesta desarrollada como un taller permanente a lo largo de seis meses y en dos formatos (curricular y extracurricular) que expresamente

estimulara la reflexión indagadora y el descubrimiento de la hasta entonces apenas intuida relación entre la propia madurez personal, la enseñanza del día a día y el propio desarrollo profesional. En el segundo estudio y en aras de resolver problemas relevantes para la mejora de la formación de los docentes se recurrió a la investigación-acción y indagación-acción (Herrán y González, 2002), considerándolos como enfoques metodológicos complementarios, ya que la primera se centra en la práctica docente, mientras que la segunda se centra en la persona del docente, comprendida como partícipe de abundantes procesos asimilables a la mala praxis de origen personal, cuyo origen en muchos casos radica en la inmadurez personal y profesional. Se pretende desde ambas metodologías simultáneamente acentuar en la practicidad del conocimiento pedagógico y en una conciencia que pueda ser capaz de generar cambios en la persona, con claras repercusiones en la enseñanza y en su desarrollo como docentes.

2.3. Participantes

Los participantes en el primer estudio fueron 109 profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación especial), la mayoría de ellos de nacionalidad mexicana.

En el segundo estudio y concretamente en la propuesta formativa o taller diseñado ex profeso participaron seis profesores en formación (cinco mujeres y un hombre) del grupo de la Maestría en Educación Primaria de la misma institución.

2.4. Técnicas de recogida y análisis de datos

De forma específica para el primer estudio, se realizó un sondeo a través de cuestionario validado que integraba preguntas abiertas y cerradas. El instrumento se aplicó a 130 profesores, de los que respondieron 109. El propósito era conocer sus concepciones sobre la madurez personal, su importancia y la viabilidad de integrarla en la formación docente, así como su presencia en experiencias formativas anteriores. Además, se obtuvieron datos iniciales para dar respuesta válida al primer objetivo de una amplia cantidad de técnicas de investigación internamente coherentes (17 observaciones de aula y grabaciones en vídeo y audio, 6 focus group previos, 3 entrevista en profundidad previas y 3 análisis de portafolio temático y de programaciones de aula) desde las que se obtuvo una amplia variedad de datos de los participantes, lo que permitió triangular y obtener datos altamente válidos. En este estudio se integraron los datos del cuestionario con los obtenidos mediante las diversas técnicas de producción y recogida de datos señaladas anteriormente. El proceso de análisis se desarrolló bajo la lógica inductiva y deductiva que va de los datos a las conceptualizaciones, y de ellas de nuevo a los datos. Para ello se ordenó la información, se sistematizó y complementaron los vacíos existentes. En un segundo momento se focalizaron las categorías de contenido de acuerdo con los criterios temáticos determinados, en donde la información empírica y la teoría se entrelazaron a fin de dar sentido a la realidad estudiada. Las categorías descriptivas permitieron reagrupar los datos e identificar recurrencias, principios, patrones, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades (Bisquerra, 2004). Los datos obtenidos fueron triangulados y permitieron conocer las percepciones de los profesores participantes y las características de sus prácticas. Se reparó concretamente en cómo comprendían los participantes el constructo 'madurez personal del docente' en su propia formación y en sus prácticas. Los datos obtenidos sirvieron de fundamento para la definición de la propuesta formativa del segundo estudio, a la par que para justificar la relevancia del estudio en cuanto a la necesidad de enriquecer la formación del profesorado mediante la incorporación normalizada del constructo 'madurez personal del docente', cuya ausencia generalizada y su paradójica necesidad y relevancia fueron constatadas.

Para dar respuesta al segundo objetivo en el segundo estudio se optó, como en el primero, por obtener amplísima variedad de datos sistemáticos de múltiples técnicas de investigación, entre las que destacaron 15 observaciones en aula y grabaciones, 11 entrevistas en profundidad, 8 *focus group* y 8 análisis de

portafolios temáticos y 18 programaciones didácticas. La información fue analizada y triangulada. De forma complementaria y específicamente para el segundo estudio, se pasó al principio y al final de la propuesta formativa el cuestionario "Rasgos prototípicos de la Persona Madura (CRPM)" (Zacarés y Serra, 1998) a los participantes. Ello permitió percibir desde otro ángulo cambios formativos experimentados por cada profesor. Este estudio respondía a la necesidad de documentar más profundamente procesos de desarrollo profesional y personal desde la perspectiva de la madurez personal de los participantes, desde la premisa de que los cambios y niveles de partida y de logro pueden ser diferentes, aunque puedan compartir y socializar avances y resultados formativos, debido a la naturaleza de la formación. La verificación de cambios se obtuvo del análisis de contenido de las observaciones, grabaciones, entrevistas en profundidad y focus group. Además se aplicó en dos momentos -a su inicio y final- el cuestionario "Rasgos Prototípicos de la Persona Madura (CRPM)" (Zacarés y Serra, 1998) con el fin de percibir otras variaciones.

2.5. En torno a la propuesta formativa del segundo estudio

La propuesta de formación se constituyó en un referente para la autoformación de los participantes. Concretó el ámbito de trabajo personal y trabajó con ellos desde diversos ángulos formativos la relación entre la madurez personal, la práctica didáctica y el propio desarrollo profesional. Algunas de las teorías que fundamentaron la propuesta fueron las siguientes:

- a. *Teoría humanista constructivista*. Desde esta perspectiva la madurez personal depende de los procesos internos y constructivos de la persona que le permiten afrontar situaciones diversas, especialmente las transpersonales. La madurez puede evaluarse aunque los criterios no son visibles a simple vista, sin embargo se pueden considerar como indicadores: el modo de asumir los acontecimientos, la apertura a la experiencia, la humildad, el sentido de crecimiento personal continuo, el planteamiento de proyectos y la liberación de apegos. El desarrollo de la madurez se concibe como un proceso que dura toda la vida en donde el sujeto tiene un papel activo para llegar a esa meta (Zacarés y Serra, 1998).
- b. *Psicología de la autorrealización* (Blay, 2006). Este enfoque combina la visión occidental de cómo se vive plenamente en relación del sujeto con el mundo y la visión oriental enfocada al descubrimiento del ser o la propia identidad última mediante autoconocimiento, comprendido como un tema fundamental de la enseñanza que parece confundirse con autoanálisis por la mayor parte de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar, por reconocidos representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica y por profesionales de la educación (Herrán, Paredes, Moral y Muñoz, 2012).
- c. *Indagación-acción*. Se deriva de una aplicación de la perspectiva complejo-evolucionista (Herrán, 2003) al campo de la Didáctica realizada por Herrán y. González (2002) cuyo principal objetivo es contribuir a la mejora de los procesos de formación y comunicación didáctica, desde la atención formativa en el egocentrismo docente, comprendido como fuente de mala práctica reconocida por el propio docente.

La propuesta o taller de formación se desarrollo en dos formatos: el primero fue integrado durante seis meses y a lo largo de 20 sesiones de hora y media como un taller formativo en tres espacios curriculares del tercero y cuarto semestres del programa de Maestría. El segundo formato fue como una acción complementaria fuera del horario escolar, a lo largo de 10 sesiones quincenales de dos horas. Se desarrollaron las siguientes actividades principales y se intentaron desarrollar los siguientes conocimientos:

TABLA 2. ACTIVIDADES Y CONOCIMIENTOS FAVORECIDOS POR LA PROPUESTA FORMATIVA

I TALLER INTEGRADO EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
Actividad didáctica principal	Ámbitos de conocimiento abordados
Autoevaluación	Fortalezas personales. Naturaleza y sentido de la formación. El ego y la conciencia en la formación docente. La madurez personal y sus indicadores: qué nos dicen las investigaciones realizadas desde la Pedagogía. Incidencia comunicativa de la madurez y la inmadurez personales. Condicionantes de la madurez personal Análisis de la práctica de acuerdo al ciclo de Smyth (diversas situaciones).
Reflexión sobre estrategias didácticas	El poder de la palabra y del silencio. Dialéctica ser-tener en la docencia cotidiana. Creencias didácticas y enseñanza. Posibilidades metodológicas fundadas. Análisis de la práctica de acuerdo al ciclo de Smyth (diversas situaciones).
II TALLER EXTRAESCOLAR COMPLEMENTARIO	
Actividad didáctica principal	Ámbitos de conocimiento abordados
Autoindagación	El prejuicio en la comunicación didáctica. Pensamientos automáticos y sentimientos. La práctica de valores y virtudes mediante las vocales de la pedagogía. Prácticas: respiración, visualización, silencio, organización mental y personal, concentración, autoconocimiento relajación, meditación.

Fuente: Elaboración personal

3. RESULTADOS

3.1. Resultados relevantes del primer estudio

Los resultados del cuestionario nos informan que la dimensión personal y la profesional ocupan el mismo nivel de importancia en las prioridades de los docentes que participaron. De esta manera la educación cumple su misión de formar seres integrales, equilibrados, en continua evolución, como se expresa en el siguiente comentario en una pregunta abierta:

...si retomamos la idea de que un maestro antes de serlo, es persona, y que ambas dimensiones (personal y profesional) deben crecer a la par, si a una se le da más importancia entonces el equilibrio no está presente y como seres integrales debemos crecer en todos los aspectos de forma óptima (EO.04.09).

Hubo unanimidad en que, si bien es educativamente conveniente que toda persona alcance un nivel alto de madurez, ésta es ineludible en el caso de los profesores, ya que de ella depende que el grupo de alumnos responda a sus enseñanzas y haga realmente creíble lo que dice y hace:

Considero que como profesionistas deberíamos alcanzar un buen nivel de madurez, ya que estamos trabajando con seres humanos, lo cual representa una responsabilidad enorme, muchas veces somos modelos a seguir y es por ello que debemos procurar ser buenos ejemplares.

Entre todas las cuestiones hubo otra en la que se alcanzó unanimidad completa (coincidencia de un 100%). Al preguntar a los docentes si piensa que un profesor en su nivel educativo podría realizar más fácilmente su quehacer profesional como educador siendo menos 'ego' y más persona, los 109 profesores respondieron de manera afirmativa. Éste es un dato muy significativo para esta investigación porque demuestra que los docentes comparten la relevancia de la madurez personal, intuida como ausencia o control del propio egocentrismo en la enseñanza y como condición básica de buena práctica. Es otro ejemplo de tema que parece estar cerca de la práctica de centros, y sin embargo continúa siendo un ámbito muy poco investigado e incorporado a la formación y al estudio del desarrollo profesional y personal de los docentes, salvo excepciones (Herrán y González Sánchez, 2002). La disminución del 'ego', según las respuestas de los docentes, genera: mayor entrega, comunicación más auténtica, impulso de la educación integral, empatía, capacidad de autoconocimiento, mayor humildad y sabiduría, mayor disposición para compartir y trabajar en equipo, sensibilidad, impulso para ser mejor persona y mejor docente y mayores posibilidades de autoevaluación autocrítica.

Del análisis cualitativo se desprende que alrededor de un tercio de los docentes se muestra impermeable a otras posibilidades de autoformación, comportamiento y práctica didáctica diferente a la que habitualmente realiza. Esto es un reflejo del apego a ciertas formas de trabajar, a la inercia y la poca disposición para hacerse de otras ideas formativas que benefician a sus alumnos. Además, estos docentes más quietistas parecen ser más vulnerables a la influencia de subculturas escolares no favorables a la normalización de la madurez personal en su espacio de intereses formativos. Estos docentes no parecían percatarse de la incidencia didáctica que su madurez o inmadurez pudieran tener en sus alumnos. Dos tercios de los docentes percibían en cambio que la propia humildad, la sencillez, la ejemplaridad y el optimismo pueden superarse las divisiones entre compañeros y desarrollar un trabajo más beneficioso para todo el alumnado.

El objetivo de la maestría que tuvo un menor grado de logro fue el que tenía que ver con el liderazgo docente, en donde se espera que los egresados de la maestría fuesen impulsores del cambio más allá del espacio del aula. Para lograr este objetivo cerca de la mitad de participantes vio necesario que los profesores compartan sus conocimientos y se abran a otras posibilidades, sin querer estar por encima de los demás, sino a la par de ellos. La adquisición del grado de maestría significó para unos un mayor compromiso con su labor educativa, mientras que para otros fue un trampolín para acceder a un superior escalafón y a más estatus, más polarizado por tanto en el tener y aparentar, que en el fortalecimiento del ser. La simulación, la incoherencia y el eventual infantilismo adulto del docente son tópicos a los que aludieron los profesores y con los cuales se tendría que trabajar en las futuras promociones:

Ahí es donde uno dice, bueno pues qué pasó, y qué está pasando, porque cuando estamos en la maestría, y llegas aquí a las plenarios y comentas una cosa que es totalmente diferente a lo que realmente eres en tu escuela (GFA.11-XI-08).

Uno de los profesores en formación comentó que en el grupo hubo egocentrismo [acaparamiento, soberbia ilusoria, situarse en el centro, auto valorarse más que a los demás, darse por aludido, etc.], en ciertas personas, razón por la cual no se lograron ciertas formas de actuar, de reflexión, que es lo que esperarías al final de la maestría. Tuvieron actitudes muy infantiles, de rebeldía sin tener en cuenta a los demás, lo que provocaba ciertas fricciones (R.C.2-08-08).

3.2. Resultados relevantes del segundo estudio

Los datos obtenidos del segundo estudio desde las observaciones, focus group y entrevistas en profundidad posteriores a la propuesta formativa apuntaron a ganancias de los profesores participantes en madurez personal compatibles con pretensiones del programa de Maestría y con una amplia variedad de estudios sobre madurez personal. A continuación se expresan sólo aquellos avances verificados por ellos mismos en la totalidad de los participantes, en mayor o menor medida. Se agrupan en torno a las siguientes dimensiones que, apoyados en algún referente compartido por los participantes, comentamos brevemente y acompañamos con testimonios ilustrativos:

3.2.1. Compromiso y responsabilidad

El compromiso moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos es uno de los propósitos que plantea el programa de Maestría. Al ingresar a la maestría los profesores en formación se reconocieron con cierto grado de compromiso con sus alumnos, pero éste se intensificó y ayudó a mantenerlo durante los estudios en este nivel educativo. Uno de los profesores señaló que el compromiso tiene que ver con *"ser agentes de cambio para nuestros alumnos, porque finalmente para ellos es que nos profesionalizamos"* (F.G.2.3).

3.2.2. Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad

En un inicio la mirada de los profesores era muy homogénea hacia sus alumnos, pero gracias al abordaje de contenidos referidos al conocimiento del alumno y el estudio sobre los condicionantes o lastres de la madurez personal los docentes se empezaron a dar cuenta que todos sus alumnos son diferentes, por lo que requerían de una atención diferenciada. Cambiar la forma de pensar, propició que la profesora se esforzara por realizar adecuaciones curriculares u otras estrategias con el fin de apoyar a los niños con mayor vulnerabilidad. La riqueza del grupo la hace la diversidad. Ésta es una concepción de un profesor con una actitud madura que deja su comodidad pedagógica de atender sólo a los alumnos que le implican menos esfuerzo, para entregarse con entusiasmo al grupo en general, empeñando su mayor esfuerzo en los niños que requieren de una mayor atención:

Antes yo pensaba que la diversidad era un problema en el aula, sabía que los alumnos todos eran diversos, pero yo lo veía como un problema. Después me di cuenta que podía ser una oportunidad y pues sí empecé a trabajar sobre eso. Hice adecuaciones curriculares aunque muy pequeñas, todavía no he logrado muy bien el hilito como para ver cómo hacerle (F.G.2.7).

3.2.3. Apertura y flexibilidad mental

La mente abierta es una cualidad que refleja la capacidad reflexiva y madurez del profesor, esto hace que tenga buen juicio, tome decisiones acertadas y sea empático con las personas que establece relaciones. "Tal como lo demuestran todas las tradiciones espirituales y la psicología cognitiva y positiva contemporánea, la mentalidad flexible hace que las personas se sientan más felices y se aproximen más a la sabiduría" (Riso, 2008, pp. 40-41). El desarrollo de la flexibilidad se vio incrementado a partir de la interacción con otros enfoques sobre la misma realidad, con otros puntos de vista para poder contrastarlos con los propios. Los participantes manifestaron un crecimiento social e intelectual, como lo manifiesta una de las profesoras entrevistadas:

Lo primero es darte cuenta que tu realidad es eso, tu propia realidad y que mientras no te des la oportunidad de contrastarlas con otras perspectivas o con otros puntos de vista, pues es una realidad pobre, pues es nada más lo que tú alcanzas a percibir de ti, de tu práctica y no se

enriquece de lo que otros pueden ver desde fuera. Yo creo que también me ayudó (la maestría) a saber aportar a la práctica de otras personas (F.G.1.4).

En un nivel de análisis más profundo, de acuerdo con el ciclo de Smyth en que A. de la Herrán e I. González (2002) proponen el desarrollo de la indagación acción, los profesores reconocieron sus fallas, sus logros y debilidades y las acompañaron de una visión prospectiva para la rectificación y el cambio, gracias a la flexibilidad de pensamiento que mostraron en el proceso. Confirmaron que:

Ser flexible es ser consciente de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos (Herrán, 2011:17).

3.2.4. Humildad didáctica

La humildad de los profesores se pudo identificar en diversos momentos de análisis sobre su ser y quehacer docente utilizando como recurso metodológico el ciclo reflexivo de Smyth y la indagación acción (A. de la Herrán e I. González, 2002). Sin embargo, mostraremos un ejemplo de la práctica en el que la maestra da la oportunidad de decisión a los niños sobre las actividades para trabajar en clase.

(...) me ha pasado que lo que ellos han decidido, ha tenido mejores resultados que lo que yo tenía planeado. Es que yo llevaba una idea para apoyar la temática que estaba trabajando, por ejemplo para los carteles de las adicciones yo sugerí que los pegáramos en la escuela, en la cerca, y los niños dijeron: maestra, tanto trabajo para la cerca, y ellos sugirieron que en las tiendas. Yo no pensé más allá de la escuela y ellos ya lo van captando, va más allá. Yo veía mi trabajo y todavía me quedaba muy aquí, cuadrada. Es bonito ver que los niños avanzan y me digo, ¡ay a ver si te surgen más ideas!

Los participantes coincidieron en la tesis de que para ceder el protagonismo al alumno hace falta humildad pedagógica. Asumir que el protagonismo es de los alumnos y que el maestro es el facilitador de esta tarea supone adquirir un papel de servicio, de humildad, comprendida como antesala del conocimiento. Es como señala Ceregido (2010) "ser plenamente conscientes de que nuestra posición es transitoria, que vivimos un momento personal que nos permite ofrecer y facilitar unas circunstancias que hagan que las cosas y las personas que nos rodean puedan ser mejores" (p. 50). Se interpretó acertadamente el concepto y la vivencia de una sana humildad como opuesta al egocentrismo docente.

3.2.5. Autoconocimiento

El trabajo con el autoconocimiento implica un proceso de autoobservación y autoindagación constante, que sólo el profesor tenaz, disciplinado, audaz, y con un gran sentido de responsabilidad y una cierta madurez realiza con un sentido formativo. El autoconocimiento está referido principalmente al ser del docente, no tanto a su hacer. Se experimentó como un proceso delicado y complejo. Sin embargo, una vez que los participantes tomaron la determinación de indagarse con esta finalidad fueron encontrando un modo natural de hacerlo. En todos los casos el proceso se realizó a la par que con los aspectos profesionales:

A mí ese aspecto se me hace complicado. Ver esa parte interior sí favoreció mucho mi autoconocimiento. Considero que ir a la par del desarrollo humano, ir viendo esa parte ayuda mucho a conocerse y a que sigas buscando medidas para mejorar. A la mejor me conozco pero a veces es difícil cambiar estructuras ya internas en mí que son muy difíciles de cambiar. Ahorita en este punto me doy cuenta que a mí me sigue haciendo falta trabajar esa parte de mi desarrollo

humano, o seguirla trabajando. Lo ideal es que los contenidos y lo que sucede en mi grupo, lo lleve la par con esa visualización interior (F.G.1.5).

Los docentes concluyeron desde su trabajo personal que el profesor indiferente o menos comprometido con la formación de sus alumnos desde su interioridad –y no sólo desde su práctica didáctica- tiene mayor dificultad para auto observarse, porque taponaba posibilidades de cambio interior. “Desde su quietismo y apariencia, le repugnaría observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará” (Herrán, 2011:17).

3.2.6. Conciencia de comportamientos egocéntricos inconvenientes

Durante el proceso de reflexión, los profesores en formación lograron tomar conciencia de algunas acciones pedagógicas inconvenientes asimilables a la inmadurez profesional estaban influidas por el ‘ego docente’ (A. S. Neill, 1979; A. de la Herrán e I. González, 2002), tales como el quietismo metodológico (continuar en adelante con la misma metodología que aparentemente “ha funcionado”), no tomar en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos, pretender que los alumnos aprendan igual y vayan al mismo ritmo, poner en evidencia ante los demás a los que no cumplen con las expectativas, etc. La modificación de estos comportamientos se fue dando durante los estudios de la maestría, como lo expresa uno de las profesoras:

Por la costumbre, me di cuenta que había caído en ser una maestra tradicionalista, reconocí en la maestría que no era la mejor maestra, mas sin embargo, en su momento, yo no pensaba así, yo decía que les enseñaba muy bien. Pero ya en la maestría yo me doy cuenta que disto mucho de ser una maestra que enseña bien (...) que los escucha, que los entiende, que los comprende, que toma en cuenta sus opiniones, su nivel de desarrollo o su diferencia, etc. Porque yo tenía un grupo de primero y todos tenían que aprender y con mi método, no me daba más oportunidades de buscar y eso, sí me había funcionado el primer año, pues así tenía que ser el segundo y tercero, y así sucedió en algunos años de mi práctica (F.G.1.2).

Es a través de la alteridad (Cases, 2007) como un docente puede tomar conciencia de esta clase de homeostasis, que impedía la emergencia de valores y virtudes que habían logrado potenciar y lo que les faltaba para ser mejores como personas y profesionales. Para lograr el verdadero cambio hay que partir del reconocimiento de las propias inercias. En conjunto confirman que: “el verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica presencia de duda sobre nuestro condicionamiento y ausencia de miedo al cambio” (Herrán, 2011:15).

3.2.7. Coherencia didáctica

Los fundamentos de la madurez personal y de una enseñanza consecuente fueron interpretados y escritos por los participantes y comprometió su discurso en el contexto de una autoevaluación de su madurez personal relativa a su quehacer. El conjunto de docentes participantes expresó haber realizado un proceso formativo con esfuerzo. La mayor dificultad estribó en relacionar su interiorización con su enseñanza. Los participantes relacionaron ambos polos con creencias, concepciones, teorías, principios y valores fundamentantes de su práctica a partir de evidencias empíricas. Los resultados en las entrevistas mostraron que la declaración de la filosofía docente que rige la vida profesional del educador, es una vía posible para valorar la coherencia de la propia práctica con los principios y valores que le ennoblecen y dan sentido:

En el momento de hacer mi filosofía decía que tomaba en cuenta a cada uno de mis alumnos y trabajaba con material didáctico, y la filosofía me quedó bien bonita, pero el equipo contribuyó a

que me diera cuenta con sus comentarios: ¿entonces para ti el libro de texto es el material concreto? No tomarlos en cuenta, llegar y decirles por ejemplo: tomen el libro en la página 20, entonces ¿dónde estaba tomando en cuenta las necesidades e intereses? Mi palabra era lo que contaba, entonces sí me di cuenta y llegué a ese descubrimiento gracias al apoyo de mis compañeros y tutora de que una cosa era lo que yo pensaba y otra distinta era lo que yo hacía (F.G.1.12).

3.2.8. Equilibrio emocional

Los resultados de la autoevaluación señalan que la propuesta formativa les ayudó a fortalecer su equilibrio emocional. Estos resultados son coincidentes con el testimonio extremo de un docente dos meses después de haber participado:

Me llegó esta semana una niña que vio cómo violaron a otra niña unos policías en "La Pila". Me llegó otra niña con que un cuñado la intentó violar. Los niños llegan y me platican, porque en su casa a la mejor no los escuchan. Entonces estoy trabajando con ellos la parte personal, es algo que yo aprendí en la maestría. Yo era muy despegado, no era tan afectivo con ellos y como que me he ganado mucho su confianza, ya supe por dónde llegarles; pero es a partir de una teoría que yo ya traigo, de algo que yo ya conocía, porque a la mejor, si yo seguía en mi mismo mundo, pues yo habría llegado regañándoles, gritándoles. Pero cambié primero yo, para poder aplicarlo. Y estoy bien contento con mi grupo, nada que ver con lo que me dijeron, la verdad (F.G.2.5).

Este testimonio es un claro ejemplo de cómo el docente puede transformar la realidad educativa en la que realiza su labor, a partir de transformarse primero él mismo. "Cambié primero yo" señala el maestro. El cambio no es posible sólo en el discurso o en la acción comunicativa, es necesario que se dé también en la persona. Es aquí donde el profesor activó debido a la acción formativa del segundo estudio sus saberes adquiridos durante la maestría y se esforzó por aplicarlos en la práctica. Algunos de ellos fueron: la comunicación cercana y relación con sus alumnos, la escucha activa, el brindarles confianza, el reflexionar sobre lo que hace y dice, el trabajar con él mismo algunas técnicas de desarrollo personal como el desechar los pensamientos automáticos y la visualización a través de enfocar el pensamiento en lo que se pretende lograr.

3.2.9. Otros cambios individuales mostrados por el CRPM

Otros resultados no emergentes fueron los obtenidos a través del cuestionario "Rasgos prototípicos de la personalidad madura" (CRPM) (Zacarés y Serra, 1998) aplicado al inicio y al final e la investigación a seis profesores muestran los cambios que tuvieron en diferentes niveles de logro. En la tabla o colorama siguiente se observan los indicadores que se ubicaron en los niveles altos (color oscuro) y en los niveles medios (color claro), según los parámetros de respuesta del cuestionario:

Tabla 3. Cambios mostrados por el cuestionario "Rasgos prototípicos de la personalidad madura" (CRPM) (Zacarés y Serra, 1998)

CASOS	CATEGORÍAS			
	RELACIONES INTERPERSONALES	ESTABILIDAD EMOCIONAL	APERTURA DE PENSAMIENTO	COMPETENCIA PROFESIONAL
LUCY	Incremento de la capacidad de escucha	Se mantiene íntegra bajo presiones.	Se interesa por cuestiones que dan sentido a su vida Ya no niega los hechos evidentes.	Preferir trabajos que requieran de iniciativa
	Paciente con la indecisión de otros. Supera cinismo y ofensas de otros. Superación del 'ego': humildad, autocrítica, rectificación	Sentido del humor Expresión de sentimientos personales. Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás. Menos ansiosa.	Valora un tema considerando todos los argumentos	Se administra mejor el tiempo. Espera para conseguir una meta u objetivo sin aferrarse a ellos.
ELOISA	Disfruta de la gente. Supera cinismo y ofensas de otros..	Mayor conciencia de sus sentimientos. Confianza y seguridad en sí misma. Entusiasmo Expresa sus sentimientos.	Más capaz de reconocer cuándo se equivoca. Uso de criterios propios Hace juicios realistas y bastante objetivos	Prefiere trabajos o tareas que requieran iniciativa. Más persistencia y tenacidad Más coherencia iniciativa propia Aplica lo que dice y lo hace con gusto
		Se conserva íntegra bajo presiones. Más paciente con la indecisión de otros.		Compromiso en diversas actividades
SUSANA	Deja de imponer sus ideas a otros.	Afronta los problemas Ya no se auto compadece. Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás. Más confianza y seguridad en sí misma.	Acepta de buen grado las correcciones. Depende menos de la aprobación de los demás	Acaba lo que empieza; Capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo
	Relaciones interpersonales más cálidas. Más tranquilidad en el trato con otros Menos egocentrismo. Expresión de sentimientos íntimos. Confianza y seguridad.	Expresión de sentimientos personales Estabilidad en el estado de ánimo Menos tensión, nerviosismo e inseguridad	Las críticas y opiniones de otros le influyen menos en su estado de ánimo. Está más abierta a nuevas ideas. Se adapta mejor a distintas personas y situaciones sociales. Se interesa por cuestiones trascendentales. Valora un tema considerando todos los argumentos. Mayor persistencia y tenacidad	

BRAULIO	<p>Deja de pensar que la culpa es de los otros Se interesa más por los demás. Disminución de egoísmo Proporciona comentarios con más tacto y diplomacia Se adapta con éxito a las personas y situaciones. Mantiene mejores relaciones de amistad con otros Mayor paciencia ante la indecisión de otros Ayuda a los que se encuentran a su alrededor</p>	<p>Vence las dificultades No se altera con tanta facilidad como antes Adapta su comportamiento según lo requiere la situación, Disfruta más del momento presente. Aprende mejor de las experiencias de sufrimiento Se acepta más y mejor a sí mismo Mayor conciencia de sus sentimientos y pensamientos</p>	<p>Mayor flexibilidad comprensiva (empatía) ante las ideas de los demás Mayor persistencia y tenacidad.</p>	<p>Supera el autocompadecimiento Mayor eficacia en su trabajo. Mayor responsabilidad de sus acciones y decisiones. Más coherencia entre el sentir, el decir y el hacer</p>
		<p>Menor frialdad y distancia en las relaciones personales Menos necesidad de la aprobación de los demás.</p>		
SONIA	<p>Mayor responsabilidad de sus acciones y decisiones- Menor egocentrismo Incremento de la discreción Mayor lealtad, más digna de confianza</p>	<p>Disminución de necesidad de aprobación de los demás Evita en mayor medida seguir las ideas de la mayoría sin criterios propios Menor influencia de las críticas en su ánimo. Mayor decisión y seguridad para tomar decisiones Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás</p>	<p>Mayor aceptación de correcciones ajenas Aceptación de la idea de que las personas y las cosas cambian Mayor persistencia y tenacidad</p>	<p>Creatividad e imaginación Mayor nivel de concentración Mejor organización del tiempo Juicios más realistas y objetivos</p>
		<p>Ya no piensa que la culpa es de otros. Supera el cinismo y los comentarios hirientes a otros.</p>	<p>Mayor confianza y seguridad en mí misma. Supera la tensión, el nerviosismo y la ansiedad, la autocompasión, el sentirse menor que los demás, lamentarse porque</p>	<p>Mayor apertura a nuevas ideas Superior tolerancia y respeto hacia ideas diferentes</p>
ROCÍO	<p>Ya no piensa que la culpa es de otros. Supera el cinismo y los comentarios hirientes a otros.</p>	<p>Mayor confianza y seguridad en mí misma. Supera la tensión, el nerviosismo y la ansiedad, la autocompasión, el sentirse menor que los demás, lamentarse porque</p>	<p>Mayor apertura a nuevas ideas Superior tolerancia y respeto hacia ideas diferentes</p>	<p>Mayor preferencia de trabajos que requieran iniciativa Mayor creatividad e imaginación Mayor persistencia y tenacidad.</p>

	<p>Mejor afrontamiento de problemas. Más paciente con la indecisión o lentitud de otros. Superior aceptación de que las personas y las cosas cambian Menor aferramiento al pasado</p>	<p>las cosas le van mal Mejor control del estrés Mayor autoestima Mejor asunción de los fracasos Superior habilidad para sacar algo positivo de ellos. Mejor aceptación de sí misma. Menor hipersensibilidad ante las críticas y opiniones de otros Incremento de seguridad en sí misma Más fluida expresión de sentimientos personales</p>		<p>Más independencia en la toma de decisiones Mayor eficacia en el trabajo Mejor disciplina y autocontrol. Incremento de la capacidad de concentración en el trabajo Mejor organización del tiempo para aprovecharlo al máximo</p>
<p>SONIA</p>	<p>Incremento de la responsabilidad de sus acciones y decisiones, sin inculpar sólo a los otros Menor egocentrismo: interpretativo y proactivo Superior discreción Mejora en lealtad y en poderse considerar digna de confianza</p>	<p>Disminución de la necesidad de aprobación de los demás Sigue menos las ideas de la mayoría sin criterios propios Menor influibilidad (en su conducta o estado de ánimo) ante las críticas Menor inseguridad para tomar decisiones Menor necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás</p>	<p>Acepta de buen grado que los demás le corrijan Acepta mejor que las personas y las cosas cambian</p>	<p>Mayor creatividad e imaginación Mayor capacidad de persistencia en las tareas Superior concentración Mejor organización del tiempo Juicios más realistas y objetivos</p>

(Fuente: Elaboración personal)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El fortalecimiento del programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México) realizado mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con la madurez personal, contribuyó, según expresaron los participantes, a la mejora de su enseñanza y a su desarrollo profesional, produciendo cambios formativos tangibles, que pueden resumirse en:

- a. Cambios personales: incrementos en la flexibilidad, coherencia, autoobservación y capacidad de autoanálisis.
- b. Cambios didácticos que incluyen el componente personal: incrementos en la sensibilidad, receptividad, empatía en la atención a la diversidad, interacciones positivas, eficacia comunicativa, innovación de la práctica y conciencia aplicada al desarrollo integral de sus alumnos.

Los docentes que participaron en el segundo de los estudios lo hicieron por propia voluntad e intrínsecamente motivados. Resultó fundamental esta afinidad y voluntad, que fue fraguándose durante el desarrollo del taller. Coincidimos con Flores (2010) en que: "los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él" (p. 243). Esto se observó particularmente en las actividades del taller en las que se esperaba que los profesores incorporaran a su vida profesional las habilidades para la autoindagación. Precisamente por ello, en los casos o situaciones no se ajustaban a sus esquemas hubo más resistencia para trabajar con ellas.

Los resultados en este estudio han contradicho a C. Day (2006) en el sentido de identificar la actuación del profesional reflexivo como sinónimo de buena práctica (p. 44, adaptado). Más bien, parece confirmar con A. de la Herrán (2011) que situar la acción en el centro de la reflexión no ha sido suficiente. Para que se dé el desarrollo profesional del docente y el cambio en la enseñanza desde lo personal es necesario complementar el programa de maestría con el componente personal, facilitando que desde uno mismo pueda incidirse, tanto en aspectos asociados a la propia madurez personal como a la mala praxis radicada en el propio egocentrismo. Esta puede ser una interpretación de la lógica apuntada por J. Krishnamurti (2008), en el sentido de que en un educador no hay cambio exterior sin cambio interior. O sea, de que el cambio profesional empieza por el cambio más centrado en la propia razón ampliamente entendida como aquello que esencialmente somos (F.E. González Jiménez, 2008) o en uno mismo. Los dos estudios, en efecto, concluyen con Fernández (2005) en la importancia de ser personas lo más maduras posible para educar a otros. Es el único modo de practicar lo que se pide y de vivir de manera coherente la profesión de la enseñanza.

Esta conclusión coincide complementariamente con los resultados apuntados por el propio A.S. Neill (1979) y el estudio de A. de la Herrán e I. González (2002), en el sentido de que la mayoría de los errores que los profesores dicen cometer habitualmente tienen un origen personal asimilable a su egocentrismo, cuyos ámbitos de proyección son los y los colegas. La reflexión, conciencia y paulatina liberación de los propios lastres y condicionantes son una parte fundamental en el camino de la creciente madurez personal. Para todo ello el trabajo detenido desde indicadores concretos parece ser en extremo útil, al servir de referentes para la focalización de la atención sobre aspectos de la acción didáctica que hasta ese momento habían estado fuera del alcance de los tópicos del desarrollo profesional de los docentes y de la formación didáctica del profesorado.

Los resultados de ambos estudios concretan lo que Bell y Gilvert (1994) o Alonso (2001) así mismo han concluido: Que "cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal" (p. 35). Pero ello no será posible si el ámbito de 'lo personal' no se concreta en constructos reconocibles y susceptibles de reflexión e indagación específicas, como la 'madurez personal del docente', entre otros. Así mismo se concluye que no es posible dar una respuesta educativa simple

ante problemas tan complejos, profundos y delicados como el que nos ocupa. Todo indica que es necesario trabajar desde la raíz. Y quizá una parte fundamental de esa raíz sea la madurez personal y desde ella necesidad de ser consciente de lo que condiciona la enseñanza y el propio desarrollo profesional de un docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos
- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10, pp. 483-497.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bredeson, P.V. (2002). The Architecture of Professional Development: Materials, Messages and Meaning. *International Journal of Educational Research*, 37.
- Cases, I. (2007). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Ceregido, I. (2010). *El camino de la transformación*. Madrid: Maite Rodríguez.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*, Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International Handbook of the Continuing Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernández, A. (2008). El desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente" www.reside.org/investigación/edudistancia/unidad10.htm (consulta: 10 de abril de 2012).
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de Educadores Holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gavilán, F. (2008). *Toda esa gente insoportable. Una guía de supervivencia para tratar con esas personas que nos hacen la vida imposible*. Madrid: EDAF.
- González Jiménez, C. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica General: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), pp. 499-562.
- Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 223-256.

- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264.
- Herrán, A. de la e I. González (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral, C. y Muñoz, T. (Coords.) (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Imbernón, F. (2011). Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis* (2), I-XX (prólogo).
- Jiménez, R. (2012). La Investigación sobre Coaching en Formación del Profesorado: Una Revisión de Estudios que impactan en la Conciencia sobre la Práctica Docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, pp. 238-252.
- Kincheloe, J.L. y Kathleen S. B. (2005). *Rigor y complejidad en la investigación educativa*. New York: Publisher Open University Press.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Mari, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos.
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff development*. Londres: Paul Chapman.
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.). (2005). *Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: AERA.
- Riso, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México: Grupo Editorial Norma
- Rodríguez-Marcos, A. (Dir.) (2011). Coaching Reflexivo entre Iguales en el Prácticum de la Formación de Maestros. *Revista de Educación*, 355, pp. 355-379.
- Romera Iruela, M.J. (2011). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, pp. 597-614.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, pp. 13-28.
- Ruiz, A. I. (2007). *Diagnóstico de situaciones y problemas locales*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

- Sáez, M. J., y Elliott, J. (1988) La Investigación en la Acción en España: Un Proceso que Empieza. *Revista de Educación*, 287, pp. 255-265.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1985). El Profesor como Tema de Investigación y Desarrollo. *Revista de Educación*, 277, pp. 43-53.
- Urbietta, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development. An international review of literature*, Paris: UNESCO (International Institute for Educational Planning).
- Zacarés J.J., y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.



A QUALIDADE DOS SERVIÇOS DA COORDENAÇÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO E O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS

Daiane Radons, Luciana Battistella, Márcia Grohmann y Raquel Penna

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2012
Fecha de dictaminación: 18 de abril de 2012
Fecha de aceptación: 5 de junio de 2012



Nas últimas décadas, o crescimento da economia brasileira e a abertura do mercado nacional, as empresas estrangeiras contribuíram para o aumento da concorrência, devido à entrada de novas organizações no país. Dessa forma, os clientes vêm se tornando, cada vez mais, exigentes a partir do aumento de ofertas de produtos e serviços. Esse fato faz com que as empresas busquem formas de satisfazer os consumidores, atendendo suas necessidades com qualidade.

Diversos trabalhos têm considerado a importância da mensuração da qualidade por clientes das organizações. Nesse sentido, qualquer organização não pode prescindir de atravessar esse processo de avaliação de desempenho dos serviços internos. Uma organização pública focada na prestação de serviços, mesmo que não se veja envolta em um ambiente competitivo, deve buscar continuamente aprimorar o desempenho dos serviços internos, como um processo de melhoria contínua.

Não é prerrogativa de organizações privadas almejarem e empenharem-se para atingir melhorias contínuas, as organizações públicas devem procurar manter o mesmo nível de cobrança e empenho de seus servidores, pois um cidadão não pode se furtar de prescindir dos serviços públicos e as comparações entre organizações acontecem em escala global.

A satisfação de clientes, que é um tema amplamente abordado em pesquisas e empresas que almejam alcançá-la plenamente, permite identificar como os clientes avaliam determinado serviço ou produto. São escassos os estudos que relacionam a satisfação com qualidade de serviços na área da educação. Nesse sentido, avançar com essa proposta contribui com o processo de avaliação de cursos.

Este estudo objetivou identificar a qualidade dos serviços desempenhados numa Coordenação de Curso de Graduação e o nível de satisfação dos acadêmicos com a Coordenação, buscando verificar a relação entre ambas. Para tanto, foram utilizados dois modelos, um para identificar a qualidade, SERVPERF (Cronin e Taylor, 1992) e outro para a satisfação, Modelo de Satisfação de Oliver (1980).

O presente estudo justifica-se pela necessidade de melhorias contínuas em instituições de ensino superior, de forma a otimizar seus recursos limitados e restrições de contratações do quadro de pessoal, constituindo em processo de melhorar práticas.

1. SATISFAÇÃO

A consideração da satisfação de clientes é primordial para avaliar serviços e produtos e, nesse estudo, é relacionada com a qualidade dos serviços de uma Coordenação de Curso de Graduação. Nessa perspectiva, o referencial teórico compreende conceituação de satisfação e de qualidade, bem como a relação entre ambas. Os modelos utilizados no presente estudo são especificados nessa seção.

A satisfação é entendida por Anderson e Fornell (1994) como uma avaliação contínua sobre a habilidade de uma marca em proporcionar os benefícios que o cliente busca ao longo do tempo. Para Oliver (1997) a satisfação é a resposta de plenitude do consumidor, isto é, um julgamento que um produto ou serviço tem como característica, em função de ter proporcionado ou estar proporcionando um nível agradável de perfeição, relacionada ao consumo.

Kotler e Keller (2006) afirmam que a satisfação é a sensação de prazer ou desapontamento precedente da comparação entre o desempenho (resultado) percebido de determinado produto ou serviço e as expectativas do comprador. Dessa forma, se o desempenho não for suficiente perante as expectativas, o

cliente tenderá a ficar insatisfeito, enquanto que se o desempenho ultrapassar as expectativas, o cliente ficará altamente satisfeito.

A satisfação do cliente é considerada a partir de duas formas: satisfação específica em uma transação e satisfação acumulada (Boulding, Kalra, Staelin e Zeithaml, 1993). A concepção da satisfação específica a uma transação serve para a avaliação de situações específicas, enquanto a visão cumulativa é mais adequada quando o consumidor possui experiências passadas com algum serviço (Milan e Trez, 2005).

De acordo com Oliver (1999), a satisfação é um passo em direção à retenção de clientes e à formação de lealdade. Assim, o alcance da lealdade, desafio das organizações no ambiente concorrencial em que o consumidor está envolvido em meio a uma diversidade de produtos e serviços, perpassa pela análise da satisfação.

1.1. Qualidade nos Serviços

Há pouca convergência a respeito da definição de qualidade (Huff, Fornell e Anderson, 1994). Assim, Grönroos (1990) e Fornell (1991) abordam que o mais importante é a definição do que seja qualidade sob a perspectiva do cliente.

Para Anderson e Fornell (1994), a qualidade pode ser vista como o potencial intrínseco aos atributos do produto ou serviço a fim de prover satisfação, ressaltando que a qualidade percebida é dependente da função de utilidade para o cliente em relação ao nível de desempenho ou qualidade fornecida.

Corroborando a importância da qualidade na mensuração da satisfação, Cronin e Taylor (1992) abordam que a qualidade percebida dos serviços pode ser representada como antecedente à satisfação do cliente, sendo que esta satisfação tem efeito positivo sobre a decisão de compra. A satisfação do consumidor pode ser utilizada para avaliar e intensificar o desempenho de empresas, a partir da mensuração da qualidade dos bens e serviços (Fornell, Johnson, Anderson, Cha e Bryant, 1996).

O setor de serviços é muito variado e vem crescendo, possui implicações sobre como os consumidores avaliam a qualidade (Kotler e Keller, 2006). Considerando a importância dos serviços e sua difícil mensuração, estudos a cerca da qualidade de serviços começaram a tomar forma, em 1983, com os trabalhos de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, 1990). Os autores afirmam que são três as características fundamentais dos serviços (Parasuraman et al., 1990; Corrêa e Corrêa, 2004): a) os serviços são basicamente intangíveis, julgados pelo desempenho e experiências vivenciadas pelo cliente; b) os serviços são heterogêneos, com possibilidade de desempenho e julgamentos diferentes conforme o fornecedor e o cliente; e c) os serviços, sua produção e o seu consumo são inseparáveis, dificultando sobremaneira o controle e sua avaliação.

Diante da importância da avaliação dos serviços pelas organizações, Churchill Jr. e Peter (2000) sugerem que os profissionais de marketing questionem os clientes sobre como a empresa está se saindo referente à satisfação de seus padrões de qualidade.

A fim de alcançar os objetivos propostos do estudo, que são avaliar a qualidade dos serviços na coordenação de um curso de graduação e identificar o nível de satisfação dos acadêmicos, foram utilizados dois modelos teóricos, que são descritos a seguir.

1.2. Modelos Teóricos Utilizados

O Modelo de Qualidade em Serviços, conhecido como SERVPERF (Cronin e Taylor, 1992) e o Modelo de Satisfação de Oliver (1980) foram os modelos utilizados no estudo. O SERVPERF originou-se a partir do SERVQUAL, que por sua vez, foi elaborado por Parasuraman et al. (1985) para mensurar a qualidade do serviço, tendo como base o modelo de satisfação de Oliver (1980). No SERVQUAL, a satisfação do cliente é representada pela diferença entre expectativa e desempenho.

Parasuraman et al. (1985) afirmam que os clientes avaliam a qualidade dos serviços de forma global. No processo de compra e mesmo após a compra, o consumidor compara a sua expectativa com o seu julgamento de desempenho, para cada item da dimensão da qualidade, formulando um conceito único que será a qualidade perceptível dos serviços (Miguel e Salomi, 2004).

A escala SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985) avalia a qualidade do serviço em 22 itens, consistindo em 44 afirmações referentes a expectativa e desempenho percebido pelo cliente, de acordo com os critérios denominados dimensões da qualidade. As cinco dimensões abordadas por Parasuraman et al. (1985) são:

- Confiabilidade é a capacidade de realizar um serviço prometido de forma confiável e precisa, inclui a consistência de desempenho.
- Presteza compreende o desejo e presteza que os empregados têm em prover os serviços, inclui rapidez nos serviços ou realizar rapidamente um serviço, de modo a ajudar o cliente;
- Segurança é a habilidade em transmitir confiança e segurança, com cortesia e conhecimento, considerando a ausência de perigo, risco ou dúvidas.
- Empatia envolve cuidados e atenção individualizados aos clientes.
- Aspectos tangíveis compreendem a inclusão e demonstração de evidências físicas ao serviço, tais como instalações, aparência do pessoal, ferramentas e equipamentos utilizados no serviço, representação física do serviço, tais como um cartão de crédito plástico, ou uma prestação de contas, além de outros clientes presentes nas instalações.

A partir do SEVQUAL, foi desenvolvido o SERVPERF por Cronin e Taylor (1992), como alternativa ao modelo dominante e baseado somente na percepção de desempenho dos serviços, apresentando os melhores índices de confiabilidade. O SERVPERF é um modelo mais reduzido do original, com 22 afirmações, e foi utilizado no presente estudo.

O Modelo de Satisfação de Oliver (1980) busca integrar os antecedentes sugeridos e as hipóteses de consequentes relativos à satisfação. A expectativa, atitude e intenção compõe a parte de antecedentes, enquanto que nos consequentes há a desconfirmação juntamente com a influência da expectativa. A desconfirmação (não confirmação) da expectativa pode ser representada por dois processos que consistem na formação de expectativas e na sua desconfirmação mediante a comparação de desempenho e expectativa (Farias e Santos, 2000).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados o SERPERF (Cronin e Taylor, 1992) desenvolvido a partir do SERVQUAL (Parasuraman et al., 1990) e baseado na percepção de desempenho dos serviços e o Modelo de Satisfação de Oliver (1980). A pesquisa ainda é quantitativa, do tipo *survey*, realizada com uma amostra de 68 acadêmicos do curso de graduação em Física, na cidade de Santa Maria/RS.

O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados, sendo dividido em duas partes: a primeira buscando identificar as características da amostra, ou seja, as variáveis demográficas e socioeconômicas; a segunda apresentava o modelo SERPERF proposto por Cronin e Taylor (1992), que foi adaptado para os serviços da Coordenação do Curso de Física, com 22 variáveis que mensuram a qualidade dos serviços, e o Modelo de Satisfação de Oliver (1980), com 13 variáveis que mensuravam o nível de satisfação dos acadêmicos com a Coordenação. Nessa segunda etapa do instrumento eram apresentadas afirmações, sendo que os respondentes se posicionavam de acordo com uma escala do tipo Likert, com variação de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Os dados coletados foram tabulados através do *Microsoft Excel* e, posteriormente, analisados estatisticamente por meio do software *SPSS*.

A caracterização da amostra incluiu análises de frequência e cruzamentos. Posteriormente, foi realizada análise fatorial exploratória com o intuito de purificar e resumir o modelo e, por fim, utilizou-se o cálculo do Alfa de Cronbach, a fim de verificar a confiabilidade dos construtos teóricos.

Após a purificação do modelo teórico, utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson e a regressão fatorial múltipla na tentativa de estabelecer as relações entre os construtos, ou seja, identificar a existência de uma relação entre uma variável independente e uma variável dependente. Salienta-se que, neste estudo, foram utilizadas como variável dependente a Satisfação e como variável independente a Qualidade.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados em quatro segmentos distintos: caracterização da amostra; identificação da consistência interna dos construtos teóricos; análise fatorial exploratória; e, identificação da relação de dependência entre importância e recompensa atribuída a empresas com comportamento socioambiental.

3.1. Caracterização da amostra

A fim de identificar o perfil da amostra, os acadêmicos foram questionados sobre o gênero, idade, renda familiar, semestre que estão cursando, se residem com a família em Santa Maria/RS e ocupação.

A amostra foi composta de 41 pessoas do sexo masculino (60,3%) e 27 pessoas do sexo feminino (39,7%). Quanto à idade (Tabela 01), 42,6% dos respondentes encontram-se na faixa de 21 a 25 anos, seguida de 29,4% que estão na faixa de 18 a 20 anos.

TABELA 1. IDADE DOS RESPONDENTES

Idade	Frequência	Percentual
De 16 a 17 anos	1	1,5
De 18 a 20 anos	20	29,4
De 21 a 25 anos	29	42,6
De 26 a 30 anos	8	11,8
De 31 a 40 anos	8	11,8
De 41 a 49 anos	1	1,5
Mais de 50 anos	1	1,5
Total	68	100,0

No que se refere à renda familiar, 22,1 % dos respondentes estão na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00, 20,6% encontram-se na faixa de R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 e, 13,2% possuem renda de R\$ 401,00 a R\$ 1.000. Quando questionados sobre o semestre que estão cursando, 20,9% dos acadêmicos responderam que estão no 3º semestre, seguido de 13,4% do 1º semestre e 10,4% encontram-se no 7º semestre. A maioria (57,4%) dos estudantes não reside com a família na cidade de Santa Maria. A metade dos respondentes tem como ocupação o estudo e atuar como bolsista ou estagiário, seguida da ocupação somente estudo, representando 30,9% das respostas, e por fim, 19,1% possuem trabalho formal.

3.2. Validação do instrumento

Com o intuito de garantir a validade interna do instrumento de pesquisa, calculou-se a confiabilidade da escala, ou seja, a ausência de erros de mensuração. A confiabilidade da escala está ligada, de acordo com Hair, Bush e Ortinau (2000), diretamente ao grau em que uma determinada medida está livre de erros aleatórios; podendo ser verificada por meio da determinação do coeficiente Alfa de Cronbach, sendo desejáveis valores acima de 0,60, em uma escala cujo mínimo é 0 e o máximo 1.

A validação do instrumento seguiu a divisão em duas partes: Qualidade e Satisfação. Num primeiro momento são expostos os dados referentes às variáveis sobre qualidade e, posteriormente, sobre satisfação.

O valor do Alfa de Cronbach para o instrumento de qualidade com 22 variáveis foi de 0,893 e para as 13 variáveis de satisfação foi de 0,912. Ambos os valores considerados pela literatura como bons.

É importante ressaltar que alguns autores, como Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), optam por realizar primeiro a análise fatorial exploratória para depois excluir variáveis através do alpha de Cronbach. O presente trabalho testou os dois métodos e, como os resultados foram os mesmos, optou-se por realizar a fatorial exploratória no modelo que previamente já teve sua confiabilidade interna testada.

3.3. Análise Fatorial Exploratória

A análise fatorial exploratória, segundo Hair et. al. (2005), é uma técnica estatística multivariada que pode sintetizar as informações de um grande número de variáveis em um número muito menor de variáveis ou fatores.

No presente trabalho utilizou-se a rotação varimax com o intuito de maximar o peso de cada variável dentro de cada fator e como critério de extração foi definido autovalor maior que um. Ressalta-se que foram utilizados os outros métodos de rotação (quartimax e equamax), porém os resultados da fatorial com rotação varimax foram os mais satisfatórios.

O modelo teórico da pesquisa é composto de dois construtos distintos: Qualidade do serviço atribuída pelos acadêmicos à Coordenação do Curso de Física e Satisfação dos estudantes. Dessa forma, tanto na análise fatorial confirmatória quanto nos testes de confiabilidade interna dos construtos, os resultados são apresentados de forma separada para Qualidade e Satisfação.

Análise fatorial foi realizada com as variáveis da qualidade e, posteriormente, com as da satisfação. As 22 afirmações que compõe o construto qualidade foram divididos em 4 fatores, porém, o instrumento de coleta era composto de questões referentes a 5 fatores (presteza, segurança, confiabilidade, empatia e tangibilidade), de acordo com estudos de Cronin e Taylor (1992), então foi forçado o número de fatores para 5.

Três variáveis (X24 - O serviço da Coordenação é exatamente o que necessito, X29 - Se eu pudesse, usaria o serviço de outra empresa e X34 - Estou seguro de ter feito a coisa certa ao usar o serviço da Coordenação) do construto Satisfação foram excluídas, por apresentarem comunalidade com valor inferior a 0,50. Corroborando a recomendação de Malhotra (2001) no sentido de excluir as variáveis com comunalidades inferiores a 0,50.

Através dos testes: esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), dá-se a mensuração da adequação da aplicação da análise fatorial para um determinado conjunto de dados. O primeiro teste busca identificar se a correlação entre as variáveis é significativa, ao passo de apenas alguns fatores poderem representar grande parte da variabilidade dos dados. Caso esse nível de significância seja próximo de zero, então, a aplicação da análise fatorial é adequada.

Para o estudo em questão, esse teste de esfericidade de Barlett forneceu o valor 1584,274 para o construto Qualidade e 666,421 para Satisfação, ambos com significância de 0,000. Conclui-se então, que a aplicação da análise fatorial é adequada.

O segundo teste (KMO), busca identificar se a correlação entre cada par de variáveis pode ser explicada pelas outras variáveis que formam o construto. Valores iguais ou menores do que 0,5 indicam que a análise fatorial é insatisfatória. Neste estudo, o valor do KMO para a fatorial de Qualidade foi de 0,898 e para a fatorial de Satisfação foi de 0,889 que, segundo Pestana e Gageiro (2000) é considerado bom.

Para saber se o modelo resultante da fatorial representa bem os dados foi utilizado o critério de porcentagem da variância, ou seja, o número de fatores extraído é determinado de maneira que a porcentagem cumulativa da variância extraída pelos fatores atinja um nível satisfatório (Aaker, Kumar e Day, 2001). Conforme Pestana e Gageiro (2000), este nível satisfatório está em torno de 60% da variância total explicada.

Observa-se que os resultados encontrados aproximam-se muito do ideal. Para o construto qualidade encontrou-se cinco fatores que explicam 81,619% da variância e o construto Satisfação, composto por um único fator, explica 71,818% da variância total encontrada.

Na Tabela 02 é apresentada a estrutura **fatorial final do construto Qualidade**. Conforme pode ser observado, foram criados cinco fatores principais. O Fator 1 engloba nove variáveis (X3 - As pessoas que trabalham na Coordenação estão adequadamente vestidas, X6 - Quando você tem algum problema com no Curso, a Coordenação é solidária e o deixa seguro, X7 - O pessoal da Coordenação é de confiança, X9 - A Coordenação mantém seus registros de forma correta, X12 - As pessoas que trabalham na Coordenação estão sempre dispostos a ajudar os alunos, X13 - A Coordenação está sempre ocupados em responder aos pedidos dos alunos, X14 - Você pode acreditar no pessoal da Coordenação, X15 - Você se

sente seguro com as orientações da Coordenação e X16 - O pessoal que trabalha na Coordenação é educado) e foi chamado de Relação Profissional. Tal fator explica 27,737% da variância total e suas cargas fatoriais vão de 0,849 a 0,595 (sendo este último com valor abaixo de 0,600). Ademais, o cálculo do alfa para este fator foi de 0,953 e, de acordo com a literatura, valores acima de 0,70 são considerados bons.

TABELA 2. ESTRUTURA FATORIAL FINAL DO CONSTRUTO QUALIDADE

Item	Descrição da variável	Carga	Comunalidade
	FATOR 1 – RELAÇÃO PROFISSIONAL alpha: 0,953		
X3	As pessoas que trabalham na Coordenação estão adequadamente vestidas.	0,595	0,818
X6	Quando você tem algum problema com no Curso, a Coordenação é solidária e o deixa seguro.	0,616	0,837
X7	O pessoal da Coordenação é de confiança.	0,764	0,874
X9	A Coordenação mantém seus registros de forma correta.	0,603	0,751
X12	As pessoas que trabalham na Coordenação estão sempre dispostos a ajudar os alunos.	0,849	0,903
X13	A Coordenação está sempre ocupados em responder aos pedidos dos alunos.	0,710	0,832
X14	Você pode acreditar no pessoal da Coordenação.	0,768	0,864
X15	Você se sente seguro com as orientações da Coordenação.	0,676	0,846
X16	O pessoal que trabalha na Coordenação é educado.	0,818	0,799
	FATOR 2 – SUPORTE alpha: 0,867		
X8	A Coordenação fornece o serviço no tempo prometido.	0,656	0,833
X10	A Coordenação informa exatamente quando os serviços serão executados.	0,767	0,831
X17	O pessoal da Coordenação obtém suporte adequado da UFSM para cumprir suas tarefas corretamente.	0,830	0,825
	FATOR 3 – RELAÇÃO INDIVIDUAL alpha: 0,919		
X18	A Coordenação dá atenção individual a você.	0,758	0,836
X19	A Coordenação dá atenção pessoal.	0,770	0,877
X20	O pessoal da Coordenação sabe das suas necessidades.	0,629	0,754
X21	A Coordenação tem os seus melhores interesses como objetivo.	0,605	0,811
	FATOR 4 – ASPECTOS FÍSICOS alpha: 0,845		
X1	A Coordenação está adequadamente equipada.	0,800	0,848
X2	As instalações físicas da Coordenação são visualmente adequadas.	0,831	0,888
X4	A aparência das instalações físicas da Coordenação é conservada.	0,539	0,740
	FATOR 5 – RELAÇÃO TEMPORAL alpha: 0,73		
X5	Quando a Coordenação promete fazer algo em certo tempo, realmente o faz.	0,555	0,832
X11	Você recebe serviço imediato da Coordenação.	0,566	0,770
X22	A Coordenação tem os horários de funcionamento convenientes a todos os alunos.	0,736	0,588

O segundo fator do construto importância foi chamado de Suporte e é composto por três variáveis (X8 - A Coordenação fornece o serviço no tempo prometido, X10 - A Coordenação informa exatamente quando os serviços serão executados e X17 - O pessoal da Coordenação obtém suporte adequado da UFSM para cumprir suas tarefas corretamente) que explicam 14,475% da variância observada. As cargas fatoriais ficaram compreendidas numa média de 0,739, variando de 0,849 a 0,610. Por fim, o alfa deste fator foi de 0,867, obtendo também um resultado superior aos limites propostos como ideais.

Quatro variáveis (X18 - A Coordenação dá atenção individual a você, X19 - A Coordenação dá atenção pessoal, X20 - O pessoal da Coordenação sabe das suas necessidades e X21 - A Coordenação tem os seus melhores interesses como objetivo) compuseram o terceiro fator, chamado de Relação Individual e que explica 14,428% da variância total. As cargas fatoriais apresentaram variação de 0,770 a 0,605 e o alfa foi de 0,919.

O quarto fator, denominado de Aspectos Físicos, foi composto por três variáveis (X1 - A Coordenação está adequadamente equipada, X2 - As instalações físicas da Coordenação são visualmente adequadas e X4 - A aparência das instalações físicas da Coordenação é conservada), apresentou cargas fatoriais compreendidas entre 0,831 e 0,539 e o alpha foi de 0,845, explicando, dessa forma, 13,346% da variância total.

Por fim, o quinto fator, Relação Temporal, foi composto por três variáveis (X5 - Quando a Coordenação promete fazer algo em certo tempo, realmente o faz, X11 - Você recebe serviço imediato da Coordenação e X22 - A Coordenação tem os horários de funcionamento convenientes a todos os alunos), apresentando alpha de 0,73 e explicando 11,634% da variância observada, com cargas fatoriais que vão de 0,736 a 0,555.

A estrutura final da *fatorial sobre Satisfação* é demonstrada na Tabela 03. Conforme a Tabela há apenas um fator, composto por dez variáveis (X23 - O serviço da Coordenação é um dos melhores que já pude usar, X25 - O serviço da Coordenação foi realizado tão bem como pensei que o seria, X26 - Estou satisfeito com minha decisão de usar o serviço da Coordenação, X27 - Às vezes tenho dúvidas sobre se devo continuar usando o serviço da Coordenação, X28 - Minha escolha de usar o serviço da Coordenação foi a mais sensata, X30 - Eu realmente gosto do serviço da Coordenação, X31 - Sinto-me mal com a minha decisão de usar o serviço da Coordenação, X32 - Não estou feliz por ter usado o serviço da coordenação, X33 - Usar o serviço da Coordenação tem sido uma boa experiência, X35 - Os funcionários da coordenação do curso de graduação em Física demonstram conhecer bem o serviço).

As cargas fatoriais encontradas são mais altas dos que nos fatores do construto Qualidade, variando de 0,887 a 0,746, valores bem acima do recomendado (0,50) como valor desejável. Por fim, o alpha de Cronbach para o fator é de 0,956, classificando-se como muito bom.

TABELA 3. ESTRUTURA FATORIAL FINAL DO CONSTRUTO SATISFAÇÃO

Item	Descrição da variável	Carga	Comunalidade
	FATOR 1 – SATISFAÇÃO alpha: 0,956		
X23	O serviço da Coordenação é um dos melhores que já pude usar.	0,746	0,557
X25	O serviço da Coordenação foi realizado tão bem como pensei que o seria.	0,806	0,650
X26	Estou satisfeito com minha decisão de usar o serviço da Coordenação.	0,853	0,727
X27	Às vezes tenho dúvidas sobre se devo continuar usando o serviço da Coordenação.	0,827	0,683
X28	Minha escolha de usar o serviço da Coordenação foi a mais sensata.	0,880	0,774
X30	Eu realmente gosto do serviço da Coordenação.	0,851	0,725
X31	Sinto-me mal com a minha decisão de usar o serviço da Coordenação.	0,880	0,774
X32	Não estou feliz por ter usado o serviço da coordenação.	0,882	0,778
X33	Usar o serviço da Coordenação tem sido uma boa experiência.	0,887	0,787
X35	Os funcionários da coordenação do curso de graduação em Física demonstram conhecer bem o serviço.	0,852	0,726

De modo geral, o modelo utilizado no estudo, baseado em Cronin e Taylor (1992) e Oliver (1980), foi considerado adequado para a mensuração da qualidade percebida pelos acadêmicos do curso de Física e o nível de Satisfação dos mesmos com os serviços da Coordenação do curso, pois todos os índices calculados estavam bem acima dos limites considerados como satisfatórios. Porém, após a análise da fatorial exploratória, os resultados demonstram que este modelo pode ser resumido da seguinte forma: para a mensuração da Qualidade, a utilização de cinco fatores (o primeiro composto por nove variáveis; o segundo por três; o terceiro por quatro; o quarto fator por três e o quinto fator por três variáveis); e para a mensuração da Satisfação, um único fator, composto de dez variáveis.

3.4. Relacionamento entre qualidade nos serviços e satisfação dos acadêmicos

A fim de identificar a relação entre qualidade nos serviços e satisfação, foram realizadas análises de regressão linear. Para tanto, inicialmente foi realizada a transformação de cada um dos fatores, determinados pela análise fatorial exploratória, em uma nova variável. Assim, novas variáveis foram criadas, resultantes do cálculo das médias de cada variável que formava o fator. Tais informações são apresentadas na Tabela 04.

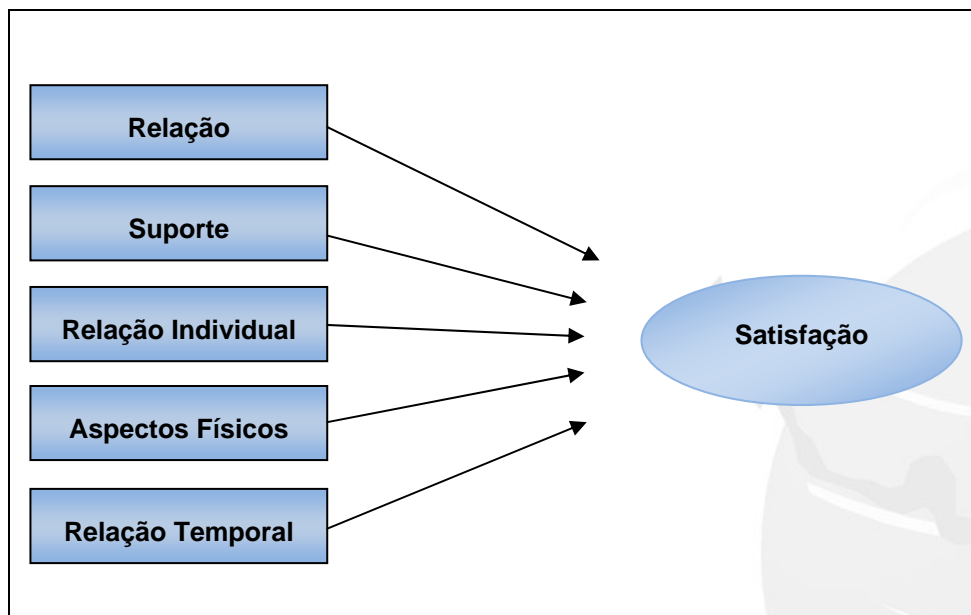
TABELA 4. MÉDIAS DOS FATORES ENCONTRADOS

Fator	Variáveis	Média	Desvio-padrão
Relação Profissional	X03, X06, X07, X09, X12, X13, X14, X15, X16	5,58	1,434
Suporte	X08, X10, X17	5,02	1,382
Relação Individual	X18, X18, X20, X21	4,68	1,642
Aspectos Físicos	X01, X02, X04	4,85	1,308
Relação Temporal	X05, X11, X22	4,41	1,468
Satisfação	X23, X25, X26, X27, X28, X30, X31, X32, X33, X35.	4,16	0,806

A regressão linear busca identificar o grau de relação entre uma variável dependente, em relação e uma ou mais variáveis independentes. Com base no referencial teórico pesquisado, neste caso a variável dependente é a Satisfação e as variáveis independentes são os Fatores Relação Profissional, Suporte, Relação Individual, Aspectos Físicos e Relação Temporal (Figura 01).

O método de regressão utilizado foi pela estimação *stepwise*, pois este método permite ao pesquisador identificar o valor de contribuição da cada variável independente para o modelo de regressão, sendo que para encontrar o modelo mais adequado, cada variável é considerada para inclusão, antes do desenvolvimento da equação (Hair, et. al, 2005).

FIGURA 1. RELACIONAMENTO ENTRE AS VARIÁVEIS



Num primeiro momento, foram traçados os gráficos de dispersão entre as variáveis independentes e a variável dependente, para identificar uma possível relação linear. Os gráficos demonstraram uma relação linear diretamente proporcional com as variáveis Relação Profissional, Suporte, Relação Individual, Aspectos Físicos e Relação Temporal, ou seja, quanto maior a importância atribuída a essas variáveis, maior a satisfação.

Através da regressão linear, um modelo (Modelo 01= F1 e F5) foi proposto, após a eliminação dos construtos Suporte, Relação Individual e Aspectos Físicos que não apresentavam significância para o estudo. O valor do teste F para o modelo foi significativo em menos de 1% (F do Modelo 1 = 0,65778), o que representa que o teste realizado pela ANOVA indica que duas variáveis independentes exercem influência sobre a variável dependente. Além disso, como demonstra os coeficientes da Tabela 05, os fatores exercem influências positivas sobre a variável dependente. Quanto maior a concordância com a Confiabilidade e Empatia, maior a Satisfação alcançada.

TABELA 5. ANÁLISE DOS MODELOS DE REGRESSÃO

Modelo	Coeficiente		t	Sig.	R ²	
	B	Std. Error				
1	Constante	1,690	0,233	7,248	0,000	0,659
	Relação Profissional	0,243	0,054	4,499	0,000	
	Relação Temporal	0,255	0,053	4,832	0,000	

Analisando-se o coeficiente de determinação R^2 , é possível identificar a proporção da variável independente explicada pelas variáveis dependentes (MALHOTRA, 2001). Dessa forma, analisando-se o Modelo 1, que considera os Fatores 1 e 5, observa-se que 65,9% da variância do construto Satisfação pode ser explicado por esses fatores. O índice encontrado é considerado como bom e atesta que a relação entre F1, F5 e satisfação é forte.

Nesse sentido, os esforços da Coordenação devem ser centrados na promoção da Relação Profissional e Relação Temporal, no sentido de proporcionar ao aluno a dimensão de profissionalismo, transparecendo segurança e confiança, bem como atingir o cumprimento de horários.

No construto de Relação Profissional estão contidas as questões: as pessoas que trabalham na Coordenação estão adequadamente vestidas (X03), quando você tem algum problema com no Curso, a Coordenação é solidária e o deixa seguro (X06), o pessoal da Coordenação é de confiança (X07), a Coordenação mantém seus registros de forma correta (X09), as pessoas que trabalham na Coordenação estão sempre dispostos a ajudar os alunos (X12), a Coordenação está sempre ocupados em responder aos pedidos dos alunos (X13), você pode acreditar no pessoal da Coordenação (X14), você se sente seguro com as orientações da Coordenação (X15) e o pessoal que trabalha na Coordenação é educado (X16).

Já o construto Relação Temporal é composto pelas questões: quando a Coordenação promete fazer algo em certo tempo, realmente o faz (X05), você recebe serviço imediato da Coordenação (X11) e a Coordenação tem os horários de funcionamento convenientes a todos os alunos (X22).

Os resultados obtidos com a análise de regressão linear evidenciam os aspectos mais considerados pelos acadêmicos do Curso de Física, consistindo numa ferramenta de avaliação da Coordenação do Curso e de passo inicial na proposição de melhorias a serem implementadas, como atendimento em tempo hábil e procedimentos realizados de forma correta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo era conhecer a qualidade dos serviços desempenhados pela Coordenação do Curso de Física e identificar as variáveis que determinam a satisfação dos alunos. Conforme se demonstrou no referencial teórico, a qualidade percebida dos serviços pode ser representada como antecedente à satisfação do cliente, sendo que esta satisfação tem efeito positivo sobre a decisão de compra. Embora, a instituição pública considerada não se veja envolta ao mercado competitivo, é fundamental que qualquer organização passe pelo processo de avaliação de desempenho dos serviços internos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada propiciou identificar a relação entre qualidade dos serviços e satisfação, considerando as variáveis que mais impactam na satisfação dos acadêmicos. A pesquisa foi desenvolvida com 68 acadêmicos do Curso de Física, utilizando como instrumento de coleta de dados o SERVPERF (Cronin e Taylor, 1992) e o Modelo de Satisfação de Oliver (1980).

A validade interna do instrumento de pesquisa foi comprovada com o cálculo da confiabilidade da escala. A análise fatorial exploratória foi realizada com dois construtos distintos: Qualidade no Serviço e Satisfação. O construto Qualidade resultou em cinco fatores que explicam 81,619% da variância. A Satisfação, composta por um único fator, explica 71,818% da variância total encontrada, sendo que três variáveis (X24, X29 e X34) deste construto foram excluídas, por apresentarem comunalidade com valor abaixo de 0,50. Os testes de esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mostraram adequação da aplicação da análise fatorial para o conjunto de dados.

Foi proposto um modelo com a realização da regressão linear, constituído pelos Fatores 1 e 5, que explica 65, 9% da variância do construto satisfação. Os construtos F2, F3 e F4 foram eliminados, pois não apresentaram significância para o estudo. Dessa forma, a Coordenação do Curso de Física deve concentrar esforços para maximizar a Relação Profissional e a Relação Temporal com seus alunos, a fim de atender as necessidades dos mesmos, mostrando profissionalismo e cumprimento de horários.

Como limitação principal do estudo destaca-se o baixo índice de respostas dos alunos do referido curso. Assim, estudos futuros precisam ser realizados, com Coordenações de diferentes cursos, considerando um maior número de acadêmicos e instituições variadas de ensino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D. A., Kumar, V. e Day, G. S. (2001). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.
- Anderson, E.W. e Fornell, C. (1994). A customer satisfaction research prospectus. In: Rust, R. T. e Oliver, R. L. (Ed.). *Service quality: new directions in theory and practice* (pp. 241-268). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R. e Zeithaml, V.A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing Research*, 30(1), pp. 7-27.
- Churchill JR, G.A. e Peter, J.R. (2000). *Marketing*. Criando Valor para os Clientes (2a ed). São Paulo: Saraiva.
- Corrêa, H.L. e Corrêa, C.A. (2004). *Administração da Produção e Operações – Manufatura e Serviços: Uma Abordagem Estratégica*. São Paulo: Atlas.

- Cronin, J. e Taylor, S. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension, *Journal of Marketing*, 56(3), pp. 55-68.
- Farias, S. A. e Santos, R. C. (2000). Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), pp. 107-132.
- Fornell, C. (1991). *National and corporate customer satisfaction indexes* (Apresentation at the World Quality Day). Amsterdam: World Trade Center
- Fornell, C., Johnson, M., Anderson, E., Cha, J. e Bryant, B. (1996). The American Customer Satisfaction Index: Nature, purpose and findings. *Journal of Marketing*, 60(4), pp. 7-18.
- Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing*. managing the moment of truth in service competition. Lexington: Free Press, Lexington Books.
- Hair, J. F., JR., Anderson, R. E., Tatham, R. L. e Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5a. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hair, Jr. J. F., Bush, R. P. e Ortinau, D. J. (2000). *Marketing research*. a practical approach for the new millennium. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Huff, L., Fornell, C. e Anderson, E. W. (1994). *Quality and productivity*: contradictory and complementary. Ann Arbor: Working Paper, NQRC (National Quality Research Center).
- Kotler, P. e Keller, K. L. (2006). *Administração de marketing*. (12a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing*: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman.
- Miguel, P. A. C e Salomi, G.E. (2004). Uma revisão dos modelos para medição da qualidade em serviços. *Revista Produção*, 14(1), pp. 12-30.
- Milan, G.S. e Trez, G. (2005). Pesquisa de satisfação: um modelo para planos de saúde. *RAE-Eletrônica*, 4(2).
- Oliver, R. L. (1980). A Cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions, *Journal of Marketing Research*, 17(4), pp. 460-469.
- Oliver, R.L. (1997). *Satisfaction*. a behavioral perspective on the consumer. New York: McGraw-Hill.
- Oliver, R.L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing Research*, 63, pp. 33-44.
- Parasuraman, A., Zeithaml V.A. e Berry L.L. (1985). A conceptual model of services quality and its implication for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), pp. 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml V.A. e Berry L.L. (1990). *Delivering quality service*. Balancing customer perceptions and expectations. New York: The Free Press.
- Pestana, M.H. e Gageira, J.N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais*: a complementariedade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.



RECURSOS FORMATIVOS EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: LA E-FORMACIÓN

*Yolanda Navarro- Abal, José Antonio Climent-Rodríguez
y Sara Rodríguez-Sánchez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2012
Fecha de dictaminación: 28 de octubre de 2012
Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2012



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El aumento que ha experimentado el desempleo en los últimos años en los países desarrollados y, especialmente en España, ha sorprendido a analistas, expertos y políticos. Actualmente constituye el más importante y grave problema, al que se enfrenta el conjunto de la sociedad española. En este contexto desalentador, fruto de una profunda crisis económica de la zona euro, donde los niveles de paro en algunos territorios superan el 21% de la población activa, la aplicación de políticas de empleo para prevenir y afrontar los problemas asociados al fenómeno del desempleo es una necesidad. En esa línea de actuación se encuadra el rol de los Orientadores Profesionales, cuya función principal es facilitar a los demandantes de empleo la tarea, cada vez más complicada, de buscar trabajo.

El ejercicio de estos profesionales, ha cristalizado en una serie de técnicas y procedimientos de actuación, que se han convertido en la base de los servicios habituales de las Oficinas de Empleo y otras empresas de intermediación en el mercado de trabajo. Esta práctica ha dado lugar a una nueva profesión, poco conocida aún en nuestra geografía, aunque cada vez más visible en el ámbito de tareas de desarrollo de estrategias y programas encaminados a apoyar a desempleados en su tarea de buscar empleo.

Tan sólo en el Servicio Andaluz de Empleo, se registran aproximadamente 1500 profesionales (SAE, 2012) de la orientación laboral, a los que se les sumarían los pertenecientes a otras unidades de apoyo. La mayoría de ellos son dependientes del Servicio Público de Empleo a través de diversos programas, entre los que se pueden citar el Programa Andalucía Orienta, el programa de Medidas Extraordinarias del Mercado de Trabajo en Andalucía (MEMTA), Programa PREPARA, etc. En el resto de las comunidades autónomas, el número de profesionales de la orientación laboral, dependientes del servicio público de empleo, varía notablemente en función de las líneas estratégicas del mismo. En términos generales, las entidades sociales a nivel nacional acogen un importante número de proyectos y, en consecuencia, a profesionales relacionados con la orientación profesional o laboral.

La orientación para el empleo ha de adaptarse continuamente a la pluralidad de cambios que se producen, no sólo en el mercado laboral, sino también, en el escenario social en el que se desenvuelven los demandantes de empleo. En una realidad que bascula entre lo local y lo global, se deben articular estrategias que den respuestas a ambas polaridades sociolaborales; desde las más próximas y controlables por el individuo, a las más alejadas geográfica o vivencialmente (Climent, 2008). Por tanto, la orientación profesional debe constituirse como una especialización donde la formación del profesional debe ser amplia, compleja y, sobre todo, tener un carácter integrador ya que se interviene sobre diferentes aspectos personales que determinan la proyección en el mundo laboral. Los procesos formativos constituyen la base esencial de cualquier especialización profesional, por tanto, son fundamentales para la adecuada cualificación del orientador.

Este campo de trabajo emerge dentro del contexto educativo y, paulatinamente, comienza a incluirse en el ámbito del empleo. El desarrollo de actuaciones en materia de orientación profesional, tiene una historia que podría considerarse reciente (De Pablo, 2009). Este autor señala que no es hasta el año 1975, cuando la Organización Internacional del Trabajo considera necesaria la inclusión de la orientación profesional como medida imprescindible para la gestión de los Recursos Humanos y el Empleo. Así queda reflejado en el Convenio sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos, que España ratificó en Mayo de 1977 y que está recogido en el BOE núm. 109/1978, de 8 de mayo de 1978. Entre los acuerdos establecidos, se mencionan por su interés con respecto a las políticas de actuación en materia de orientación profesional, el artículo 1.1. que señala:

"Todo Miembro deberá adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesional, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo" (B.O.E. n°109, 1978: 10774).

No obstante, y tras varias décadas desde la consideración de esta área de trabajo por la OIT, las políticas educativas relacionadas con la orientación han comenzado a cobrar fuerza en los últimos años. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003), en la mayoría de los países, la orientación profesional es considerada como una ocupación o simplemente como una función que forma parte de otros puestos de trabajo. Las herramientas construidas en la orientación académica y educativa, han necesitado de importantes ajustes hasta el punto de poder afirmar que la orientación profesional tiene características diferenciadas y particulares que permiten entenderla como una disciplina con identidad propia. Sin menoscabo de las opiniones que defienden la orientación como una disciplina única, entendiéndose por ésta un proceso permanente y constante a lo largo de la vida del individuo, no se pueden obviar las evidencias en la construcción de una arquitectura identitaria particular que manifiesta importantes características definitorias de un campo acotado, con una metodología propia y con unas consideraciones en su desarrollo diferenciadas para la orientación laboral (De Pablo, 1996).

Como señalan diversos autores (Fernández-Garrido, 2010; Bezanson, 2004; Chiusse y Werkin, 1998; Hiebert y Bezanson, 2000) el carácter de tecnología social "joven" de las actividades relacionadas con el empleo, así como su carácter de ámbito interdisciplinar en el que confluyen conceptos basados en diferentes campos de conocimiento (Economía, Sociología, Antropología, Psicología, Pedagogía, etc...), han obligado a la Orientación Laboral a la "construcción desde la práctica" de un conjunto importante de herramientas, programas o sistemas. El desarrollo de los mismos se ha basado en un criterio mixto: por un lado, el apoyo de los modelos psicosociales más directamente relacionados y, por otro, una particular dinámica de investigación-acción-innovación, vinculada a la experiencia profesional y difusión de buenas prácticas

En consonancia con esta actitud se observa como la formación impartida para los orientadores, en la mayoría de los países, carece de especialización y de interdisciplinariedad, resumida, la mayor parte de las veces, sólo a algunos campos de aplicación. De la misma forma, esta formación no suele ser de nivel superior y, cuando es así, se limita a breves cursos que se realizan como formación continua de los trabajadores, de carácter más general y con una orientación más de asesoramiento. Como resultado de estas acciones educativas, los orientadores no adquieren los conocimientos suficientes en teorías básicas de la orientación, obvian los contextos de aplicación y los objetivos socioeconómicos. Carecen de una formación y cualificación, que les permita desarrollar las competencias adecuadas para la aplicabilidad o transferencia del escaso conocimiento adquirido. De esta forma la OCDE invita a los políticos a priorizar la creación de estructuras ocupacionales y organizativas independientes, para la orientación profesional, junto con la cualificación necesaria. En este sentido, es necesario que los gobiernos diseñen planes de formación de calidad, que permitan eliminar los obstáculos para el logro de los objetivos deseables de las políticas públicas.

Actualmente, a pesar de la falta de formación específica, la orientación laboral ha conseguido el reconocimiento por parte de las principales instancias políticas y sociales (Fernández Garrido, 2010). Se les ha otorgado un relevante papel a las actuaciones de los mismos, en el proceso de la inserción profesional de las personas desempleadas, destacándose múltiples recursos y apoyos para el desarrollo de políticas activas de empleo. Estos recursos se han traducido en la implementación de programas de

intervención, donde la orientación profesional aparece de forma constante y medular. A este respecto, se pueden analizar en Europa, los fondos destinados al empleo por la Unión Europea desde su constitución. Ejemplos del apoyo de la Unión Europea, en este sentido, son las líneas de cofinanciación del Fondo Social Europeo a los países miembros, en materia de orientación profesional para el empleo y en programas de inserción laboral. También la constitución de la Red EURES y de la red europea de Centros de Recursos para la Orientación (EUROGUIDANCE), que funciona en países de la Unión y del Área Económica Europea (Comisión Europea, 1995), es buen ejemplo de ello. En España, las últimas reformas de las políticas activas de empleo y del mercado de trabajo, efectuadas por el ministerio de trabajo, como consecuencia del significativo aumento del desempleo causado por la grave crisis económica, contemplan como eje transversal de las mismas la implementación de acciones de orientación profesional con las personas desempleadas, legislando en este sentido para potenciar la figura del orientador profesional y laboral como elemento clave en los servicios públicos de empleo del estado español (Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio).

La labor orientadora se centra en el ámbito del empleo por lo que se inicia una trayectoria, que va construyendo un encuadre de intervención caracterizado por:

- a. La heterogeneidad en los colectivos destinatarios de las actuaciones
- b. La existencia de acciones específicas y propias, entre otras
- c. Una amplia gama de recursos complementarios que pueden rentabilizarse en los procesos de orientación laboral. Estos derivan de las denominadas políticas activas de empleo.
- d. El surgimiento de recursos específicos del contexto de intervención del orientador, para el aumento de la empleabilidad de los demandantes.
- e. La presencia de recursos específicos, tanto informáticos como documentales, nacidos de la reflexión y experiencia en la atención a personas desempleadas.

No obstante, para la mayoría de la población con edad activa, la necesidad de existencia y la utilidad desde el ámbito de la orientación, le pasan desapercibida o no le resultan lo suficientemente notorias para atraerlos. En este sentido, hay que luchar para la consecución de la resolución de los problemas que constituyen la pieza clave para mejorar la calidad y que se basa en dos elementos:

1. La formación profesional.
2. La fundamentación científico técnica de los procesos y herramientas de trabajo.

Con el objetivo de generar directrices de calidad para la formación de los orientadores profesionales, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2006), expone cinco conjuntos de criterios. Dichas directrices están basadas, principalmente, en las conclusiones obtenidas de un estudio realizado, por dicho centro, sobre los sistemas de garantía de calidad, durante los años 2003 y 2004, en respuesta a una iniciativa del Grupo de Expertos de la Comisión Europea sobre Orientación a lo largo de la vida. Estos preceptos suponen una base común a diferentes marcos de garantía de calidad existentes, que han sido utilizados para los servicios de orientación y sus productos, así como otros que el Grupo de Expertos considere conveniente incluir en dichos marcos de referencia. Pueden también resultar útiles como criterios para sistemas de autoevaluación, que permitan la detección de carencias y necesidades, así como la mejora para la creación de futuros sistemas de calidad que se configuren en un enfoque

común. En este sentido, con respecto a la competencia profesional, los sistemas de garantía de calidad deberían (CEDEFOP, 2006):

1. Exigir que los profesionales dispongan de la capacidad necesaria para realizar las tareas de orientación que deben desempeñar.
2. Exigir que los profesionales de la orientación tengan o adquieran cualificaciones que garanticen que disponen de las capacidades necesarias para desempeñar las tareas de orientación exigidas.
3. Incluir el control o la evaluación del trabajo de los profesionales de la orientación con respecto a los resultados de las intervenciones de orientación que está previsto que realicen.
4. Exigir un desarrollo profesional y una mejora del servicio continuos.
5. Incluir a todas las asociaciones profesionales pertinentes en el desarrollo de normas y procedimientos de garantía de la calidad.

En Europa, las funciones de los servicios de orientación han sido recogidas por Wats (1994) y expuestas por Sanz Oro (2002). Entre ellas se destacan las siguientes:

- Gestión de la información, mediante la recogida, presentación y difusión de información en cuatro grandes áreas:
 - A.1. Oportunidades de educación y formación.
 - A.2. Trayectorias profesionales.
 - A.3. Mercado de trabajo.
 - A.4. Servicios de apoyo.
- Trabajo personalizado a través del diagnóstico, la información y el asesoramiento.
- Trabajo grupal para educar y orientar de forma colectiva, con la aportación de todos sus miembros.
- Colocación; en coordinación con los empleadores, preparar para la presentación personal en el ámbito profesional y de inserción laboral.
- Seguimiento sobre el proceso, mediante la recogida de datos informativos con objeto de mejorar el servicio prestado a través de la evaluación de la efectividad de la orientación.
- Coordinación y apoyo a los padres y profesores.
- Gestionar y evaluar los servicios y programas, así como en el mantenimiento de las relaciones con el exterior.

Para autores como Sobrado Fernández (2002), el orientador es un profesional que debe tener pleno conocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del mercado laboral y su entorno, contando con competencias relacionadas con:

- Capacidad para ayudar en la toma de decisiones profesionales y en la elaboración de proyectos de vida, itinerarios formativos y profesionales.
- Capacidad para motivar y animar, personal y profesionalmente.

- Capacidad para comunicarse a través de la expresión de nociones, ideas, actitudes, etc. y de su comprensión personal.
- Habilidad para saber escuchar a través del razonamiento, comprensión, aceptación, etc.
- Aptitud para recoger información de naturaleza verbal y por escrito, etc.
- Destreza para el uso de herramientas informáticas (bases de datos académicos y profesionales, ofertas de empleo, introducción de datos del currículum vitae de los orientados, etc.).
- Capacidad de resolución de problemas de índole académica, social, personal, profesional, etc.
- Habilidad en el diseño, implementación, evaluación y registro de entrevistas de orientación personal y grupal.
- Aptitud para establecer relación con instituciones, organizaciones, etc.
- Comportamiento ético (respeto, confidencialidad de datos, informaciones, etc.) en las actividades de orientación.

El orientador profesional se trata, por tanto, de un profesional que debe poseer conocimientos específicos y contar con un perfil básico de competencias, así como habilidades y destrezas sociales que le capaciten para el ejercicio de su función (Sánchez-García, 2010).

Todo lo planteado hasta aquí, dibuja una perspectiva en la que los elementos formativos en la orientación profesional, constituyen parte de una formación más general de orientación y asesoría. En ocasiones también se limita a breves cursos de enseñanza superior o, en ocasiones, se realizan durante el ejercicio de la profesión. La contratación de orientadores se efectúa, generalmente, sobre la base de las cualificaciones en campos como la psicología, que guardan cierta relación, pero que son demasiado generales e insuficientes. Como resultado, y tal y como recoge la OCDE (2003), muchos orientadores no reciben formación en teorías básicas de orientación, tienen poco en cuenta los contextos y objetivos socioeconómicos y, además, carecen de formación aplicada y sistemática sobre cómo orientar profesionalmente.

El objetivo principal de este trabajo, es realizar un estudio exploratorio sobre la formación que se ofrece en red a través de los principales metabuscadores. No obstante, este objetivo es la base de dos objetivos específicos:

1. Detectar las necesidades formativas relacionadas con la orientación profesional.
2. Reflexionar sobre la importancia de la calidad de la formación, para el desarrollo de la orientación como un campo de especialización con entidad propia.

2. MÉTODO

Para desarrollar este trabajo se ha procedido a la búsqueda de cursos de formación, títulos de experto y máster ofertados en la Red a lo largo de un año académico (2011/2012). Para ello se han hecho uso de los buscadores google, altavista y yahoo, y se han utilizado las siguientes palabras claves y descriptores: *"curso de orientación laboral", "máster en orientación laboral", "título de experto en orientación"*

laboral”, “*título de experto en orientación e inserción laboral*”; “*máster en orientación e inserción laboral*”. Después de la realización de varios barridos por las páginas encontradas, muchas de ellas, directorios de diferentes cursos, se inició la clasificación de los programas formativos encontrados en función de una serie de criterios que fueron seleccionados para su análisis y que servían para definir indicadores esenciales de planes de formación de calidad. Los criterios usados han sido:

- Formación: reglada y no regladas
- Contenidos temáticos: carácter interdisciplinar
- Formato: presencial, semipresencial (b-learning) y virtual (e-learning)
- Número de horas de formación
- Requisitos previos de acceso
- Abordaje de competencias transversales

El último criterio, está referido a aspectos que permitan el desarrollo de competencias necesarias para la cualificación profesional adecuada. Debido a la repetición sistemática de los contenidos denominados como “*perfil del orientador*” y “*habilidades del orientador*”, para la valoración de este indicador, se ha tenido en cuenta otras competencias más relacionadas con aspectos psicosociales del profesional tales como; estilos conductuales de gestión de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, etc.

Una vez seleccionado el material de estudio, formado por un total de 37 cursos, se procedió a la clasificación según los criterios determinados y se realizó un análisis descriptivo de los mismos, que se exponen a continuación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 37 cursos analizados, el 86% de los mismos tienen un carácter no reglado, frente a un 15% que sí lo tienen. Es decir un total de 32 cursos, de los 37 analizados, son ofertados por instituciones privadas dedicadas a la formación en general y, muchas de ellas, se publicitan avalándose como instituciones de gran prestigio formativo. Es evidente, que el hecho de no estar reconocida como una formación oficial no debe ser indicador de una mala formación. No obstante, es necesario tener en cuenta que la formación reglada implica la obligación de llevar a cabo evaluaciones basadas en criterios que puedan garantizar en gran medida una educación de calidad. Para tal fin, tal como indica CEDEFOP (2006), el Consejo de Educación y la Comisión convinieron un marco común a escala europea conocido como Programa de Trabajo 2010. El fin del mismo, era apoyar el proceso de modernización de las políticas, los sistemas y las prácticas actuales en lo referente a educación, formación y empleo. Está formado por tres secciones que se interrelacionan:

1. El desarrollo de sistemas de formación permanente.
2. La aplicación de futuros a los sistemas de enseñanza y formación.
3. La intensificación de la colaboración en formación profesional (FP).

Este programa recoge la necesidad de incorporar una oferta de servicios a lo largo de la vida, también denominada “*orientación permanente*”. De la misma forma, es importante resaltar que la Comisión Europea creó en 2002 un Grupo de Expertos sobre Orientación a lo largo de la vida. Las funciones

principales de este grupo han sido, crear instrumentos europeos de referencia que están conformados por:

- a. Objetivos y principios comunes para la oferta de orientación a lo largo de la vida.
- b. Criterios comunes para sistemas de garantía de la calidad en la orientación, particularmente desde la perspectiva del ciudadano/usuario.
- c. Características principales de un modelo de sistema de orientación a lo largo de la vida.

Según lo expuesto resulta fácil comprender la importancia de que dicho informe comenzara a llevarse a la práctica y, se tomarán medidas sancionadoras para las personas que llevan a cabo una mala praxis profesional.

Con respecto a la interdisciplinariedad, del total de la muestra, 9 cursos (24%) presentaban contenidos interdisciplinarios, mientras que 28 cursos (76%) no. La orientación laboral, conlleva el abordaje de la carrera profesional centrada en la persona. Para ello, es necesario abarcar diferentes aspectos de la vida. Ello implica la necesidad de tener conocimientos y habilidades suficientes relacionadas con diferentes aspectos de la empleabilidad, tales como técnicas para la orientación, gestión de emociones, técnicas para trabajar en grupo, derecho laboral, políticas territoriales, intermediación laboral, uso de las TICs metodologías didácticas, etc. Por tanto, la cualificación del profesional de la orientación va más allá de la reducción del conocimiento o "el saber" a una sola disciplina, ya que ello conllevaría la formación de un profesional con muchas carencias. Tal como los datos revelan, en el campo de la orientación laboral, se tiene una gran tendencia a la disciplinariedad con las limitaciones que ello supone. Son muchos los estudios y autores que actualmente defienden y demuestran, la necesidad de generar conocimientos que no sean departamentos estancos y propiedad de una sola área de trabajo. Por el interés que genera en este ámbito de trabajo, se mencionan las conclusiones llevadas a cabo por algunos autores. Por ejemplo, Wallerstein (1997), afirma que en la actualidad la demarcación del territorio académico no funciona con eficacia ya que, la excesiva "*disciplinarización del conocimiento*" se convierte en una tarea de carácter quimérico y poco práctico, aunque por razones puramente prácticas y organizativas, aún existan defensores del paradigma. De la misma forma, Morin (1997, 2001), aboga por la necesidad de cambiar la visión o perspectiva científico-metodológica dado que los nuevos problemas y fenómenos científicos, son irreducibles a una estricta visión disciplinaria y obligan y hacen necesaria una apertura mental que enriquecería en cualquier caso el conocimiento científico y facilitaría el acercamiento de la ciencia a la realidad. La apertura es considerablemente necesaria y, la interacción puede resultar un mayor enriquecimiento de la percepción científica de la realidad. Por tanto, para este autor, es un gran error aislar un campo de conocimiento del resto del entramado del conocimiento humano. Para Álvarez Pérez (2004), la interdisciplinariedad, como objetivo metodológico, pretende investigar multilateralmente la realidad, por el propio carácter variado, multifacético y complejo de la misma y la necesidad de obtener un saber rápidamente aplicable, en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad. Finalmente, se refiere la aportación llevada a cabo por Guzmán (2005), en la que la autora manifiesta la urgencia de enfocar un problema desde diferentes áreas del conocimiento para mejorar su comprensión. Dicho enfoque se ha impuesto en todas las actividades en las que, un proyecto de gran tamaño, exige que se considere un abanico muy amplio de "*elementos de juicio*" proporcionado por competencias, en muchos casos, muy especializadas.

Si se analiza el objeto de interés del presente estudio, en el caso de la orientación profesional, es evidente que entran en juego todos los aspectos individuales y contextuales de una persona, y ello conlleva la

necesidad de conocimiento de diferentes áreas del saber tales como derecho, economía, psicología, relaciones laborales, recursos humanos, pedagogía, sociología, etc. El gran error podría comenzar en las instituciones universitarias que, por cuestiones de organización, generan áreas de conocimiento que sólo constituyen *"territorios por el que luchar"*. Estas áreas suelen ser defendidas por personas que en ocasiones presentan poca apertura mental y que, incluso, pueden sentirse amenazadas (por sus propios miedos o por comodidad) y que son incapaces de avanzar de la mano de la sociedad, creando y desarrollando áreas puristas que se alejan de la realidad social. Como se puede observar, en la última década se han emergido nuevas profesiones conformadas por contenidos interdisciplinarios que se complementan y, en donde la aportación de cada profesional es fundamental. La especialización es necesaria y, en muchos casos como el de la orientación, viene de la mano de varias disciplinas. En esta línea, se pueden aclarar cuáles son las funciones de cada profesional y hacer frente al intrusismo, que tanto daño está ocasionado a las prácticas profesionales.

Siguiendo con la discusión de los datos, hay que destacar cómo la inmensa mayoría de los cursos encontrados tienen componentes virtuales: 22 de ellos (61%), son de carácter semipresencial; 12 cursos (34%), de carácter virtual; sólo 3 cursos (5%), son de carácter totalmente presencial. Una justificación en relación a los resultados obtenidos, la podría constituir las circunstancias de que estos cursos se ofertan, específicamente, para personas que se encuentran en activo y cuyas ventajas son evidentes: reducción de costes (por desplazamiento, alojamientos, etc.), eliminación de barreras espaciales y, flexibilidad temporal, entre otras. Así mismo, se podría dejar entrever como se enfatiza la adquisición de conocimientos teóricos obviando la necesidad del desarrollo de otras competencias que se desarrollan con dinámicas más participativas. Otra explicación a estos datos se puede encontrar en la emergencia que en estos últimos años, inmersos en la sociedad del conocimiento, han cobrado interés la formación e-learning (formación exclusivamente online) o b-learning (formación combinada). Para la realización de esta diferenciación y criterio de clasificación, se ha seguido el modelo llevado a cabo por Allen y Seaman (2007, 2010). En dicho modelo la enseñanza combinada o mezclada, en ocasiones también denominada enseñanza híbrida, se define como cursos o programas en los que el contenido online supone entre un 30% y un 79% del total del curso. De la misma forma, la enseñanza presencial incluye aquellos cursos en los que el contenido online oscila entre 0% y 29% del curso. Esta última categoría, incluye tanto cursos tradicionales como aquellos en donde se usan herramientas Web como soporte complementario. Y, finalmente, se consideran cursos online, aquellos en los que el contenido online es igual o superior al 80% del total del curso.

Evidentemente, para el buen funcionamiento de una enseñanza virtual es necesario que el alumnado tenga o desarrolle competencias que le permitan el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento ya que, de lo contrario, difícilmente podría participar de esta formación. Por tanto, es necesario reflexionar sobre la importancia de la adquisición de estas competencias, con anterioridad a la acción formativa. Como indican Barberá y Badía (2005), cuánto más dedicación virtual conlleve, tanto más cualificado deberá estar el alumnado, ya que va a necesitar comprender y desarrollar los aspectos de la planificación de la actividad formativa. Estos aspectos van a incidir directamente en el desarrollo de ésta, como son los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar, las tareas a realizar, los contenidos a trabajar, los materiales para consultar, la interacción entre el profesor y el alumnado, así como los criterios de evaluación que van a utilizarse para valorar su aprendizaje de carácter más autónomo. Según estos autores, el alumnado deberá tener acceso a esta información o, al menos, a gran parte de ella al principio del proceso educativo virtual, especialmente si es asincrónico, dado que si participan en un tipo

de modalidad educativa no presencial y sin horarios, deben utilizar dicha información para poder autorregular sus propios ritmos y períodos temporales, dentro de los cuales realizar las actividades de aprendizaje, teniendo muy presentes las pautas y orientaciones previas que reciban del profesorado. Siguiendo las recomendaciones de ambos autores, se podría concluir que, el alumnado debe adquirir o desarrollar competencias necesarias para el desempeño de un adecuado trabajo autónomo que promueva su aprendizaje.

A continuación se realiza el análisis sobre las características de la enseñanza virtual y los requisitos previos para acceder a esta formación. Del total de los cursos analizados, 12 de ellos (32%) no solicitan requisitos de acceso; 8 cursos (23%) solicitan estudios básicos; 9 (25%) requieren estudios medios y 7 de ellos (20%) necesitan haber cursado estudios universitarios. Es necesario que el estudiante posea las competencias necesarias para poder desarrollar adecuadamente este tipo de aprendizaje, tal como se ha descrito con anterioridad. Esta afirmación se encuentra recogida en la literatura científica avalada por autores como Barberá y Badía (2005) y Zápat (2005). Esto equivale a saber utilizar estratégicamente las diferentes tecnologías para conseguir, en todos los casos, la consecución de los objetivos propuestos en cada uno de los tipos de tarea. Dichas consideraciones, derivan hacia las siguientes reflexiones:

- Las personas con diferente nivel educativo, ¿tienen el mismo nivel formativo para poder desenvolverse de una manera competente dentro de los contenidos online?.
- Las personas con diferentes niveles educativos (básicos o universitarios), ¿poseen las mismas competencias para el desarrollo de un aprendizaje autónomo?. Por ejemplo, saber definir los objetivos de aprendizaje, discriminar y seleccionar la información relevante, saber adaptar y asimilar el ritmo de presentación de los contenidos, estructurar los tiempos de estudio y de realización de actividades, etc.

Estas preguntas pueden llevar a otras del tipo:

- Carece la formación ofertada de una directriz eficaz para el desarrollo de una buena formación académica?.

Algunas entidades educativas, para sorpresa de todos, exigen entre los requisitos a cumplir, el “ser residente en España”. Esta exigencia parece cuanto menos incoherente, sobre todo, si se añade que son cursos de carácter e-learning con lo que vuelve a surgir otra duda digna de debate:

- Una persona de origen latinoamericana que resida en su país y tenga estudios universitarios, no tiene suficiente nivel educativo para ser orientador laboral. En contraposición, si lo tiene alguien que haya realizado la ESO y viva en España.

La orientación laboral no suele formar parte de los planes de estudio, ni tampoco se imparte como materia transversal. En este sentido resulta sorprendente cómo cualquier persona puede acceder a esta especialización sin tener en cuenta ningún tipo de requisito previo, que permita la facilitación del aprendizaje. En relación a esta observación, un estudio llevado a cabo por Climent y Navarro (2009), con una muestra de estudiantes de psicología sobre la importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, muestra los siguientes resultados: el 95% del alumnado de la muestra manifiestan que no han recibido ninguna formación en orientación profesional y, un 40% entiende que es un tema en el que se deben formar, siempre que sea el campo de trabajo al que se quieren dedicar. En este sentido, se puede entender que no existe sensibilización en las aulas, en cuanto a la importancia de

la orientación laboral durante la formación universitaria. No obstante queda en evidencia, que el alumnado conoce sus carencias en este ámbito de trabajo así como su valoración como campo de especialización.

Con respecto al criterio de competencia transversal, tal como se ha indicado con anterioridad en el apartado de método, se ha considerado teniendo en cuenta habilidades independientes que se recogen sistemáticamente en la mayoría de los cursos ofertados. Dichos aspectos hacen referencia a habilidades sociales o de comunicación tales como: "habilidades del orientador", "perfil del orientador", "habilidades de atención al público", "habilidades de atención al usuario", etc. En este trabajo se analizó la presencia, en los contenidos temáticos, del abordaje de otras competencias profesionales como gestión de conflictos, estrategias de afrontamiento al estrés y la ansiedad, gestión de emociones, liderazgo, trabajo en equipo, uso de las TICs, etc. Los resultados hablan por sí mismos ya que tan sólo uno de los cursos ofertados, presenta contenidos temáticos relacionados con competencias transversales necesarias para el desempeño profesional. Si bien es cierto que se vislumbra un interés por modificar algunos aspectos educativos-formativos en este sentido, aún queda mucho camino por recorrer. Las acciones formativas se encuentran, actualmente, sobrecargadas de contenidos eminentemente teóricos. La cultura del conocimiento, hasta hace poco, estaba basada en el conocimiento de modelos y paradigmas, es decir, del "saber". Es necesario adelantar un paso para que los campos de trabajo se complementen con "el saber hacer".

En cuanto al número de horas de formación, se observa una gran incoherencia entre el número de horas ofertadas y la extensión de los contenidos abordados. Así, por ejemplo, cursos de 80 horas ofertan en sus programas contenidos temáticos que son, en algunos casos, semejantes o casi iguales a los de un título de experto o máster. De la misma forma, a veces los módulos formativos se encuentran distribuidos aleatoriamente dando la sensación de falta de estructura y organización, apareciendo como contenidos inconexos y carentes de significado. Estos indicadores apuntan a la posibilidad de que muchos programas formativos, se encuentran dirigidos por personas que carecen de los suficientes conocimientos sobre la materia y simplemente están "vendiendo un producto". Esta consideración lleva a un aspecto en el que no se va a profundizar en este trabajo, pero que se considera debe ser mencionado ya que en muchos casos refleja el valor, prestigio o estatus que se aporta a una profesión. Se refiere al aspecto económico de los mismos. En algunas ocasiones los cursos de orientación laboral son ofertados como paquetes formativos junto con otros que no guardan en ningún caso relación, por ejemplo, derecho financiero, economía de empresa, curso de autoayuda, etc. Esto resulta ser un indicador de la falta no sólo de conocimiento, sino de reconocimiento de este campo de trabajo. De la misma forma, haciendo una comparativa en algunas de estas entidades formativas, se observa cómo la hora de formación en cualquier otra materia puede estar valorada en 6€ mientras que en lo referente a la orientación laboral puede llegar a estar valorada en 1,41€. Es el momento de volver a enfatizar la función principal del orientador que trabaja con personas y asesora y determina, de una manera indirecta, el buen funcionamiento de la vida de la misma. Podría considerarse incluso una falta de ética, la venta de cursos tan relevantes para la mejora de la calidad de vida de las personas.

4. CONCLUSIÓN

En relación al análisis exploratorio realizado y teniendo en cuenta las limitaciones que presenta el trabajo, se podría concluir exponiendo la falta de directrices observadas con respecto a un modelo o perfil adecuado de la figura del profesional de la orientación. Esta carencia queda reflejada en la falta de unanimidad en los contenidos, de interdisciplinariedad, de coherencia en el número de horas formativas y contenidos abordados y de desarrollo de competencias transversales.

Estos resultados, deben servir como reflexión para desarrollar políticas educativas de calidad que aseguren la cualificación del profesional de la orientación. Se espera que el estudio realizado resulte útil como plataforma de reflexión, para que los profesionales encargados de la formación, y que confían plenamente en la orientación profesional, aboguen por una educación que muestre garantía de calidad.

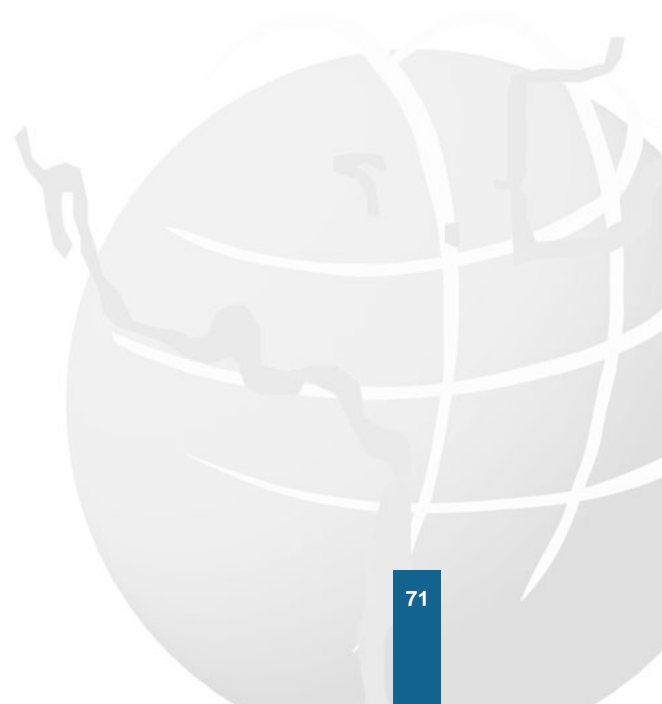
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, E. y Seaman, J. (2007). *Online Nation. Five Years of Growth in Online Learning*. New York: The Sloan Consortium.
- Allen, E.I. y Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*, United States of America, Babson Survey Research Group. Recuperado de: <http://www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>.
- Álvarez Pérez, M. (2004). *La interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Didáctica de las ciencias: Nuevas perspectivas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barberà G.E. y Garganté, B.A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(29). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>.
- Bezanson, L. (2004). *Connecting career development with public policy*. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) (1978). *Instrumento de ratificación de España del Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la edad mínima de admisión al empleo adoptado el 25 de junio de 1973 (nº 109, 10774-10776*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1978/05/08/pdfs/A10774-10776.pdf>.
- Chiusse, S. y Werkin, P (1998). *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie. Elementes de synthèse des expériences menées dans l'Union Européenn*. Tesalónica: CEDEFOP.
- Climent (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Orientación para el Empleo. Aplicaciones prácticas*. Huelva: Servicio Andaluz de Empleo.
- Climent, J.A. y Navarro, Y. (2009). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del espacio europeo de educación superior. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, pp. 165-180.
- Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP) (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europ.* Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas: SEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Orientación Profesional: guía para responsables político.* Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones oficiales de las Comunidades Europea.
- De Pablo, J.M. (1996). Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación una metodología para el cambio con grupos de desempleados. *Revista de Intervención Psicosocial*, 5(15), pp. 75-101.
- De Pablo, J.M. (2009). Modelos Metodológicos de Intervención en Orientación Profesional para el Empleo. *II Jornadas Andaluzas de Orientación Profesional*, Cádiz, 11-12 febrero. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/jornadasorientacion/files/jornadasorientacion/Modelos_Metodologicos_JM_de_Pablo.pdf.
- Fernández Garrido (2010). El tiempo y los espacios de las actividades de orientación. *Revista Cuadernos de Mercado de Trabajo*, 5, 42-51.
- Guzmán, M. (2005). El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 3(13).
- Hiebert, B. y Bezanson, L. (2000). *Making waves: Career development and public poli.*, Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Morin E. (1997). Sur la transdisciplinarité. *La Découverte*, 10(2), pp. 21-29.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- OCDE (2003). Orientación profesional y políticas públicas: principales conclusiones de un estudio de la OCDE, en: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/59/29888194.pdf>. Consultado el 20 de Abril de 2012.
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap.* Paris: OCDE
- OCDE (2006). *Fonctions Publiques: de la reforme des retraites á lagestion des parcours professionnels.* Paris:OCDE.
- Sánchez, M.F. (2010). La Orientación en España: despegue de una profesión. *REOP*, 2(21), pp. 231-239. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20Fe%20Sanchez.pdf>.
- Sanz, R. (2002). Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores". En L. Sobrado. *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral* (pp.39-65). Barcelona: Editorial Estel.
- Servicio Andaluz de Empleo (SAE) (2012). Oficina virtual de empleo. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/index.html?ticket=nocas>. Consultado el 4 de Abril de 2012.
- Sobrado, L. (2002). *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolabora.* Barcelona: Editorial Estel Ema-Estudis, SL.
- Wats, A.G. (1994). Developing individual action-planning skills, *British Journal of Education ad Work*, 7, pp. 51-61.

Wallerstein E. (1997). Differentiation and reconstruction in the Social Sciences. Recuperado de: <http://fbc.binghamton.edu/papers.htm>.

Zápata, M. (2005). Brecha digital y educación a distancia a través de redes. Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el e-learning. *Anales de documentación*, 8, pp. 247-274.





SÍNDROME DE BURNOUT Y SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN PROFESORES: RELACIÓN ENTRE TIPO DE DOCENCIA Y GÉNERO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SUBVENCIONADOS DE SANTIAGO DE CHILE

José Luis Darrigrande y Karyna Durán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 01 de septiembre de 2011
Fecha de dictaminación: 28 de septiembre de 2011
Fecha de aceptación: 01 de octubre de 2011



En la sociedad chilena actual el acelerado ritmo de vida ha significado para la mayoría de los trabajos un fuerte incremento en la competitividad, permanentes desafíos al desempeño y exigencias laborales crecientes. Según Velasco y Huneus (2011), en Chile hay más de 10.7 millones de personas en condiciones de trabajar, pero solo 7.1 millones tienen trabajo, dato que indica por sí solo algunas de las dificultades presentes en la población laboralmente activa. El trabajo no solo provee ingresos, sino también es fuente de autonomía y dignidad (Velasco y Huneus, 2011). También el trabajo es sinónimo de aprendizaje, crecimiento y realización personal, pero en muchas ocasiones las condiciones psicosociales de los trabajos no permiten alcanzar estos objetivos y el trabajo se convierte en una fuente de problemas o conflictos, que dañan la calidad de vida y la salud del trabajador.

Las condiciones no favorables para el trabajador muchas veces conllevan un desencantamiento del trabajo que se realiza y un agotamiento tanto físico como psicológico, características que son parte de un tipo de estrés laboral conocido como Síndrome de Burnout.

De esta forma el Síndrome de Burnout podría aparecer en aquellos profesionales que mantienen una relación de cuidado directo y constante de otras personas; con el tiempo, esos profesionales sufren de síntomas de fatiga emocional, despersonalización, pérdida de realización personal, como características del síndrome que se acompañan de actitudes negativas hacia el trabajo, pobre autoconcepto y pérdida de interés en los clientes (Maslach et al, 2001, en Del Valle, López y Bravo, 2007)

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Originalmente el "Síndrome de Burnout" fue descrito en 1974 por el psiquiatra Herbert Freudenberger, como una condición psicológica específica en el cual las personas sufren de agotamiento emocional, experiencia de pérdida de realización personal y tendencia a la despersonalización en el trato hacia otros (Freudenberger, 1974). Entre los más destacados autores en este tema, se reconoce a la psicóloga Cristina Maslach, que en 1976 acuñó el nombre "Síndrome de Burnout" en un congreso anual de la American Psychological Association (A.P.A.), refiriéndose a la situación de los trabajadores de los servicios humanos que después de años o meses de servicio terminaban "quemados" (Buzzetti, 2005).

Desde la perspectiva psicosocial el Síndrome de Burnout se conceptualiza como un proceso en el que intervienen variables cognitivas – aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), variables emocionales (agotamiento emocional) y variables actitudinales (despersonalización) (Marrau, 2004). Ante el incremento de las exigencias del medio, el Síndrome de Burnout se presenta como un trastorno de la adaptación ante el estrés laboral crónico que logra desencadenar síntomas físicos y psicológicos, los que dañan significativamente la ejecución profesional (Aldrete M, Preciado M, Franco S, Pérez J, Aranda C, 2008).

No obstante, el Síndrome de Burnout no está necesariamente restringido a los profesionales de los servicios humanos. Maslach y Schaufeli señalan que aunque este síndrome aparece como un proceso específico de estos ámbitos profesionales, el fenómeno ha sido descrito en otro tipo de profesionales, como directivos y mandos intermedios de cualquier tipo de organización, entrenadores y deportistas, e incluso ha sido estudiado fuera del ámbito laboral formal, como por ejemplo, en amas de casa (Gil- Monte, 2002).

Es común encontrar estudios sobre el Síndrome de Burnout relacionados al ámbito de la salud, donde se investiga el Burnout en enfermeras, personal de atención de emergencia, de cuidados intensivos, cuidado de adultos mayores, personas con enfermedades terminales, etc. También se ha estudiado en profesiones asociadas a las emergencias, seguridad y policía o carabineros (Briones, D. 2007). Asimismo, ha sido tema para el desarrollo de múltiples tesis o seminarios de titulación, por parte de egresados de la carrera de psicología, como es el caso del trabajo titulado *"Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores de Chile"* (Buzzetti, 2005).

1.1. Síndrome de Burnot en docencia

Un ámbito especialmente sensible al desarrollo de este Síndrome es el ámbito educacional o docente. Son los profesores quienes deben lidiar con los cambios y las exigencias impuestas tanto por los directivos, padres y alumnos, en el desarrollo de sus funciones que son de gran importancia social: si el profesor(a) se encuentra en un precario estado psicológico influirá en la calidad de enseñanza que imparta a los estudiantes. Es decir, es una profesión que tiene repercusiones muy directas para la sociedad (Darrigrande, et al., 2009).

La prevalencia del Síndrome de Burnout en los profesores chilenos es alta según el estudio realizado por el Colegio de Profesores A.G. (2000), en conjunto con la Universidad Católica (Valdivia, G. et al., 2000). El origen de éste es atribuido principalmente a la sobrecarga laboral y al hecho de ser blanco recurrente de agresividad por parte de padres y alumnos. Esto llevaría a los profesores a mostrarse irritables e intolerantes, lo que además de deteriorar la relación con los alumnos, se traduciría en ausentismo reiterado y aumento de licencias médicas.

Como problemas salud asociados a la labor docente, desde hace varios años la disfonía era el mayor problema para muchos profesores, pero luego fue superada por las enfermedades psicosomáticas, como principal motivo por el que los docentes solicitan una licencia médica. Desde los inicios de la docencia, el maestro pasó del elogio social a los reproches de la sociedad y demandas crecientes. Esta transformación y sus implicancias impactaron en su cuerpo, el que fue variando de la enfermedad por disfonía a otras dolencias de índole psíquico como la depresión, Síndrome de Burnout, irritación e insomnio (Gómez, C; Figueroa, D; Figueroa, M; Yfrán E, 2007).

Algunas de las variables psicológicas que se asocian al Síndrome de Burnout son la autoestima y la autoeficacia. Esta última guarda especial relevancia con el desarrollo del síndrome (Gil-Monte, García-Juestas y Caro, 2008). Bandura (1977) propone que la autoeficacia es el conjunto de creencias sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, que producirían determinados logros o resultados. Así, la autoeficacia puede influir en el desarrollo de los niveles del Síndrome de Burnout tanto de forma directa como de forma moduladora, como se estudió en una muestra de profesionales del sector socio-sanitario de España (Gil-Monte, García-Juestas y Caro, 2008).

Los efectos del Síndrome de Burnout, según destacados autores (Ferrel, Rubio y Pedraza, 2009) se pueden resumir de la siguiente forma:

Efectos individuales: agotamiento, fatiga crónica, cansancio, distancia mental, ansiedad depresión, quejas psicosomáticas, incremento del uso de sustancias tóxicas, generalización o desbordamiento a la vida privada, dudas respecto a la capacidad para desempeñar el trabajo, etc

Efectos en el trabajo: insatisfacción laboral, falta de compromiso organizacional e intención de abandonar la organización.

Efectos en la Organización: incremento en la tasa de absentismo y retiros, disminución del desempeño y falta de calidad en el servicio, etc.

1.2. Contexto educativo Chileno

En el contexto del sistema educativo chileno actual se encuentran falencias en la calidad educativa e inequidades estructurales (Redondo, 2009), que influyen directa e indirectamente en la labor educativa. Por ejemplo, existe una asociación y correlación muy alta entre nivel educativo de los padres y resultados de la evaluación SIMCE, entre ingresos de los padres y resultados escolares, y entre vulnerabilidad social y resultados.

Incluso podemos afirmar, que más del 60% de los resultados escolares depende de variables externas a las escuelas y propias de las familias (Brunner, 2005 en Redondo, 2009).

En Chile existe una gran diferencia e inequidad entre la educación pública y privada, ya sea desde el punto de vista de la calidad, garantías y oportunidades que se observan en estas áreas, donde, en la educación privada los docentes cuentan con mejores condiciones laborales, como herramientas de trabajo, infraestructura y medios para la realización de su labor, por otra parte, en la educación pública dichas condiciones son precarias y/o inexistentes, dejando a los docentes solo con sus propias capacidades y creatividad para el desarrollo de su rol, provocando en ellos mayor desgaste y descontento.

En relación al tipo de establecimiento educativo, los niños y niñas pertenecientes al primer quintil de ingresos obtienen mejores resultados cuando estudian en escuelas municipales que cuando lo hacen en establecimientos particulares subvencionados (Brunner, 2005). El financiamiento compartido con aportes de las familias - como ocurre con los establecimientos educativos subvencionados - ha significado un incremento de recursos al sistema escolar pero totalmente desfocalizados (Tokman y Marcel, 2005 en Redondo, 2009).

Este modelo de financiamiento no favorece condiciones de calidad relacionadas con la reducción de niños por aula. Por ejemplo Chile es junto a Corea del Sur, el país con mayor número de niños por aula (Redondo, 2009). Ello porque es un modelo demasiado centrado en incentivos vinculados a eficiencia de operación o producción, y no de eficiencia educativa y de calidad (Redondo, 2009), lo que podría redundar en que el trabajo de los docentes se sobrecargue y extreme, no existiendo total claridad y/o consenso entre las autoridades públicas sobre las consecuencias de ello.

1.3. Evaluación del Síndrome de Burnout y la Sintomatología Depresiva

En cuanto a la Evaluación del Síndrome de Burnout se pueden señalar varios elementos que ayuden a describir los instrumentos que se han usado y sus características.

En 1986 se creó el Maslach Burnout Inventory (MBI) desarrollado por Maslach y Jackson. Consta de 22 ítems en forma de afirmaciones que abordan las tres áreas del Burnout que se evalúan según Maslach, Jackson y Leiter (1996). Estas son: *Agotamiento emocional*, el cual se relaciona con el sentimiento de estar sobrepasado por las exigencias y no poder responder a las exigencias de otros.

Despersonalización, este se relaciona con la pérdida de la capacidad de empatía, actitudes de irritabilidad y cinismo; y la Pérdida de Realización Personal que corresponde al logro que atribuimos a nuestro desarrollo personal y que está estrechamente relacionado con el éxito laboral.

Con respecto a las puntuaciones se considera que, bajo 34, puntuaciones altas en las dos primeras sub-escalas que son cansancio emocional y despersonalización y bajas en la tercera que corresponde a realización personal, permiten diagnosticar el trastorno (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Cabe destacar que en ocasiones el Síndrome de Burnout puede verse influido o incrementado por sintomatología depresiva y no sólo por estrés laboral. Sin embargo, el Síndrome de Burnout y la Depresión tienen similares consecuencias tales como el alejamiento de las personas que rodean al afectado producto de la agresividad y rabia de éstas (Beck, en Buzzetti, 2005). La tasa de docentes que ha presentado en algún momento de su vida episodios de "depresión mayor" en una muestra de profesores chilenos, alcanza un 32% comparado con un rango de 9-11% en la población general; a su vez, los porcentajes de trastornos ansiosos en docentes casi duplican la media nacional (Cornejo, 2008).

Muchas investigaciones han relacionado diversas variables con el estrés laboral y el Síndrome de Burnout en el personal docente, siendo las más estudiadas las variables socio-demográficas (edad, género, etc.), las actitudes, la personalidad, etc. Según estos estudios no queda claro si la variable género afecta en el desarrollo del Síndrome de Burnout, aunque Maslach señala que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres (Maslach, 1996 en Darrigrande, et al, 2009). Por otro lado, al parecer la edad también juega un rol poco significativo, encontrándose ausencia de relación entre la edad y el Síndrome de Burnout.

Por su parte, la depresión definida como una variante anormal del estado de ánimo, en la que el individuo siente tristeza, desaliento, desesperanza, pesimismo, tendencias autopunitivas, pérdida de interés por sus preocupaciones y su entorno, llanto fácil, etc., puede tener relación directa con el desarrollo del Síndrome de Burnout, con lo cual se podría plantear que serían entidades nosológicas asociadas.

En base a lo anterior, es importante identificar qué tanto de la sintomatología pertenece a la depresión y al Síndrome de Burnout propiamente tal, por lo que se hace necesario esclarecer sintomatología depresiva. Una posibilidad de gran uso es mediante la medición por medio del inventario de depresión de Beck. Dicho inventario tiene la finalidad de valorar la gravedad de los síntomas de depresión, especialmente los relacionados con el componente cognitivo (pensamientos, emociones). Consta de 21 preguntas, con cuatro opciones de respuesta (15 hacen referencia a síntomas psicológico-cognitivos y seis a síntomas de tipo físico) (Beck, A; Rush, A; Shaw, B; Emery, G, 2005).

De esta forma, el presente estudio tuvo como objetivo conocer si existen diferencias entre docentes de enseñanza básica y media de establecimientos subvencionados de la Región Metropolitana de Chile, en la presencia de Síndrome de Burnout y Sintomatología Depresiva y si estas últimas se asocian al género del académico o al tipo de docencia en que ejecuta el profesional.

Con ello se pretende aportar no solo a la calidad de vida del profesor, como a su salud psicológica y en definitiva a incrementar las posibilidades de ejecutar una docencia que permita satisfacer las necesidades educativas y formativas de los estudiantes, aliviando el malestar psicológico del docente.

2. MÉTODOS

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 60 profesionales de la docencia que se desempeñan en colegios subvencionados de la región metropolitana de Santiago de Chile. Estos son establecimientos educativos que se administran de manera privada, pero que reciben una subvención económica significativa por parte del Estado chileno, quien supervisa el cumplimiento de las labores en dichos colegios. Del total de participantes ($n=60$) 30 de ellos se desempeñan en el ejercicio de la docencia para alumnos de enseñanza media (50%) y 30 de ellos lo hacen en enseñanza básica (50%). Respecto a la distribución por género, 30 participantes (50%) son varones y 30 (50%) son mujeres, los cuales se distribuyen en relación a la variable tipo de docencia de forma homogénea siendo 15 (50%) de ellos hombres y 15 de ellos (50%) mujeres para docencia básica y media. El promedio de edad de la muestra fue de 42,86 años y una desviación típica de 3,049 (máximo, 51 años, y mínimo, 35 años). El tamaño muestral se justifica en la medida de que se trata de docentes que pertenecen a un segmento de establecimientos educacionales que se han estudiado poco en Chile, de difícil acceso y que tienen un relevante impacto en la población estudiantil o escolar.

2.2. Instrumentos

El Síndrome de Burnout se evaluó con el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson 1986), versión para profesionales de servicios (MBI-HSS). Este instrumento, el más utilizado en la actualidad para la evaluación del Síndrome de Burnout, se compone de 22 reactivos y consta de tres sub-escalas destinadas a medir la triada de síntomas centrales del Síndrome de Burnout: Agotamiento emocional (9 reactivos), Despersonalización (5 reactivos) y Realización personal en el trabajo (8 reactivos).

Para evaluar la Sintomatología Depresiva se usó el Inventario de Depresión de Beck. Este inventario es capaz de discriminar la presencia o ausencia de sintomatología depresiva (SDP). Cuenta con 21 reactivos, a las cuales se responde a modo de 4 alternativas puntuándose de 0 a 3, obteniendo con la suma de estos un puntaje total. Los puntos de corte establecidos son: 1 a 13 ausencia de depresión; 14-19 depresión leve; 20-28 depresión moderada y mayor o igual a 29 depresión grave. Con una confiabilidad del instrumento $r_{tt}=0,8$.

2.3. Procedimiento

Este estudio presentó una gestión de datos cuantitativa, con mediciones de diseño transeccionales. El periodo de tiempo de recogida de datos fue de dos meses. Se trabajó con muestra no aleatoria intencionada. La participación en el estudio fue voluntaria, reservándose la identidad del participante, validándose mediante el uso debido del consentimiento informado.

Se consiguió la aprobación y consentimiento por parte de las instituciones y centros educacionales, y se efectuó la recogida de datos aplicando el cuestionario. Este fue entregado a los profesores, junto con un sobre donde se depositaban el cuadernillo con las respuestas y que una vez cerrado, era entregado directamente a los investigadores. A los participantes del estudio se les aseguró la confidencialidad de los datos. Para los análisis de datos se utilizó un ordenador dotado con la herramienta software Excel versión 2007 y el programa de análisis de datos estadísticos SPSS versión 11.5.

3. RESULTADOS

A continuación se exponen los análisis descriptivos y posteriormente los análisis inferenciales, por unidades de análisis.

Siguiendo los puntos de corte de Maslach y Jackson (1986), se llegaron a las siguientes relaciones: Como expone la tabla 1, en cuanto a la sub escala del MBI de *agotamiento emocional (AE)* del total de la muestra (n=60) 12 participantes (20%) puntuaron Bajo en esta escala, siendo 6 participantes docentes de educación básica y 6 de educación media. 22 participantes (36,6%) puntuaron medio en agotamiento emocional, siendo 13 docentes de básica y 9 de educación media. 26 participantes (43,3%) puntuaron alto en esta sub-escala, siendo 11 docentes de educación básica y 15 de media.

Respecto a la sub escala de *Despersonalización (DP)*, los resultados muestran que del total de la muestra (n=60) 25 participantes (41,6%) puntuaron bajo en esta sub escala, siendo 13 de ellos docentes de educación básica y 12 de educación media. 11 participantes (18,3%) obtuvieron clasificaciones de corte medio, siendo 5 de ellos docentes de enseñanza básica y 6 de ellos docentes de media, por último, 24 participantes (40%) obtuvieron puntajes equivalentes un alto nivel de despersonalización 12 de ellos docentes de educación media y 12 de ellos de educación básica.

Los resultados de la sub escala *Realización personal (RP)* muestra a un total de 20 participantes (33,4%) con indicadores bajos, siendo 10 pertenecientes a la educación básica y 10 a la educación media. Unos 10 participantes (16,6%) presentaron indicadores medios, siendo 4 docentes de educación básica y 6 de educación media, en tanto, 30 participantes (50%) presentaron indicadores de Alta realización personal, siendo 16 pertenecientes a educación básica y 14 a media.

TABLA 1. PORCENTAJE DE INDIVIDUOS AFECTADOS POR EL SB EN LA MUESTRA DEL ESTUDIO

PUNTOS DE CORTE	Enseñanza Básica (n=30)			Enseñanza Media (n=30)		
	DP	AE	RP	DP	AE	RP
Alto	≥ 44	≥ 18	≥ 2	≥ 44	≥ 18	≥ 2
(%)	(50)	(42,3)	(53,3)	(50)	(57,6)	(46,6)
Medio	39-43	9-17	3-4	37-42	9-18	3-4
(%)	(50)	(42,3)	(53,3)	(50)	(57,6)	(46,6)
Bajo	≤38	≤8	≤5	≤36	≤8	≤2
(%)	(52)	(50)	(50)	(48)	(50)	(50)
% SB	13%			23%		
Media	4,07	15,20	38,87	5,13	19,97	37,97
Dt	4,68	9,06	10,10	6,71	13,09	11,35

Respecto al diagnóstico de *SDP*, del total de la muestra (n=60) un total de 48 participantes (80%) presentó ausencia de SDP, siendo 24 de ellos (50%) docentes de básica y 24 de ellos (50%) docentes de educación media. Respecto al total de docentes (n=60) con ausencia de SDP, 19 de ellos (39,5%) fueron de docentes mujeres, mientras que 29 de ellos (60,5%) fueron hombres.

Del total de la muestra, 2 participantes (3,3%) presentaron SDP Leve, siendo 1 de ellos (50%) docentes de educación básica y 1 (50%) de media. Respecto a los docentes con SDP Leve ambas fueron mujeres.

En la muestra, 6 participantes (10%) presentaron SDP moderado, siendo 5 de ellos (83,3%) docentes de educación básica y 1 de ellos (16,7%) de media. Respecto a los docentes con SDP moderada ($n=6$) el 100% de ellos fue docente mujer. Sólo un participante presentó los diagnósticos de depresión Grave, lo que se ha considerado una observación atípica a la muestra.

Los resultados expuestos anteriormente corresponden a un análisis descriptivo de la información obtenida con los Inventarios de Maslach y Beck, para determinar Síndrome de Burnout y Depresión, respectivamente.

Se procede a construir un análisis inferencial con la información disponible para determinar si existe una correlación lineal entre la variable Depresión y Síndrome de Burnout.

Para realizar el cálculo de la correlación fue necesario codificar la condición diagnosticada por el test a través de variables que permitieran disponer de un indicador de estado. De esta forma para el Test de Maslach (Síndrome de Burnout) se utiliza la variable dicotómica "0" cuando el sujeto no presenta el síndrome y "1" cuando lo tiene, en base a clasificarlo según lo arrojado por los puntos de corte de la evaluación.

De forma análoga se realiza para el Inventario de Beck (depresión), en donde las 4 condiciones posibles se codifican con una variable tetratómica, que toma el valor "0" cuando no hay depresión, "1" con depresión leve, "2" con depresión moderada, y "3" depresión severa.

Con la construcción de estas variables es posible realizar un análisis de regresión lineal, que permitirá obtener el nivel de correlación lineal entre una variable dependiente definida como "*depresión*" y una independiente "*síndrome de burnout*". Se ha considerado relevante realizar un análisis entre las variables de interés y otro que incorpora al modelo de regresión lineal las variables "genero" y "edad", para determinar si tienen un impacto en los resultados.

Caso 1: Se presentan los resultados considerando Depresión como variable dependiente y Síndrome de Burnout como independiente.

TABLA 2. PLANILLA DE DATOS CODIFICADOS DE LOS RESULTADOS DEL TEST SB Y SDP

Docente Ed. Media			Docente Ed. Básica		
sujeto	SB	SDP	sujeto	SB	SDP
1	1	2	31	0	0
2	1	2	32	0	0
3	0	0	33	0	0
4	1	2	34	0	0
5	0	0	35	0	2
6	0	0	36	0	0
7	1	1	37	0	0
8	0	0	38	1	2
9	1	2	39	1	2
10	0	0	40	0	0
11	0	0	41	1	2
12	1	0	42	0	1
13	0	0	43	0	0
14	0	0	44	1	2
15	0	0	45	0	0
16	1	3	46	0	0
17	0	0	47	0	0
18	0	0	48	0	0
19	0	0	49	0	0
20	0	0	50	0	0
21	0	0	51	0	0
22	0	0	52	0	0
23	0	0	53	0	0
24	0	0	54	0	0
25	0	0	55	0	0
26	0	0	56	0	0
27	0	0	57	0	0
28	0	0	58	0	0
29	0	0	59	0	0
30	0	0	60	0	0

TABLA 3. RESUMEN DE INDICADORES DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL CASO1

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,852202986
Coefficiente de determinación R ²	0,72624993
R ² ajustado	0,721530101
Error típico	0,424521844
Observaciones	60

TABLA 4. ÍNDICE DE CORRELACIÓN LINEAL PARA EL GRUPO DE DOCENTES DE BÁSICA Y MEDIA

Correlacion Docentes Básica	0,851884096
Correlacion Docentes Media	0,862516846

TABLA 5. COEFICIENTES ESTIMADOS DEL MODELO CASO 1, Y VALOR-P DE SIGNIFICANCIA CON ALFA=5%

	<i>Coefficientes</i>	<i>Valor-p</i>
Intercepción	0,06122449	0,31690932
SB	1,756957328	5,8667E-18

Respecto a los resultados obtenidos en la correlación lineal para el caso 1, se puede identificar de forma clara, que sí existe relación entre el Síndrome de Burnout y la Sintomatología Depresiva. Esta aseveración

se puede sustentar dado que el índice de correlación lineal calculado con estas variable corresponde a un 0,852 (ver tabla 2), lo cual refleja un alto grado de asociación lineal entre las variables estudiadas.

También es posible especificar que estos niveles de correlación **son independientes** al nivel de docencia dado que ambos casos se obtienen resultados similares y coherentes (ver tabla 4).

El análisis del modelo generado con las variables SB y SDP permite validar a través del valor-p, que el coeficiente estimado de la variable SB, es significativo a un nivel de confianza del 95% (ver tabla 5).

Caso 2: Se presentan los resultados para el modelo de regresión lineal considerando Depresión como variable dependiente y Síndrome de Burnout como independiente más dos de control prefijadas por el investigador (Género=G, Edad=E).

TABLA 6. PLANILLA DE DATOS CODIFICADOS DE LOS RESULTADOS DEL TEST SB Y SDP, CON VARIABLE GÉNERO Y EDAD

Docente Ed. Media					Docente Ed. Básica				
sujeto	SB	G	E	SDP	sujeto	SB	G	E	SDP
1	1	0	36	2	31	0	0	37	0
2	1	0	40	2	32	0	0	39	0
3	0	0	41	0	33	0	0	45	0
4	1	0	38	2	34	0	0	48	0
5	0	0	37	0	35	0	0	49	2
6	0	0	36	0	36	0	0	40	0
7	1	0	42	1	37	0	0	41	0
8	0	0	42	0	38	1	0	41	2
9	1	0	50	2	39	1	0	43	2
10	0	0	51	0	40	0	0	50	0
11	0	0	35	0	41	1	0	50	2
12	1	0	35	0	42	0	0	39	1
13	0	0	44	0	43	0	0	39	0
14	0	0	47	0	44	1	0	37	2
15	0	0	46	0	45	0	0	38	0
16	1	1	38	3	46	0	1	42	0
17	0	1	39	0	47	0	1	43	0
18	0	1	42	0	48	0	1	44	0
19	0	1	51	0	49	0	1	45	0
20	0	1	45	0	50	0	1	47	0
21	0	1	49	0	51	0	1	49	0
22	0	1	49	0	52	0	1	48	0
23	0	1	39	0	53	0	1	35	0
24	0	1	42	0	54	0	1	39	0
25	0	1	44	0	55	0	1	36	0
26	0	1	42	0	56	0	1	40	0
27	0	1	43	0	57	0	1	48	0
28	0	1	45	0	58	0	1	49	0
29	0	1	45	0	59	0	1	50	0
30	0	1	50	0	60	0	1	38	0

TABLA 7. RESUMEN DE INDICADORES DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL CASO 2

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,855573713
Coefficiente de determinación R ²	0,732006379
R ² ajustado	0,717649577
Error típico	0,427469501
Observaciones	60

TABLA 8. COEFICIENTES ESTIMADOS DEL MODELO CASO 2, Y VALOR-P DE SIGNIFICANCIA CON ALFA=5%

	<i>Coefficientes</i>	<i>valor-p</i>
Intercepción	-0,427183169	0,407446609
SB	1,753598777	5,4851E-16
G	-0,064917459	0,593924598
E	0,012165213	0,309563777

Respecto a los resultados obtenidos en la correlación lineal para el caso 2, se ratifica la existencia de una relación entre el Síndrome de Burnout y la Sintomatología Depresiva, dado que al incorporar las variables G y E, no mejoró el coeficiente de determinación del modelo manteniéndose inalterado respecto al caso 1 (ver tabla 3 y 7). Este índice representa en qué porcentaje está siendo explicado el modelo a causa de sus variables independientes SB, G y E, esto quiere decir que si el coeficiente de determinación se hubiera incrementado del caso 1 al caso 2, implicaría que la adición de G y E al modelo, explican aún más la variable dependiente SDP.

El análisis del modelo generado en el caso 2, permite validar a través del valor-p, que el coeficiente estimado de la variable SB, es significativo, pero G y E no lo son a un nivel de confianza del 95%. Lo cual permite corroborar con evidencia estadística, que el género y la edad son independientes a la sintomatología de depresión, no obstante se podrían atribuir al síndrome de burnout si se calculara un modelo considerando ésta última como variable dependiente como se expone a continuación en el caso 3.

Caso 3. Se considera el Síndrome de Burnout como variable dependiente y al género y edad como variables de control.

TABLA 9. PLANILLA DE DATOS CODIFICADOS DE LOS RESULTADOS DEL TEST SB, CON VARIABLE GÉNERO Y EDAD INDEPENDIENTES

Docente Ed. Media				Docente Ed. Básica			
sujeto	SB	G	E	sujeto	SB	G	E
1	1	0	36	31	0	0	37
2	1	0	40	32	0	0	39
3	0	0	41	33	0	0	45
4	1	0	38	34	0	0	48
5	0	0	37	35	0	0	49
6	0	0	36	36	0	0	40
7	1	0	42	37	0	0	41
8	0	0	42	38	1	0	41
9	1	0	50	39	1	0	43
10	0	0	51	40	0	0	50
11	0	0	35	41	1	0	50
12	1	0	35	42	0	0	39
13	0	0	44	43	0	0	39
14	0	0	47	44	1	0	37
15	0	0	46	45	0	0	38
16	1	1	38	46	0	1	42
17	0	1	39	47	0	1	43
18	0	1	42	48	0	1	44
19	0	1	51	49	0	1	45
20	0	1	45	50	0	1	47
21	0	1	49	51	0	1	49
22	0	1	49	52	0	1	48
23	0	1	39	53	0	1	35
24	0	1	42	54	0	1	39
25	0	1	44	55	0	1	36
26	0	1	42	56	0	1	40
27	0	1	43	57	0	1	48
28	0	1	45	58	0	1	49
29	0	1	45	59	0	1	50
30	0	1	50	60	0	1	38

TABLA 10. RESUMEN DE INDICADORES DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL CASO3

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,404396012
Coefficiente de determinación R ²	0,163536135
R ² ajustado	0,134186525
Error típico	0,36308217
Observaciones	60

TABLA 11. COEFICIENTES ESTIMADOS DEL MODELO CASO 3, Y VALOR-P DE SIGNIFICANCIA CON ALFA=5%

	<i>Coefficientes</i>	<i>valor-p</i>
Intercepción	0,73117671	0,08987994
G	-0,28099474	0,0048489
E	-0,00950263	0,34587332

Los resultados del caso 3, no son concluyentes de forma fuerte debido a que el modelo estimado presenta un coeficiente de determinación 0,1635 lo cual significa que no existe una explicación de SB a causa de G y E. Sin embargo el valor-p en la variable G, presenta una significancia al 95% de confianza lo cual permite aseverar que el género femenino tiene una relación con el Síndrome de Burnout pero de forma débil.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, la asociación estadística que se encontró entre la sintomatología depresiva y la predisposición al Síndrome de Burnout en los profesores que participaron del presente estudio, reitera la importancia de detectar a tiempo la presencia del síndrome e intervenir sobre él, desde diferentes niveles y ámbitos de acción, puesto que el desarrollo de éste puede vincularse a otras patologías como la depresión, que afectarían ya no sólo el ámbito laboral, sino que diversas áreas de la existencia de la persona.

Los docentes que reportan altos niveles de Síndrome de Burnout y mayor Sintomatología Depresiva es probable que manifiesten otros problemas, tales como pobre autoestima, dificultad para concentrarse en una materia, tendencia a culpar a otros (Pines, 1993), lo que puede dificultar la modificación de estrategias o respuestas de afrontamiento al estrés. Lazarus y Folkman (1984) han definido el afrontamiento como los "esfuerzos comportamentales y cognitivos constantemente cambiantes para manejar exigencias específicas internas y/o externas que se aprecian que fuerzan demasiado o exceden los recursos de la persona" (Lazarus y Folkman, 1984). Así, las estrategias de afrontamiento que presenta un sujeto por lo general se pueden regular o modificar mediante un entrenamiento con técnicas cognitivas y conductuales, lo que podría contribuir al bienestar docente.

Complementariamente a lo señalado, la autoestima engloba un concepto complejo en el que entran componentes muy variados. Hace referencia a las actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, en la medida en que estamos satisfechos con nosotros mismos y nos respetamos, pero también está estrechamente ligada a la autoeficacia (Bandura, 1987). Gil-Monte (2008) observó una correlación significativa y negativa entre la autoeficacia y las dimensiones *Agotamiento emocional* y *Despersonalización*, y una correlación significativa y positiva con la *Realización personal en el trabajo*. En dicho estudio, la variable autoeficacia apareció como predictora significativa de las dimensiones de agotamiento emocional y realización en el trabajo (Gil-Monte, García-Jueas y Caro, 2008).- Es decir, en un proceso de afrontamiento al estrés el sentido de la autoestima correspondería al esfuerzo por mantener, aumentar y restaurar la autoestima (Rodríguez y Zurriaga, 1997), que estaría ligado a la autoeficacia como variables moduladoras muy importantes de considerar a la hora de planificar una intervención. Por otra parte, la autoestima tiene un componente psicológico, pero también un componente social al que debemos atender.

Otra de las variables reguladoras o moderadoras del estrés la constituye sin duda el apoyo social, el que le permite dar sentido a la existencia y a la labor docente, como incrementar la motivación, la perseverancia e incluso incrementar la resistencia a las enfermedades inmunes (Darrigrande, 2010). Hay datos a favor de que los apoyos psicosociales modulan los efectos negativos de las condiciones estresantes, como pueden ser los apoyos que otorgan personas significativas y bien instituciones (Rodríguez y Zurriaga, 1997).

Las investigaciones sobre los factores de riesgo en la docencia, se encuentran en pleno desarrollo y se pueden enumerar una serie de factores que inciden en su conjunto sobre el malestar de los docentes, tales como ambigüedad y conflictos de rol docente, manejo de la disciplina, desmotivación de los alumnos, falta de materiales de apoyo, presiones de tiempo, exceso de trabajo administrativo y descenso en la valoración social de la profesión docente, entre otros (Cornejo, 2008). Entre los modelos explicativos del malestar, se ha visto que no es sólo la sobrecarga de trabajo en sí misma, sino que la posibilidad de

decisión, autonomía y control, como se desprende de algunos modelos explicativos tales como el modelo de Karasek y Theorel (1990), que se ha usado también para estudiar contextos laborales en diversas profesiones de servicios del ámbito socio-sanitario (Karasek y Theorel 1990).

Por otro lado, desde un punto de vista organizacional, es relevante la toma de consciencia respecto a la importancia de estos temas por parte de las autoridades públicas o administrativas, puesto que si bien el implementar talleres o actividades de capacitación para los trabajadores supone un costo económico, también conlleva múltiples beneficios, como mejoramiento del ambiente laboral, disminución de las ausencias laborales, etc. También facilita que los docentes se encuentren en un mejor estado de salud general, lo que beneficia finalmente el quehacer profesional y académico por parte del docente y colabora mejor en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunos hallazgos indican que los estudiantes que reportan altos niveles de aprendizaje comunitario, compartido y efectividad del aprendizaje cuando perciben elevados niveles de presencia docente como facilitación activa dirigida por los mismos, en el contexto de diseños educativos efectivos (Shea, 2006). Es decir, profesores más interesados, activos o dinámicos, generan mejores resultados académicos en sus alumnos y tendrían percepciones favorables del rol docente.

Así, en el contexto educativo del docente es de gran importancia identificar y promover factores protectores del Síndrome de Burnout, tales como:

1. Fomentar la comunicación, evitar el aislamiento y lograr solidaridad y apoyo entre los pares, ya que éstos generalmente comparten las mismas situaciones estresantes.
2. Desarrollar expectativas acordes a la realidad personal, para así evitar altos niveles de frustración producto de no poder cumplir con las necesidades del medio, recordando lo relevante que es el proceso que lleva a cumplir las metas personales.
3. Realizar una rutina de ejercicios físicos que incluyan actividades aeróbicas, caminatas, etc., puesto que éstos benefician el organismo en general, mejora el sistema inmune, promueve la liberación de endorfinas y la salud mental.
4. Fomentar el reconocimiento y la expresión de las emociones puesto que esto nos permite identificar aquellas situaciones estresantes antes de que éstas invadan a la persona y deterioren su capacidad de afrontar el estrés.
5. Incentivar una buena atmósfera laboral y de trabajo en equipo, puesto que así el trabajo se distribuye de manera equitativa y fomentar el sentido colectivo de trabajo docente.

Finalmente, es importante señalar que el malestar docente de la realidad chilena actual traduce o comunica de alguna forma las inequidades profundas y estructurales del sistema educativo chileno, como la segmentación del mismo sistema que tiene a incrementarse (Redondo, 2009) y que experimentan los profesores a diario. Al parecer ellos lo pueden vivenciar como una "crisis del sistema" en su conjunto. Como afirma Redondo (2009), los pilares de la crisis del sistema educativo van mucho más allá de malestar subjetivo del profesor(a), y tienen que ver directamente con el marco legal y la institucionalidad del sistema escolar en Chile (Redondo, 2009). De alguna forma, el sistema estructural, político-administrativo y económico estaría influyendo en una suerte de "determinismo estructural" para una parte importante de la población escolar chilena, resintiendo sus efectos en la calidad de los servicios

prestados. Este sería un problema mayor, no solo visto en el ámbito educacional sino también en el sector de la atención provista desde la salud pública nacional (Darrigrande, 2011).

Así por los antecedentes recogidos en este acotado estudio, se vuelve prioritaria la realización de nuevas investigaciones en estos temas. Por sobre todo se debe tener en cuenta el bienestar de la persona del profesor, ya que ésta no debe ser tratada como un mero instrumento o simple ejecutor de la administración escolar, sino como un constructor social que debe encontrarse en óptimas condiciones para poder desempeñar bien su labor, la que será trascendente para las generaciones futuras.

En un contexto nacional en que se ha interpelado masiva y transversalmente a la calidad educativa, se hace imprescindible cuidar a los actores centrales de los procesos de calidad de la formación: la persona del educador. Estos son desafíos permanentes para la investigación, la gestión y la equidad educativa en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrete, M., Preciado, M., Fanco, S., Perez, J., Aranda, C. (2008). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Ciencia y Trabajo*, 10(30), pp. 138-142.
- Becks, A., Rush, A; Shaw, B., Emery, G. (2005). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Briones, D. (2007). Presencia de síndrome de burnout en poblaciones policiales vulnerables de Carabineros de Chile. *Revista Ciencia y Trabajo*, 9(24), pp. 43-50.
- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores de Chile A.G. *Memoria para optar al título de psicólogo*. Universidad de Chile, Facultad de ciencias sociales, Carrera de Psicología.
- Colegio de Profesores de Chile A.G (2000). *Informe de estudio de salud laboral de los profesores en Chile*. Directorio Nacional, Departamento de Bienestar. www.colegiodeprofesores.cl
- Colegio de Profesores de Chile A.G (2007). *Profesores quemados, Burnout, la pandemia docente*. Directorio Nacional, Departamento de Bienestar. www.colegiodeprofesores.cl
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia* XVI(35), pp. 77-85.
- Del Valle, J., Lopez, M. y Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema* 19(4), pp 610-615.
- Darrigrande, J.L., Olivares, V., Aguilar, J., Marileo, C., Mansilla, N. y Mendez, J. (2009). El Síndrome de Quemarse por el trabajo (SQT) en profesores de colegios privados y liceos técnicos de Santiago de Chile. *Revista de Psicología da IMED*, 1(2), pp. 243-252.
- Darrigrande, J.L. (2010). Vulnerabilidad y exclusión social en Chile: aportes desde la psicología de la salud. *Revista Praxis*, 11(16), pp. 47-54.
- Darrigrande, J.L. (2011). Psicología y salud pública: Determinismo estructural v/s estilos de vida saludables. *Ponencia presentada en Congreso de Psicología y cambio social*, Universidad de Las Américas, Concepción-Chile, noviembre 2011.

- Ferrel, F., Rubio, B. y Pedraza, C. (2009). Síndrome del Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios, de una Universidad Pública del Magdalena, Colombia. Ponencia presentada en *VI Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud*. Santiago de Chile, Octubre 2009.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), pp. 159–165.
- Gil-Monte, P (2002). *Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey*. *Revista Salud Pública de México* 44(1), enero-febrero de 2002, México pp. 33-40.
- Gil-Monte, P., García-Juesas, J. y Caro, M. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de la enfermería. *Revista interamericana de Psicología*, 42(1), pp. 113-118.
- Gómez, C., Figueroa, D., Figueroa, M. e Yfran, E. (2007). Depresión en docentes de Escuela Primaria de la ciudad de corrientes. *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina*, 173, pp. 1-3. Disponible en: http://kinesio.med.unne.edu.ar/revista/revista173/1_173.pdf
- Karasek, R., y Theorel, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Marrau, C (2004). *El Síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente*. Fundamentos en Humanidades.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. California: Consulting Psychologists Press.
- Lazarus R.S. y Folkman, S. (1984). Coping y adaptation. En: Gentry WD (eds) *The Handbook of behavioral medicine*: New York: Guilford.
- Pines, A. (1993). *Burnout: An existential perspective*. In W. B. Schaufeli, D. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Research developments in theory and research*. Washington, D.C.: Taylor y Francis.
- Redondo, J. (2009). *La educación chilena en una encrucijada histórica*. *Revista Diversia* 1(1); pp. 13-39.
- Rodriguez, J., y Zurriaga, R. (1997). *Estrés, enfermedad y hospitalización*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública, 1997.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of leaning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1). Disponible en: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n1/v10n1_4shea.asp.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, C., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2000). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuelas de psicología y medicina. Facultad de Ciencias sociales y Medicina.
- Velasco, A., y Huneus, C. (2011). *Contra la desigualdad, el empleo es la clave*. 1ª edición, Santiago de Chile: editorial Debate.



¿ES EL LENGUAJE DE LOS DOCENTES CREATIVO? ANÁLISIS DE SUS EXPRESIONES MÁS FRECUENTES

Rebeca Soler Costa

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art6.pdf>

Fecha de recepción: 09 de enero de 2012
Fecha de dictaminación: 17 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 24 de julio de 2012



Cuando un profesional desempeña su labor en un sector profesional determinado hace uso de una terminología, de unas expresiones específicas que aluden a las realidades referenciales idiosincrásicas de la disciplina profesional. Son los denominados lenguajes de especialidad, subsistemas lingüísticos que forman parte del sistema lingüístico general de una lengua dada y que tienen ciertos elementos, sobre todo léxicos, que hacen posible que los profesionales de una disciplina científica determinada se comuniquen de forma precisa. Estos elementos sólo son conocidos por un grupo reducido de hablantes que utiliza en sus actos comunicativos un léxico especializado que designa conceptos que adquieren un grado de especialización en un contexto científico. Ello hace que el significado de las expresiones más frecuentes en el lenguaje de los docentes tenga cierto grado de creatividad, creatividad necesaria para expresar sus necesidades denominativas y para dirigirse y motivar a su auditorio: los alumnos.

El lenguaje de la Pedagogía tiene voces de la lengua general y términos y expresiones específicas que permiten que los pedagogos, docentes, investigadores, orientadores, etc. se expresen y transmitan su conocimiento. Las expresiones sintácticas que utilizan los especialistas en esta disciplina para comunicarse –bien con otros especialistas, bien con hablantes no especialistas– permiten la intercomprensión. La mayor parte de las expresiones muestran diversos grados de lexicalización en este lenguaje de especialidad, “lenguaje sectorial” en la caracterización de las lenguas de Rodríguez (1981), no sólo porque se utilizan mucho en el discurso pedagógico, sino también porque muestran preferencias en la creación de las combinaciones que forman la expresión. Esas preferencias muestran la creatividad del docente ante su realidad y constituyen manifestaciones conceptuales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, de la percepción de la realidad referencial específica de la comunidad educativa.

En consecuencia, en el lenguaje de la Pedagogía entran en juego aspectos no sólo gramaticales, sino también pragmáticos que hacen posible que sus hablantes interactúen.

Como se mostrará a lo largo de este artículo, las expresiones de este lenguaje de especialidad no están delimitadas antes de su utilización, pero su valor sí está condicionado por su contexto de aplicación. Por ello, es un lenguaje que tiene cierto grado de creatividad, tal y como se refleja en los resultados de esta investigación. Las expresiones con construcciones de tipo nominal con composicionalidad o no de su significado permiten apreciar el grado de creatividad del docente, el significado que quiere transmitir a sus alumnos y las formas de relacionarse con el resto de miembros de la comunidad escolar.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde una perspectiva diacrónica, los lenguajes de especialidad o “lenguas especiales” han recibido diferentes denominaciones¹. Todas ellas coinciden en la asunción de que estos lenguajes son subsistemas lingüísticos que pertenecen a la lengua general y que tienen un denominador común que diferencia las “lenguas especiales²” de la lengua general: el léxico. De forma que a través de las palabras y expresiones que éste contiene se pueden establecer los usos específicos de los hablantes. Ello no se refleja en el subsistema gramatical de la lengua, sino en la naturaleza, características y situaciones comunicativas de sus hablantes. Por este motivo es el indicador más evidente de los lenguajes de especialidad.

¹ En este sentido, Vendryes (1929), Rodríguez (1981), Cabré (1993), Lerat (1997) y Martín (1997) denominan a este tipo de lenguajes: lenguajes de especialidad o lenguajes especializados. Otros autores, como Kocourek (1982) y Rondeau (1983) prefieren las denominaciones de lenguajes de especialidad, lenguajes especializados y lenguajes con propósitos específicos.

² Rodríguez (1981).

El lenguaje de los docentes tiene un carácter independiente de la lengua general en cuanto a su estructura interna que lo relaciona con un “dominio de la experiencia” (Rodríguez, 1981) concreto y específico de este ámbito de especialidad. Si bien el léxico diferencia y caracteriza a este lenguaje de especialidad, la intervención de aspectos pragmáticos y extralingüísticos, conformados con criterios sociológicos y comunicativos, también lo caracteriza. De hecho, las diferencias más significativas responden al uso de las unidades lingüísticas que hacen los hablantes en cada nivel de la gramática. Esas expresiones, que forman parte del discurso -tanto oral como escrito- de los pedagogos, se crean con los mismos procedimientos morfológicos y sintácticos que las palabras y expresiones de la lengua general pero su significado tiene cierto grado de creatividad.

Dentro de las “lenguas especiales”, Rodríguez (1981) distingue tres tipos: *argots*, “lenguajes sectoriales” y “lenguajes científico-técnicos”, que forman un *continuum* en el que, en función de la influencia del factor pensamiento (sujetos) y del factor realidad (objetos), se delimita el tipo de “lengua especial”. De todas las posibilidades denominativas sobre las “lenguas especiales” y su tipología, se ha seleccionado la de Rodríguez (1981) porque se considera que es la más exhaustiva, en cuanto a la información que proporciona sobre los posibles subconjuntos de la lengua común. También es la que más precisa la transferencia de términos de un subtipo de “lengua especial” a otro. Por esta razón, se presenta la delimitación de los diversos tipos de “lenguas especiales” que proporciona Rodríguez (1981: 53): a) *argots*: lenguas esotéricas, con finalidad críptica; b) ‘lenguajes sectoriales’ (en general, las jergas de las profesiones y lenguajes afines, que identifican un determinado dominio social y de actividad, donde no existe una finalidad críptica); c) ‘lenguajes científico-técnicos’ (forman este grupo las nomenclaturas específicas de cada una de las ciencias o disciplinas científicas en cuanto tales productos científicos).

Es importante insistir en la definición de “lenguas especiales” de la clasificación de Rodríguez (1981, 1992), porque establece los tipos de forma negativa, por oposición a “lo que no son” (Ibid.). De forma que, en cuanto a su grado de extensión –en función del criterio sociológico–, las “lenguas especiales” no son dialectos, ni forman “[...] niveles socioculturales del lenguaje, ni estilos de lengua” (Rodríguez y García, 1992: 2). Mientras que, intencionalmente, las “lenguas especiales” son “[...] variaciones del sistema de la lengua común en tanto que son identificables en el léxico y en menor grado en la sintaxis” (Ibid.).

Esta definición de “lenguas especiales” y la tipología que prescribe Rodríguez (1981) lleva asociado un matiz. Bajo la denominación de “lenguas especiales” se observa un *continuum*, una escala, que distingue tres zonas: dos términos polares y uno intermedio. El análisis, pues, ubica a los *argots* en un extremo de la escala polar, y, en el opuesto, a los “lenguajes científico-técnicos”; los “lenguajes sectoriales” constituirían el peldaño intermedio. Por ello, se considera que las “lenguas especiales” son variaciones del léxico de la lengua general –siguiendo a Rodríguez y García (1992: 1)– y, como tales, la mayoría de los estudios responden a glosarios o vocabularios de un tipo determinado. Los criterios utilizados para esta tipologización de las “lenguas especiales” responden al carácter social y cultural de dos factores extralingüísticos, presentes en cualquier análisis de los elementos de una lengua. En primer lugar, la presencia de un componente sociológico – “[...] la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales; cada grupo social crea y conforma su propia lengua” (Rodríguez y García, 1992: 2)–. En segundo lugar, un componente temático – “[...] la lengua transmite unos contenidos, designa unos determinados objetos y relaciones” (Ibid.).

Los *argots* se definen por constituir un *signum* social que los convierte en lenguas cuya función más caracterizadora es la expresiva. Por ello, sus hablantes se sienten identificados como personas que

forman parte de ese grupo social. Este tipo de “lengua especial” se considera “en el margen de lo lingüístico” (Rodríguez y García, 1992: 2-3). En el extremo opuesto, los “lenguajes científico-técnicos” muestran un marcado predominio del factor temático (Ibid.), donde la designación de los contenidos es precisa y se obtiene mediante dos procedimientos lingüísticos. El primero de ellos, remite al “principio de consustancialidad cuantitativa” (Rodríguez, 1981) de los “lenguajes científico-técnicos”: a un significante sólo le corresponde un único significado y viceversa. El segundo procedimiento está relacionado con el valor extralingüístico de las unidades léxicas de estos lenguajes. Nótese que las nociones conceptuales de las ciencias están delimitadas antes de su utilización, y su valor viene determinado por el contexto de aplicación. De ahí que la creatividad lingüística de estos lenguajes sea nula. Son meros etiquetajes, nomenclaturas, que cuentan con un marcado carácter interlingüístico que facilita su traducción mediante la adaptación fonético-morfológica a la lengua receptora del préstamo.

De igual modo, el peldaño intermedio conformado por los “lenguajes sectoriales” se define de forma negativa: toda actuación lingüística que no se considera como perteneciente a un grupo social determinado, y todo lenguaje que no tiene delimitaciones conceptuales especializadas, es un “lenguaje sectorial”. En la lengua general se encuentra este amplio cajón de sastre de los “lenguajes sectoriales”, fuertemente sometido a la creatividad lingüística, con un componente sociológico inherente. Estas consideraciones conducen a Rodríguez y García (1992: 4) a aproximar los “lenguajes sectoriales” a las nociones de “dominio de la experiencia” y campo semántico.

La tipología propuesta por Rodríguez (1981) es la más extendida y fundamentada. El lenguaje de la Educación, de la Pedagogía, es un “lenguaje sectorial”, un lenguaje especializado, con términos específicos utilizados en un ámbito particular que redundan en los grupos socio-profesionales que hacen uso de él. Este lenguaje no siempre rompe con los rasgos del *argot*, es más, se debe afirmar que, en ocasiones, estos lenguajes comparten rasgos propios de los *argots* y de los “lenguajes científico-técnicos”, por su proximidad en la escala polar.

El “lenguaje sectorial” de la Educación no presenta los rasgos específicos del *argot* por dos razones: la primera de ellas, cuantitativa, y la segunda, cualitativa. En primer lugar, el grado de participación social de las personas que se dedican a los ámbitos educativos representa una parte considerable de la población, a diferencia del carácter *argótico* definido por su consiguiente incomprensión social. En segundo lugar, la diferencia cualitativa entre el “lenguaje sectorial” de la Educación y los *argots* la constituye el medio o vía de expresión utilizada. Se trata de un lenguaje escrito, frente al rasgo de oralidad, lenguaje hablado, que caracteriza a los *argots*.

Los lenguajes que poseen creatividad lingüística, no tienen función críptica, en ellos no es operativo el “principio de consustancialidad cuantitativa”; es decir, sus unidades tienen valor lingüístico que depende de su uso y, afortunadamente, ofrecen gran poder connotativo –por la “fuerza expresiva que su carácter de sectoriales lleva consigo”–. Es el potencial connotativo que tienen estos lenguajes, el rasgo más poderoso y definidor de los mismos. En definitiva, al ser lenguajes con exclusividad temática y social, los valores de la connotación expresan su grado máximo. Por ello, al analizar el “lenguaje sectorial” de la Pedagogía interesa qué observar el grado de creatividad, qué revela este “lenguaje sectorial” a través de las expresiones sintácticas, cómo se construye. Es interesante recordar que el interés por el estudio del lenguaje de la Educación se inicia a partir de la década de los cuarenta.

Bernat (1992) señala que esta preocupación se centra en el estudio de aspectos comunicativos del lenguaje general en el contexto educativo, más relacionados con los usos generales, que con un análisis

del mismo en los diferentes niveles lingüísticos. Ryle (1949) insiste en la necesidad de crear una gramática de la Pedagogía y de precisar el significado semántico de palabras que, aunque en su mayoría sean pertenecientes al vocabulario la lengua común, se utilizan en la disciplina de la Pedagogía con un sentido específico. Komisar (1971) analiza los estereotipos lingüísticos de este lenguaje. Broudy (1964) indica la necesidad de proceder con un análisis lingüístico que pueda dar cuenta de los usos pedagógicos que se explicitan en los textos de especialidad.

Esta preocupación por el análisis del lenguaje pedagógico se desarrolla en los países anglosajones en los años sesenta con las aportaciones de Scheffler (1960), Peters (1966), Kneller (1969), Smith y Ennis (1971) y Edel (1972). En España se evidencia de forma más tardía (Sánchez de Zavala, 1965 y Esteve, 1979) y desde un enfoque de análisis eminentemente pragmático de las interacciones didácticas entre profesor y alumno: “[...] cuando decimos que *un niño necesita adaptarse a la escuela*, queremos decir que su escuela le exige un conformismo con respecto a las reglas establecidas para lograr una relación satisfactoria dentro de la institución escolar” (Esteve, 1979: 20). Sin embargo, no se analizan los significados de las voces ni de los términos, ni se observa una extracción de rasgos distintivos ni combinaciones sintagmáticas con alteración de significado. No interesa observar cómo una voz se “banaliza” o se especializa en el nivel semántico, sino analizar el lenguaje como vehículo de transmisión de información en situaciones didácticas.

Con todo, las motivaciones en este campo de estudio en la actualidad van mucho más allá. La disciplina de la Educación se ha extendido y, en consecuencia, su lenguaje se ha universalizado: se crean términos nuevos, se desvían significados ya existentes en la lengua común con rasgos restrictivos en el contexto educativo, se multiplican los bancos de datos especializados, etc. (Bolívar, A; Rodríguez Diéguez, JL., 2002). Todo ello se debe a los constantes procesos de cambio que tienen lugar tanto en el mundo laboral como en el académico, debido a diversas causas –la globalización, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la movilidad de los estudiantes, la diversificación, etc.– que indican una necesidad de cambio en el contexto académico. Se debe proporcionar una enseñanza integral, inclusiva y normalizada que conduzca al alumno a una integración sociolaboral acorde con sus intereses y capacidades.

Cabe diferenciar dentro del proceso de globalización que caracteriza a la sociedad del siglo XXI dos aspectos que motivan el desarrollo y especialización del lenguaje en el ámbito de la Pedagogía. Éste se modifica y actualiza en el contexto escolar con la implantación de reformas educativas por parte de la Administración. No sólo estandarizan el discurso pedagógico, sino que, además, introducen terminología específica: las innovaciones didácticas requieren términos que expresen esos valores referenciales. Esto provoca que se creen términos nuevos o que se desvíe el significado de palabras ya existentes en la lengua que se aplican en el contexto educativo, lo que genera creatividad en su formulación: “Desde que la educación es considerada como bien de inversión, en coherencia con las teorías económicas del “capital humano”, los gobiernos y los organismos internacionales planifican reformas que implican un incremento y homologación de terminología pedagógica” (Bernat, 1992: 197).

Bernat (1992) considera que el lenguaje de la reforma educativa es un lenguaje vacío. Afirma que la reforma, como sucede con la implantación de las leyes educativas, introduce terminología tomada de otros ámbitos (en este caso, de la Psicología constructivista) y de las teorías del currículo y del pedagogismo asociado a la historia de la escuela activa española, así como términos antiguos creados en el lenguaje de la Pedagogía (Bernat, 1992: 198). Sin embargo, a pesar de existir una mezcla entre palabras de la lengua general que posibilitan la comunicación y de términos procedentes de ámbitos educativos y relacionados con éste que transmiten conceptos propios de la disciplina, este lenguaje sigue

siendo un lenguaje, un medio de comunicación, con documentación oficial del ámbito psicológico y didáctico, con textos legislativos y con una difusión en revistas especializadas, pero sin unas fronteras entre lo científico y lo banal y con contradicciones semánticas en la práctica educativa (Ibid.).

A pesar de esta falta de terminología específica y de relaciones unívocas en los signos lingüísticos, el discurso pedagógico legitima el sistema educativo a través del uso de ciertos términos (implantados por la legislación educativa): metáforas, conceptos, omisión de palabras específicas, desarrollo de significados peyorativos o ameliorativos, etc. Las metáforas constituyen formas de pensamiento creativo: “[...] la determinación de las causas de transformación del material en pensamiento es la clave para la comprensión de la creatividad” (Miall, 1983; Mingorance, 1991: 76). Klein (1985) y (Mingorance, 1991: 65) afirman que “el uso de metáforas ofrece considerables promesas en las disciplinas científicas para las perspectivas del pensamiento creativo, atrayendo la atención a importantes conceptos y principios”. De hecho, muchos son los autores que consideran que “los usos de la metáfora en educación son un instrumento de comunicación que transfiere la información de un sujeto a otro, y que permite el pensamiento creativo. Es un instrumento del pensamiento que permite la solución de problemas nuevos. Por eso en el campo de la educación es un instrumento poderoso que permite poner en relación el pensamiento del profesor y el del alumno, de ahí su importancia sobre todo en la fase interactiva” (Mingorance, 1991: 83), esto es, en la pragmática. Por ello, la presencia de abundantes metáforas en el discurso educativo es muestra del grado de creatividad que posee este lenguaje.

El hecho de que a pesar de ser creativo no tenga una terminología específica ni unas relaciones unívocas entre los signos no quiere decir que los docentes no anhelemos poseer un lenguaje especializado con significado idiosincrásico. Sucede con frecuencia que cuando un especialista afirma *Un profesor está educando en clase* puede ser interpretado de muy diferentes formas. El verbo *educar* puede significar enseñando, condicionando, adoctrinando, adiestrando, instruyendo, etc. (Esteve, 1979). Estas variaciones semánticas, aunque no estén alejadas de la referencia real que se pretende transmitir –porque los campos nocionales de todas estas posibilidades son próximos a la acción del verbo *educar*– pueden ser decodificadas por el interlocutor de varias formas.

La falta de referencialidad unívoca entre significante y significado genera polisemia. En este tipo de lenguaje es habitual encontrar términos que, a pesar de que aparezcan en el contexto de especialidad, no siempre tienen los mismos valores específicos del ámbito, no sólo en el aula sino también en otros contextos (comunicaciones, publicaciones, seminarios, programaciones didácticas, etc.): “De ninguna manera podemos llegar a un acuerdo sobre lo que los educandos deben conocer en un nivel de estudios determinado, si [...] cuando decimos “conocer” significamos al mismo tiempo *memorizar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y criticar* [...] se derivan fuertes dificultades para hacer una programación eficaz, y esas frecuentes paradojas de que, distintos educadores que afirman estar cumpliendo el mismo objetivos educativo, actúen en la práctica de formas muy diferentes, e incluso, contradictorias entre sí. Al entender cada uno el objetivo propuesto en función de distintos conceptos del mismo, las prácticas educativas que intentan hacerlo realidad presentan una notable dispersión” (Esteve, 1979: 18).

Como se podrá apreciar, una de las propiedades más características del discurso educativo es la presencia de construcciones nominales. De hecho, se puede explicar como un recurso que emplea el especialista para suplir la insuficiencia de tecnicismos pedagógicos mediante recursos sintácticos tendentes a la creatividad. El tipo de unidades lingüísticas que forman esas expresiones³ son expresiones,

³ Desde la perspectiva de la creación de un lenguaje específico para una disciplina, la situación más favorable para la tesis que se presenta sería que estas expresiones fueran compuestos sintagmáticos o locuciones nominales: “Combinación estable de dos o más

combinaciones de palabras que forman una unidad lingüística. La tendencia general es considerar que las expresiones, las rutinas, los clichés y las tendencias establecen las coordenadas gramaticales y semánticas de las voces, así como los estereotipos y modas. Por esta razón, las expresiones que se han analizado en este lenguaje de especialidad revelarán la composicionalidad y creatividad de sus hablantes: los docentes.

2. MÉTODO

El método de investigación que se ha utilizado es el descriptivo. La finalidad que se perseguía no radicaba en establecer correlaciones o variables, sino en describir un hecho. Por ello, aunque posicionados desde los paradigmas de investigación de las Ciencias Sociales, no se ha utilizado un paradigma positivista o interpretativo-simbólico que implicará un método de investigación hipotético-deductivo con diseño cuasi experimental, ni grupo de control.

El objetivo ha sido analizar el tipo de expresiones que utilizan los docentes. En este sentido, se ha procedido con la recogida y posterior análisis de 64 expresiones frecuentes en el discurso del docente, extraídas a partir de su adecuación a la disciplina de la Pedagogía, su actualidad y uso en el discurso y la realidad referencial específica del ámbito al que remiten. Estos criterios han permitido analizar la forma de expresión del docente para poder concluir que este tipo de lenguaje de especialidad tiene cierto grado de creatividad en la construcción de sus enunciados.

3. RESULTADOS

Las expresiones frecuentes que tiene este lenguaje de especialidad contribuyen en la determinación del grado de creatividad de sus hablantes, sus preferencias, tendencias y usos habituales en sus discursos. Los resultados de la presente investigación recogen expresiones características y prácticamente exclusivas de naturaleza nominal. Las más frecuentes y abundantes son las constituidas por un núcleo nominal y un complemento, bien sea adjetival, bien preposicional, aunque ello no excluye construcciones más complejas que resultan de la combinación de los dos anteriores. En todos los casos, la expresión nominal funciona como una unidad denominativa en la que el complemento restringe los rasgos de intensión del núcleo y permite delimitar un nuevo concepto. Esta consideración anticipa que no habrá construcciones con adjetivos valorativos.

Las expresiones con construcción nominal de tipo sustantivo + complemento preposicional tienen significado composicional, es decir, no muestran ningún grado de creatividad lingüística. La expresión *aula de apoyo* tiene el siguiente comportamiento:

- a. *aulas de apoyo*
- b. *aula de apoyos*
- c. **[aula] [de apoyos de diversificación curricular]*
- d. **Aula de mucho apoyo*
- e. **Clase de apoyo*

términos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes" (Casares, 1950: 170). Sin embargo, las expresiones con las que trabajamos no parecen haber alcanzado tal grado de lexicalización ni idiomatización.

- f. * *Aula de ayuda*
- g. *Aula de apoyo y _____ de informática*⁴

Si se observan estas pruebas, (a) indica que la expresión admite la flexión interna del sustantivo y (b) la flexión marginal. En cambio, (c) muestra que las posibilidades combinatorias de esta construcción están limitadas. Pierde su sentido específico cuando se combina con otros elementos (e y g). Su significado, pues, es composicional:

[...] toda estrategia organizativa escolar que hace posible la atención a las necesidades educativas especiales de alumnos con deficiencias o dificultades particulares de aprendizaje en el marco del sistema educativo ordinario. El objetivo del aula de apoyo es favorecer y alcanzar la integración total del deficiente mediante la prestación de los servicios de apoyo necesarios. Las posibilidades y modalidades de atención específica que pueden presentarse son muy diversas, pero todas ellas son aglutinadas a través del aula de apoyo: programas complementarios de apoyo realizados en el aula ordinaria; sesiones específicas de reeducación o recuperación realizadas dentro del aula de apoyo; programas individualizados a tiempo parcial entre el aula de apoyo y el aula ordinaria [...] (Sánchez, 1991).

Aquí el significado es totalmente composicional. Tampoco admite la modificación adjetival (d) ni tiene neutralización semántica (e). No puede expandirse y combinarse con otros elementos, puesto que tiene restricciones en sus posibilidades de combinación. Es, pues, una expresión con cierto grado de lexicalización, pero sin creatividad en este "lenguaje sectorial".

Del mismo tipo que esta expresión se han documentado las siguientes de las que se adjunta el significado composicional más acorde con las necesidades denominativas actuales:

■ **Aprendizaje a lo largo de la vida:**

Es un término que designa un campo más amplio que el de educación permanente. Se supone que no se concentra en la juventud, sino que ocupa periodos diferentes a lo largo de la vida, como factor de realización personal, integración social y complemento para la actividad laboral. Deriva de la obsolescencia del conocimiento aplicado actual, el desarrollo de tecnologías nuevas, y el cambio en la estructura de los itinerarios vitales de las personas (RIACES, 2004).

■ **Aprendizaje centrado en el alumno:**

Método de enseñanza que surge a partir de la terapia centrada en el cliente de C.F. ROGERS. Su característica básica es la no-directividad: el alumno fija sus propios objetivos y condiciones de aprendizaje según sus necesidades e intereses, y a él le corresponde su autoevaluación. Se fomenta, por tanto, la iniciativa personal, la creatividad y la autodirección en el aprendizaje. La función del profesor es la de facilitador del proceso de aprendizaje, creando el clima y las condiciones más adecuadas para que aquel se realice de la forma más eficaz, ayuda a los alumnos a aclarar los objetivos y propósitos individuales y colectivos y pone a su disposición los recursos y materiales necesarios para lograr los objetivos (Sánchez, 1991).

⁴ Pruebas adaptadas de Val (1999: 4764; apud Mendivil, 2009: 103).

■ **Aprendizaje por ensayo y error:**

[...] Tipo de aprendizaje que se obtiene después de ensayar diversas respuestas hasta alcanzar el resultado deseado... La llamada teoría del aprendizaje por ensayo y error afirma que, a medida que transcurren los ensayos de aprendizaje, y de acuerdo con las leyes del ejercicio y el efecto, el placer experimentado por el animal al obtener el estímulo reforzante tras la respuesta correcta va fortaleciendo la conexión entre la situación (estímulo) y la tendencia a dar aquella respuesta (Sánchez, 1991).

■ **Calidad de la enseñanza:**

Los parámetros desde los cuales se mide la calidad de la enseñanza vienen dados por dos factores: el modelo educativo adoptado y la capacidad de dar respuesta, en un país y en un momento histórico determinado, a las demandas sociales, socio-culturales, políticas y económicas de esa sociedad (Equipo Multidisciplinario de profesionales del sector de Educación, 2009).

■ **Problemas de aprendizaje:**

Dificultades que presentan algunos niños y adolescentes para adquirir ciertos conocimientos (VV.AA., 2002).

■ **Proceso de enseñanza-aprendizaje:**

Situación en la que se generan vínculos específicos entre dos sujetos de aprendizaje (docente y alumno) a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar, la realidad de la práctica educativa (VV.AA., 2003).

■ **Programa de recuperación:**

Programa individualizado de aprendizaje dirigido a aquellos alumnos que no han superado los objetivos mínimos programados. Están diseñados para llenar lagunas en el orden instructivo o para perfeccionar técnicas defectuosamente aprendidas... (Sánchez, 1991).

■ **Pruebas de aptitud:**

Un examen sobre los conocimientos profesionales del solicitante, en el que se evaluará su aptitud para ejercer la profesión en España. Se referirá a materias cuyo conocimiento sea esencial para el ejercicio de la profesión en España y que no estén cubiertas por la titulación que aporte el solicitante. Se podrá incluir en dicha prueba el conocimiento de la deontología aplicable en España a la profesión respectiva (IQPIB, 2002).

■ **Red de aprendizaje:**

Está transformando las relaciones, las posibilidades y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. La conexión de las redes se ha convertido en una fuerza para esta nueva forma de educación, proporciona el medio con el cual los alumnos se pueden relacionar con sus colegas, recursos y expertos con el fin de construir sus conocimientos y desarrollar habilidades. Se realiza de forma síncrona en la red (AVIZORA, 2009).

■ **Técnicas de estudio:**

Modernamente se entiende por t. de e., un conjunto de *hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil, rápida y profunda *asimilación, transformación y creación de *valores culturales. Naturalmente, cada país y cada sistema educativo se polariza hacia un determinado conjunto de hábitos de trabajo intelectual, por lo que las t. de e. se presentan de manera muy diferente... (Sánchez, 1988).

Expresiones con construcción nominal tipo sustantivo + complemento preposicional

Otro tipo de expresiones frecuentes en este lenguaje de especialidad son las formadas por construcciones nominales del tipo sustantivo + adjetivo. Por ejemplo, en *aprendizaje activo*, el significado no es totalmente composicional y muestra cierto grado de creatividad. Desde el punto de vista de Blasco (2002: 36) se trataría de una construcción nominal de sustantivo + adjetivo que cumple los parámetros sociológicos similares a los sociolectos o tecnolectos y que se utiliza en situaciones comunicativas específicas (parámetro pragmático). Se ha difundido porque, no sólo representa una noción conceptual técnica, sino que, además, se adapta a la forma que concebir el aprendizaje (parámetro cognitivo) y, finalmente, porque responde a una necesidad denominativa, sólo alcanzable a través de la enunciación de esta expresión. Esta expresión fijada, convencionalizada y lexicalizada, facilita la comunicación entre su comunidad de hablantes. Se consolida en el léxico de este lenguaje de especialidad y se convencionaliza, difundiéndose entre sus hablantes:

- a. * *aprendizajes activo*
- b. * *aprendizaje activos*
- c. * [*aprendizaje*] [*activo en clase*]
- d. * *Aprendizaje demasiado activo*
- e. * *aprendizaje esforzado / participativo*
- f. * *adquisición activa*
- g. *Aprendizaje activo y ___ pasivo*

Esta construcción de sustantivo y adjetivo no permite ni la flexión interna exclusiva del sustantivo, ni la flexión marginal de la construcción. Sólo es posible la flexión de ambos constituyentes mediante concordancia sintáctica (*aprendizajes activos*). No es, pues, un compuesto.

La prueba de *c* –adición de un complemento al adjetivo– muestra que, con el sentido específico de la construcción *aprendizaje activo*, ésta tiene limitadas sus posibilidades de expansión combinatoria. El adjetivo *activo* permite el complemento preposicional en construcciones como *Es muy activo en clase*. La misma construcción *aprendizaje activo* puede complementarse con ese sintagma preposicional, pero con el análisis siguiente: [*aprendizaje activo*] *en clase*.

La expresión muestra que tampoco permite la modificación del adjetivo, como aparece en la prueba *d*. La construcción pierde su sentido si su antiguo adjetivo se sustituye por otros términos sinónimos o aproximados, como aparece en *e* y en *f*. Carece, en este sentido, de la posibilidad de neutralización semántica de Koiké (2002). En cambio, el adjetivo sí puede coordinarse, en este caso, para dar lugar a una expresión como la de *aprendizaje activo y pasivo*, reflejada en *g*.

El significado no es completamente composicional⁵ en la medida en que la expresión denota un proceso de aprendizaje basado en la participación activa del estudiante, pero, además, una participación basada en la motivación del mismo. Este último rasgo (“motivación”) asignado al adjetivo, emana del resultado

⁵ El significado de esta expresión remite al “Nombre que reciben los procesos de aprendizaje que exigen del alumno realizar una autoelección de las estrategias de aprendizaje a aplicar sobre el contenido y los materiales a aprender [...] Exige un cierto nivel de motivación por parte del alumno, sin el cual no resulta eficaz” (Sánchez, 1991).

de la construcción. En este sentido, no se trata de un compuesto, ni de una construcción reanalizada (Mendivil, 2009).

Como se puede apreciar, es una construcción con un cierto grado de lexicalización que restringe las posibilidades combinatorias de la expresión y muestra cierto grado de creatividad. Se trata, asimismo, de una construcción que, desde la perspectiva del hablante de la lengua general no es idiomática, pero que, para un hablante especialista tiene rasgos añadidos a los de los constituyentes individuales. En este aspecto, el sustantivo *aprendizaje* motiva en esa combinación la aparición de nuevos rasgos a partir de los propios de *activo*. Es cierto que, según Koiké (2001), la neutralización semántica es un requisito para asignar a una construcción el tipo de colocación. *Vulnerar, transgredir, violar las normas* lo son, porque el significado verbal no exige una determinada unidad léxica sino porque permite sinónimos diversos. En el caso de *aprendizaje activo* la sustitución de *aprendizaje* por *adquisición* no da lugar a una expresión sinónima.

Del mismo tipo que aprendizaje activo, se han encontrado las siguientes expresiones:

<p>■ Estrategias educativas: Directrices que se marcan desde la política educativa de un país determinado para guiar las actuaciones concretas en el ámbito educativo (VV.AA., 2002).</p>
<p>■ Paquete didáctico: Material integrado que pretende facilitar la óptima *individualización de la *enseñanza mediante el empleo de una amplia gama de recursos *didácticos. El p. puede entenderse como el conjunto de medios (*fichas, esquemas, materiales recogidos, apuntes...), adecuadamente ordenados, que forman el dossier individualizado de cada escolar. La utilización del p. d. ha de ser eminentemente personal y responder a las exigencias de cada alumno (Sánchez, 1988).</p>
<p>■ Participación educativa: Grado en que los distintos elementos que configuran el sistema educativo participan en su planeamiento, desarrollo, gestión y evaluación (VV.AA., 2002).</p>
<p>■ Programa ramificado: En la enseñanza programada, técnica que emplea los ítems de elección múltiple para establecer si se han adquirido los conocimientos correspondientes a cada paso del aprendizaje (VV.AA., 2002).</p>
<p>■ Recurso didáctico: En sentido amplio se consideran como recursos didácticos todo el conjunto de instrumentos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con clara finalidad instructiva. Con todo, una primera clasificación diferenciaría entre materiales de soporte y facilitación de tareas escolares, sean o no fungibles... y materiales estrictamente instructivos por cuanto constituyen los soportes de los contenidos objeto de la instrucción... (Sánchez, 1991).</p>
<p>■ Recursos mnemotécnicos: Conjunto de técnicas que se utilizan para facilitar la retención de los contenidos otorgándoles un sentido o una significación que por sí solos no tienen. La mayoría de los recursos mnemotécnicos basan su relativa efectividad en el principio de transferir, lo más rápidamente posible, la información retenida brevemente en la memoria inmediata (MI) a la memoria a largo plazo (MLP)... (Sánchez, 1991).</p>
<p>■ Refuerzo educativo: Tipo de reforzamiento en el cual la observación de la conducta de alguien que es premiado o castigado</p>

por la ejecución de un comportamiento dado, puede dar como resultado la inclinación a ejecutar la conducta que ha sido objeto de premio o castigo (VV.AA., 2003).

■ **Registro anecdótico:**

Recopilación por escrito de los hechos significativos (anécdotas) de la conducta del sujeto que revelan su personalidad. Son registrados por el observador de forma precisa y objetiva. Cuando hay anotado un número suficiente de incidencias, el registro actúa como un medio para diagnosticar posibles alteraciones de conducta (Sánchez, 1989).

■ **Taxonomía educativa:**

La taxonomía es la ciencia de la clasificación científica. Su origen está en las ciencias naturales. Se trata de un ordenamiento de hechos o proposiciones basándose en un criterio explícito justificado (por lo general, a partir de una teoría sobre los fenómenos que se trata de organizar) (Sánchez, 1991).

Expresiones con construcción nominal tipo sustantivo + adjetivo

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las expresiones del “lenguaje sectorial” de la Pedagogía son sintagmas con posibilidades combinatorias restringidas y, en cada caso, composicionales o no, semánticamente. No son locuciones porque no tienen un significado unitario para todos los hablantes. Como se observa en los análisis realizados, muchas de las expresiones constituyen sintagmas con posibilidades combinatorias restringidas y con un significado que eventualmente puede no ser composicional. En este “lenguaje sectorial” esas expresiones tienden a fijarse y a consolidarse. Y ello, básicamente, porque responde a una necesidad denominativa que adquiere sentido en un sector específico. Su significado permite afirmar que el lenguaje de la Pedagogía tiene cierto grado de creatividad.

Aunque se tiende a afirmar que algo es creativo cuando es un original, la creatividad también responde a cuestiones de utilidad (Sternberg y Lubart, 1997). Ello hace que la creatividad no sólo dependa de cuestiones estéticas, sino también que se base en su utilidad, tanto por parte del autor como de la sociedad. La educación se desarrolla en una parte del tejido social, tiene un componente marcadamente sociológico, y como tal trata de transmitir no sólo conocimiento científico sino también valores que permiten al ciudadano vivir en sociedad. Evidentemente, hay una parte de los contenidos que tiene que transmitir el docente que están prescritos por la legislación, pero otra parte responde a cómo lo hace y ahí la creatividad, expresada a través de su lenguaje, puede ser infinita.

No sólo fueron creativos Van Gogh, Beethoven o Cervantes, sino que hay muchas formas de ser creativo. La cuestión que aquí nos ocupa es valorar el grado de creatividad en el discurso del docente, cómo a partir de las expresiones que utiliza puede motivar al alumno, atraer su atención, establecer formas de relación en el grupo-clase, etc. La creatividad, pues, es un concepto amplio que abarca muchas áreas, también puede formar parte de la educación en las aulas.

Frente a estudios más tradicionales que aportan datos sobre formas de ser creativo en el aula, esta investigación muestra que el lenguaje de la Pedagogía, es una actuación lingüística que no se caracteriza ni como pertenecientes a un grupo social, ni como caracterizaciones conceptuales especializadas. Por ello, tiene cierta creatividad lingüística y un componente sociológico inherente: es el “dominio de la experiencia” de los profesionales de la Educación (Rodríguez, 1981).

Por otra parte, tiene un carácter difuso porque no tiene el sentido críptico de los *argots* ni la univocidad de los “lenguajes científico-técnicos”; se trata de “[...] ámbitos de una lengua histórica que, en virtud de las características extralingüísticas tanto de los “objetos” que se designan como del dominio social – “sujetos” – en que se los designa, quedan individualizados lingüísticamente, adoptando rasgos de los *argots* o de los ‘lenguajes científico-técnicos’” (Rodríguez: 1981: 114). Por esta razón, las características de la situación comunicativa y el tipo de interlocutores que en ella participan (aspecto connotativo) le confieren un rasgo definitorio importante que, sumado al léxico que contiene, permiten caracterizarlo como tal y afirmar el grado de creatividad existente.

Los marcados avances de la sociedad del siglo XXI han conducido a algunos autores a afirmar que vivimos en la sociedad del conocimiento (Alcaraz, 2007). La existencia de comunidades epistemológicas en las diferentes disciplinas científicas contribuye a difundir conocimiento específico, terminologías, experimentaciones, etc. Son las receptoras del conocimiento de un área científica. Su misión es consolidar las formas de expresión de una comunidad epistemológica (registro, recursos lingüísticos, terminología, etc.) y crear nuevas unidades que faciliten la comunicación especializada (neologismos, anglicismos, tecnicismos, etc.). Las comunidades epistemológicas no forman compartimentos estancos sino que interactúan con otras disciplinas; son interdisciplinarias y ello hace que se conviertan en códigos lingüísticos especializados y complejos con un léxico idiosincrásico y con unos elementos pragmáticos específicos.

El concepto de sociedad del conocimiento está estrechamente relacionado con el tipo de léxico que tiene una comunidad epistemológica concreta o una disciplina científica, ya que es el rasgo más diferenciador y caracterizador de los lenguajes de especialidad. Este hecho ha conducido a autores como Alcaraz (2000) a tipologizar diferentes modalidades de vocabulario. Entre ellos, el semi-técnico es el característico de los “lenguajes sectoriales”, donde se sitúa el lenguaje de la Pedagogía; si bien supone un trasvase de términos de la lengua general a la de especialidad, también implica modificaciones semánticas.

El léxico de este “lenguaje sectorial” muestra un marco epistemológico, idiosincrásico de la disciplina, cuya función principal consiste en delimitar una esfera de objetos y de relaciones –formada por los términos específicos y las palabras de la lengua general– que los diferentes miembros de la comunidad educativa, en sentido epistemológico, comparten. La lengua, pues, no es sólo un sistema con aspectos estrictamente gramaticales (morfológicos, léxicos y sintácticos), sino también un producto del diálogo verbal y la interlocución tanto oral como escrita (estrategias cognitivo-comunicativas de sus hablantes, contextos profesionales y situaciones comunicativas).

En consecuencia, el léxico, aunque es el elemento de mayor peso en este lenguaje, no es el único; también intervienen criterios pragmáticos, términos especializados, palabras de la lengua general y situaciones comunicativas que permiten la comunicación entre sus especialistas y lo diferencia de la lengua general. Tiene, pues, un carácter independiente de la lengua general en cuanto a su estructura interna, que lo relaciona con un “dominio de la experiencia” concreto y específico de este ámbito de especialidad, dominio en el que se aprecia el significado creativo que adquieren los términos analizados.

Las necesidades denominativas de esta disciplina científica fuerzan la creación de un léxico específico y restringido que promueve la creación de este lenguaje y posibilita, a través de sus unidades lingüísticas, satisfacer las necesidades denominativas y la comunicación. Es, pues, un criterio de identidad, creado y compartido por sus hablantes, por los conjuntos especializados e interrelacionados temáticamente, por su experiencia y por el propio ámbito profesional.

Este “lenguaje sectorial” desarrolla diversos procedimientos para suplir la ausencia de terminología específica. El léxico se construye y amplía con la creación y posterior implantación de leyes educativas y con la estrecha relación que mantiene con disciplinas afines (Psicología, Sociología, Antropología, etc.). Por ello, presenta términos que se han “democratizado” por la difusión que han recibido en los diferentes medios de comunicación y otros que se han especializado. Existe, pues, un trasvase continuo de términos entre los estratos del léxico de la lengua general y del “lenguaje sectorial” de la Pedagogía. Muchos de los términos que tiene este “lenguaje sectorial” sufren procesos de neología semántica. Dado que la lengua general no puede crear unidades léxicas nuevas que satisfagan las necesidades denominativas de cada una de las disciplinas científicas, se recurre a adoptar significantes ya existentes en el sistema lingüístico y conferirles un nuevo significado.

Las expresiones sintácticas constituyen un problema lingüístico en la medida en que es preciso establecer su naturaleza. Tras el análisis correspondiente, apoyado fundamentalmente en los trabajos de Bosque (2001), Koiké (2001), Blasco (2002) y Mendivil (1991, 2009), hemos llegado a la conclusión de que se trata de expresiones con diversos grados de lexicalización (expresiones, como, por ejemplo, *aprendizaje activo*, *desigualdad educativa* o *evaluación formativa*). Las expresiones sintácticas con valor denominativo que utilizan los especialistas en Pedagogía para comunicarse –bien con otros especialistas, bien con hablantes no especialistas– permiten la intercomprensión. Por ejemplo, cuando un docente interactúa con un hablante no especialista (un padre de un alumno) el lenguaje que utiliza es general y ello hace que se puedan comunicar. En el caso contrario, en una situación comunicativa entre especialistas (en una comunidad epistemológica, como la educativa), las expresiones de este “lenguaje sectorial” suplen la insuficiencia de tecnicismos, posibilitando la alusión a realidades referenciales específicas, sólo enunciables a través de estas expresiones: “El oficio de enseñar es oficio de palabras. El enseñador es persona cuyo trabajo es hablar. El profesor explica la lección, la declama, la dice, la conversa, la predica o la musita. Y a cada uno de esos modos de decir se les ha llamado ‘estilo docente’ [...] el profesor es un individuo que se dedica a un oficio que reposa en la palabra. Las decisiones que toma el profesor, los estímulos que administra, las actividades que promueve están mediadas por palabras. Por medio de palabras les dice a sus alumnos ‘haced esto’. Por medio de palabras suele señalar la decisión que toma. Por medio de palabras explica su lección. Por medio de palabras expresa las rutinas que utiliza. Por medio de palabras busca la integración de una serie de actividades que hay que realizar en el aula o fuera de ella. Con palabras pregunta, comprueba, estimula. Y escucha palabras. El profesor es palabra. La enseñanza es palabra. El oficio de enseñar es oficio de palabrear” (Rodríguez, 2001: 17-18).

La mayor parte de las palabras y expresiones que utiliza el docente muestran diversos grados de lexicalización, no sólo porque se utilizan mucho en el discurso pedagógico, sino también porque muestran preferencias en la creación de las combinaciones que forman la expresión. Constituyen manifestaciones conceptuales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, de la percepción de la realidad referencial específica de la comunidad educativa. De forma que entran en juego aspectos no sólo gramaticales, sino también pragmáticos (grado de adecuación al contexto, coherencia, comunicación, etc.): “[...] los problemas que plantea el lenguaje educativo no son algo de lo que podamos desentendernos fácilmente, pues afectan de forma grave no sólo a la discusión científica de un buen número de temas básicos de la educación, impidiéndonos una comunicación eficaz; sino también al desarrollo de la ciencia de la educación” (Esteve, 1979: 26).

Es necesario tener presente la función comunicativa de ese “lenguaje sectorial”, de sus hablantes y de sus necesidades denominativas. Recurrir a expresiones sintácticas permite a sus hablantes comunicarse y muestran el grado de creatividad del discurso del docente. Por ello, las expresiones que utilizan en sus discursos o interacciones los especialistas tienen un significado preciso y técnico, permitiendo que, tanto en una comunicación entre especialistas, como entre un especialista (por ejemplo, un orientador) y un no especialista (padre de un estudiante), haya una intercomprensión.

La Educación está estrechamente relacionada con el nivel sociológico, y ello supone una constante interacción con padres, educadores sociales, colaboradores de actividades extraescolares, profesionales de museos y centros lúdicos, etc.: “[...] el lenguaje educativo es al que se deriva de la absorción indiscriminada de los lenguajes especializados de las distintas ciencias auxiliares de la Pedagogía” (Esteve, 1979: 18). Las situaciones comunicativas que se generan en el ámbito escolar no muestran un marcado predominio del factor temático, sus signos lingüísticos no cumplen el “principio de consustancialidad cuantitativa” (Rodríguez, 1981).

Los conceptos de este lenguaje de especialidad no están delimitados antes de su utilización, pero su valor sí está condicionado por su contexto de aplicación. Por ello, es un lenguaje que tiene cierto grado de creatividad. Pero el aspecto que lo caracteriza y lo diferencia de otro tipo de lenguajes es su léxico, conocido por sus hablantes especialistas e intercomprensible para el resto de agentes que participan en el quehacer educativo. Los usos lingüísticos de los términos del “lenguaje sectorial” de las Ciencias de la Educación establecen su vigencia o eliminación según la experiencia, necesidades denominativas y comunicativas de sus hablantes. El uso es el elemento que fija los significados vigentes, aquéllos que permiten representar nociones conceptuales: “[...] al intentar enunciar las definiciones de los términos y expresiones considerándolos, no aisladamente, sino en relación con otros términos afines, lo que hacemos es: delimitar qué tipo de fenómenos vamos a significar con un término; cuándo, por tratarse de fenómenos diferentes, debemos emplear un término distinto; y cuáles son los criterios que nos permiten distinguir los fenómenos entre sí, para afirmar que debemos aplicar uno y otro término según el caso” (Esteve, 1979: 109).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. (2006). Aproximación al lenguaje de la Farmacia. *An. R. Acad. Nac. Farm.*, 72, 344-360.
- Alcaraz, E. (2007). *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Ariel.
- Avizora (2009). *Glosario de Términos Pedagógicos* <http://www.avizora.com> (10 Oct. 2011).
- Bernat, A. (1992). La reforma educativa como lenguaje vacío. *VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Artificiales*, pp. 197-204. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Blasco, E. (2002). La lexicalización y las colocaciones. *Lingüística Española Actual*, XXIV, 1, 35-63.
- Bolívar, A; Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe
- Broudy, H. S. (1964). The role of analysis in educational philosophy. *Educational Theory*, XII, pp. 261-269
- Cabré, M^a T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártica/Empúries.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.

- Edel, A. (1972). Analytic philosophy of education at the crossroad. *Educational Theory*, XXII, pp. 131-153.
- Equipo Multidisciplinario de Profesionales del sector de la Educación (2009): *Ciberdocencia* (DESP) http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/GLOSARIO_Guia_Practica_parte_3.pdf (19 sept. 2011).
- Esteve, J. M^a. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Iqipib (2002). *Glosario de términos relacionados con la cualificación y la formación profesional*. Consejería de Educación y Cultura, Islas Baleares <http://iqipib.caib.es/user/info/documents/GLOSARIO2002.pdf> (25 nov. 2011).
- Klein, Th.W. (1985). Architecture as a Metaphor for Development of Culturally Adapted Minority Education Programs. *Final Report of the Regional Study Award Project. Northwest Educational Laboratory*. Portland : Center for Performance Assessment.
- Kneller, G.F. (1969). *La lógica y el lenguaje de la educación*. Buenos Aires : El Ateneo.
- Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiestbaden: Brandstetter.
- Koiké, K. (2000). *Colocaciones léxicas en el español actual. Análisis formal y léxico semántico*. Madrid: UNED.
- Koiké, K. (2002). Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas. *Lingüística Española Actual*, XXIV, 1, 5-25.
- Komisar, P.B. (1971). «Necesidad» y currículum organizado en torno de las necesidades de los alumnos. En SMITH, B.O. y ENNIS, R.H. (eds.) (1971): *Lenguaje y conceptos en educación*, pp. 213-234. Buenos Aires: El Ateneo.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Martín, J. (1996). *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- Mendívil, J. L. (1991). Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas. En Martín, C. (Ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales* (pp. 711-735). Barcelona: PPU.
- Mendívil, J. L. (2009). Palabras con estructura externa. En De Miguel, E. (coord.) (2009), *Panorama de lexicografía* (pp. 83-113). Barcelona: Paidós.
- Miall, D. S. y Vondruska, R. J. (1983). Affective implications of Metaphor and Simile in Discourse. *Technical Report*, núm. 301, pp. 31.
- Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: GID.
- Peters, R. S. (1966). *Etics and Education*. London: Allen and Unwin.
- Riaces (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. <http://www.riaces.net/glosarioa.html> (3 nov. 2011).
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Rodríguez, B. y García, P. (1992). Lenguajes científico-técnicos y diccionario. En *III Simposio de RITerm – Actas 1988-2002*. San Millán de la Cogolla, La Rioja <http://www.riterm.net/actes/3simposio/rodrig.htm> (28 oct. 2011).
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi Québec : Gaëtan Morin
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Sánchez, S. (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

- Sánchez, S. (1991). *Léxicos. Ciencias de la Educación. Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez De Zavala, V. (1965). *Enseñar y aprender*. Barcelona: Península.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Illinois: Springfield.
- Smith, O. y Ennis, R. H. (1971). *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- Vendryes, J. (1929). *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. Paris : La Renaissance.
- VV.AA. (2002): *Diccionario enciclopédico de Educación*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC
- VV.AA. (2003): *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*.
<http://www.waece.org/diccionario/index.php> (3 dic. 2011).



ESTUDIO CUALITATIVO DEL IMPACTO DE LOS CONSEJOS ESCOLARES EN RELACIÓN CON LAS DEMANDAS FORMATIVAS DE SUS MIEMBROS EN LAS ZONAS RURALES DE AUSTRALIA

Juan Palomares Cuadros y Diego Collado Fernández

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art7.pdf>

Fecha de recepción: 18 de diciembre de 2011
Fecha de dictaminación: 19 de julio de 2012
Fecha de aceptación: 6 de agosto de 2012



La gobernabilidad escolar es actualmente una de las principales preocupaciones en el mundo educativo australiano. Un componente clave en la iniciativa de gobierno en la escuela fue el establecimiento de los consejos escolares, a los que se les asignó una variedad de propósitos, funciones y responsabilidades.

La inclusión de los consejos escolares en la escuela, tiene una historia relativamente corta, la mayoría de los estados y territorios australianos introdujeron los consejos escolares a principios de los 80 (Beare 1984, Scott 1990). Por el contrario, las Escuelas Independientes (privadas concertadas) o no pertenecientes a la red estatal, habían incluido los consejos escolares anteriormente (Payne 2003). El origen de los consejos escolares se inició con el informe *la Educación centrada en la Escuela* (Scott 1990). Los consejos escolares se conciben como elementos vitales en la construcción de una fuerte infraestructura para las escuelas y la creación de vínculos más estrechos entre las escuelas y sus comunidades (Scott 1990: 76-79). El desarrollo de los consejos escolares comenzó lentamente y, en algunas escuelas, se encontró con alguna resistencia. En 1995, el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur priorizó la formación de consejos escolares como respuesta a la baja tasa de establecimiento que había. Esto permitió que la mayoría de las escuelas formaran su consejo escolar. En todo el estado, el número de consejos escolares había llegado a 1.537 en 1998 (Vinson 2007). En la Región Oeste de Nueva Gales del Sur, donde se realizó este estudio, se crearon los consejos escolares a partir de 1994, su creación fue apoyada por más del 90% de los centros docentes de la zona. Varios decretos sobre los roles, funciones y responsabilidades de los consejos escolares y sus miembros, hacían hincapié en los beneficios para las escuelas y para la sociedad en su conjunto (DSE NSW 1995, NSW DET 2008).

1. MARCO CONCEPTUAL

La revisión bibliográfica realizada se enfocó en los roles de participación y gobierno de los consejos escolares, y en los antecedentes en la formación de los miembros del Consejo Escolar para apoyar la labor de los miembros del consejo escolar en el desempeño de sus funciones.

1.1. Participación y gobierno de los consejos escolares

Históricamente, la participación de los padres y el apoyo a la escuela estaba vinculado a la asociación, padre-maestro. Beare (1984) distingue dos formas fundamentales de apoyo de los padres a la escuela. La primera que identificó, la definió como una relación social entre la escuela-equipo docente y la comunidad, en la que ayudan o colaboran en actividades o programas concretos, como por ejemplo: Programas de voluntariado de ayuda a la lectura, excursiones escolares o recaudación de fondos. En la segunda forma identificada los padres estuvieron involucrados directamente en la educación, planificación y toma de decisiones.

Hargraves (1994, 415) se refiere a esta segunda forma de colaboración como necesaria para la eficacia de los consejos escolares como parte del nuevo rol profesional, y argumenta: "*En su esencia el nuevo rol implica un alejamiento de los profesionales de la enseñanza tradicional, autoridad y autonomía, hacia nuevas formas de relaciones con los colegas, con el alumnado y familia, estas relaciones son cada vez más cercanas, así como más intensas y colaborativas...*". A pesar de las afirmaciones de Bauch y Goldring (1998) que señalan que la asistencia de los padres a las reuniones del consejo eran pobres, con directores y maestros que dominaban las discusiones. Estos autores atribuyen esta baja tasa de participación al hecho de que los padres confiaban en los profesionales de la escuela.

Fullan y Quinn (1996) describen dos modos de operar de los consejos escolares: el primero, donde los consejos escolares son el resultado de un programa político centrado en la participación de los padres en los asuntos económicos, y su creación es un fin en sí mismo, y la segunda, los consejos escolares promueven una vinculación más fuerte y más profunda entre padres, maestros y la comunidad, y cuyo objetivo es mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Estos autores, junto con Beare (1984), sostienen que el último modo de funcionamiento del consejo escolar puede llevar a la creación de *comunidades de aprendizaje* en las escuelas.

Boylan y Davis (1999) analizan las similitudes y diferencias entre los roles y funciones de los consejos escolares en la provincia de Ontario (Canadá) y Nueva Gales del Sur (Australia). Señalaron que en ambos contextos los consejos escolares son un fenómeno reciente y sus funciones y responsabilidades designadas eran muy similares. Feng (1997) observó que en muchos estados y distritos escolares de los Estados Unidos, los consejos escolares se habían convertido en parte de la agenda de la reforma educativa en la década de los 90, con una capacidad de fomento de roles que fueron considerados como muy beneficiosos, y establecían una relación más profunda entre la escuela, sus maestros y la comunidad (Beare 1984, Hargreaves 2000).

Por último, Hofman y otros (2002,268) examinaron el impacto de la estructura de gobierno de la escuela, en el rendimiento estudiantil en las escuelas holandesas. Los autores encontraron que cuando los miembros del consejo escolar estaban en sintonía con los deseos de la comunidad escolar, la toma de decisiones de la junta escolar era más colaborativa y la política educativa más adecuada a la comunidad. Sin embargo, no fue identificado por los autores, cómo formar a los miembros del consejo escolar para lograr una política educativa común, consensuada por toda la comunidad.

1.2. Antecedentes en la formación de los miembros del Consejos Escolar

El segundo foco de la revisión de la literatura examina los estudios de investigación sobre el desarrollo profesional y las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar.

El Departamento de Educación de Australia del Sur (1990) publicó un documento destacando el papel de los padres en las escuelas y el papel de los consejos escolares, cuya principal función era asesorar al equipo directivo, sobre la perspectiva de la comunidad hacia los temas educativos objeto de cambio, la introducción de nuevos proyectos, nuevas normas o aquellos que afectasen a la comunidad educativa en general, ya que, como señalan Boylan y Davis (1999,124) tanto el profesorado como los directores, no siempre conocen la cultura de las zonas a las que se les destina y necesitan asesoramiento en estas cuestiones. En este documento no se hacía ninguna mención a los programas de formación para los miembros elegidos, a pesar de ser un estado multiétnico, con más de doscientas lenguas habladas actualmente.

Un escenario similar al que existía en Australia del Sur, ocurría en Nueva Gales del Sur (Scott 1990) las escuelas públicas estaban obligadas a crear consejos escolares, pero el apoyo profesional a estos nuevos miembros para actuar con eficacia no se abordó.

Por el contrario, las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar del estado de Victoria se desarrollaron más a través de dos organizaciones profesionales independientes de ámbito estatal: la Asociación de Consejos Escolares en Victoria (ASCIV) y el Consejo de la Escuela Victoriana (VICCSO). Estos proporcionan servicios de consultoría profesional, formación y desarrollo de programas a los consejos escolares. Estos servicios y programas fueron diseñados con el objetivo de ayudar a los consejos

escolares y a sus miembros, para actuar con eficacia; entender bien las funciones del consejo escolar; dotar a los miembros de la necesarias competencias; articular la participación en debates educativos y garantizar que los miembros del consejo escolar contribuyesen a la toma de decisiones en sus escuelas (VICCSO 2004).

Radnor, Ball y Vincent (1997, 213) dentro de una serie de programas de reforma política impulsada en el sistema educativo británico, centrándose en la gestión local de las escuelas, los autores examinaron la relación entre los directores de escuela y su órgano rector, el consejo escolar. Estos autores señalan que los directores perciben al consejo escolar como un recurso inestimable de información y orientación. Los directores eran conscientes de la falta de experiencia educativa y que esta falta podría crear tensiones dentro del consejo escolar. Los autores también observaron que, la relación del director con los miembros del consejo escolar no era clara y no estaba descrita en ningún apartado de los documentos de organización y funcionamiento de los centros del Departamento de Educación. Esta falta de claridad había creado situaciones de tensión entre el director y el consejo escolar, ya que el director es la persona con más poder en los centros británicos, así como en los australianos. Sobre las necesidades de formación y desarrollo para los miembros del consejo escolar, los directores preferían a los padres o madres, que estaban empleados en gestión profesional o de negocios o fuesen prejubilados. De esta manera, se omite la necesidad de realizar una auditoría sobre la formación para estos miembros del consejo escolar y, en consecuencia desarrollar un programa planificado de desarrollo profesional frente a las necesidades identificadas.

Flaxman (2007) identificó los cambios legislativos en el sistema educativo estadounidense que afectaban directamente a los consejos escolares, de las escuelas que querían conseguir fondos para desarrollar la formación de los educadores y los padres, con el fin de conseguir una colaboración productiva. Flaxman (2007,53) afirma que: "dentro de estos requisitos legales, las oportunidades para llevar a cabo el análisis de las necesidades de los miembros del consejo escolar, se crearon estrategias para proporcionar los programas de formación necesarios, con el fin de promover colaboraciones productivas entre los profesores y los padres". El autor no describe ni sugiere cuales eran o podrían ser las estrategias adecuadas para apoyar, mantener y desarrollar la formación de los miembros del consejo escolar. En el contexto de Nueva Gales del Sur, no existen requisitos legales, las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar están sin desarrollar.

Para las escuelas rurales, donde la escuela y el tamaño de la comunidad son factores críticos, Collins (2007,15) afirma que "una relación positiva entre las comunidades rurales y sus escuelas es crucial para la eficacia escolar y la calidad de vida de las comunidades". Como parte de esta relación, Collins (2007) identificó las siguientes funciones fundamentales: la utilización de los miembros del consejo escolar como agentes comunitarios para difundir la cultura, historia, puntos fuertes de la comunidad, oportunidades y recursos existentes en la comunidad rural para la escuela por un lado, mientras que por el otro, enriquecer la infraestructura social de la comunidad. Para lograr estos objetivos, la formación de los miembros del consejo escolar es esencial, con el fin de identificar estos rasgos de la comunidad y responder de forma productiva para garantizar que se incorporen a la escuela rural. Para que esto suceda, es esencial un programa de formación profesional para apoyar los esfuerzos de los miembros del consejo escolar. Sin embargo, en la literatura sobre los consejos escolares no se proporciona orientación en el cumplimiento de las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar. Payne (2003, 6) señala que, en los últimos tiempos, las escuelas públicas estaban introduciendo cambios en el consejo escolar obtenidas de las escuelas independientes. Su investigación examina específicamente las

relaciones de poder dentro de los consejos escolares e informó de que los consejos a menudo no pueden ver los límites de sus competencias y no saben cómo lidiar con el nivel de responsabilidad. Esto dio lugar a dificultades derivadas de la definición (o falta de ella) para las funciones del director y del consejo escolar. O'Sullivan (1998) corrobora las afirmaciones de Payne en este punto, cuando describe las estructuras de poder y las relaciones en los consejos escolares de Nueva Zelanda, afectando negativamente a la gestión, del día a día, de la escuela. Payne (2003, 6) constató además que en las catorce escuelas estudiadas, el desarrollo profesional y programas de capacitación para los miembros del consejo de la escuela eran de baja prioridad.

Así como los sistemas educativos se orientan hacia la creación y mejora de los consejos escolares, la definición de sus roles y funciones, responsabilidades de los miembros del consejo escolar, y se establecen los requisitos administrativos y de información para los consejos escolares, muy poca atención se ha proporcionado al desarrollo profesional y la formación de los miembros del consejo escolar, como se ha descrito en la revisión bibliográfica. La excepción a esta situación son los programas de formación continua ofrecidos por las dos organizaciones profesionales de ámbito estatal en Victoria, la Asociación de Consejos Escolares en Victoria (ASCIV) y el Consejo de la escuela victoriana (VICCSO).

2. FUNCIONES DE LOS CONSEJOS ESCOLARES EN NUEVA GALES DEL SUR

Trabajos anteriores realizados por Boylan y Davis (1999) y Boylan y Bittar (2001) han identificado las funciones y responsabilidades de los consejos escolares en Nueva Gales del Sur. A partir de estos análisis, el papel del consejo escolar abarca cinco áreas educativas fundamentales:

1. Situación Jurídica y Social: El consejo escolar tiene un papel claramente identificado de asesoramiento a la escuela, al director y a los demás grupos administrativos o educativos.
2. Organización y Funcionamiento: El consejo escolar desarrolla los objetivos, prioridades y metas para el programa educativo escolar.
3. Asesoramiento sobre políticas educativas: El consejo escolar tiene un papel consultivo en el proceso de selección del director y el establecimiento de prioridades sobre los recursos educativos según las necesidades la escuela.
4. El papel del consejo escolar es el de trabajar con el director de la escuela para desarrollar los planes presupuestarias de la escuela, los cuales deben de reflejar las prioridades educativas.
5. El consejo escolar es el foro principal y el mecanismo a través del cual los objetivos y programas educativos de la escuela y los logros de los estudiantes se hacen públicos a la comunidad.

Además de las funciones descritas anteriormente, el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur estipula una serie de funciones y responsabilidades para los consejos escolares que incluyen:

- Organización escolar: un número mínimo de reuniones anuales con todos los miembros de la comunidad escolar.
- Control económico: Comunicándose regularmente con los padres y otros miembros de la comunidad para recabar sus opiniones y preferencias con respecto a los asuntos económicos, con el fin de promover los mejores intereses de la comunidad escolar.

- Representación: El número mínimo requerido de los padres elegidos anualmente como miembros. (NSW DSE 1995, DET NSW 2008).

Teniendo en cuenta las funciones y responsabilidades descritas, la capacidad de los miembros del consejo escolar para llevar a cabo estas tareas es difícil. Los directores pueden minimizar este problema si pueden incorporar como miembros del consejo escolar, como Radnor y otros (1997) sugieren, profesionales del ámbito de la gestión, administración,.. o prejubilados pertenecientes al mismo conjunto de profesiones. Sin embargo, en pequeñas comunidades rurales, como las indagadas en esta investigación, el número y la disponibilidad de estas personas es mínima. Representan una minoría entre los miembros de la comunidad en las poblaciones rurales. Por consiguiente, la prestación de un programa continuo de formación para el desarrollo de capacidades con el fin de cubrir las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar, se convierte en un asunto de prioridad para administrar un consejo escolar eficaz.

La composición de los consejos escolares en la Región Oeste de Nueva Gales del Sur está compuesto por lo general de ocho miembros elegidos más el director de la escuela. De los ocho miembros elegidos, cuatro son padres, tres profesores y un miembro de la comunidad. En este estudio, tanto el alumnado como el personal administrativo de la escuela no están representados.

Como resultado de esta identificación, este estudio buscó explorar las necesidades de formación entre los miembros de los consejos escolares de la Región Oeste de Nueva Gales del Sur. En el presente estudio el concepto de desarrollo de capacidad (Capacity Building) (Fullan y Quinn 1996) en el que los consejos escolares tratan de promover un vínculo más fuerte y más profundo entre padres y madres, maestros y la comunidad, proporciona un marco interpretativo para investigar las necesidades de formación de los miembros del consejo escolar para desarrollar de la manera más eficaz y eficiente las funciones asignadas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización

El estudio se realizó dentro de la estancia de investigación en la Universidad de Sídney de uno de los miembros Grupo de Investigación HM 727 de la Universidad de Granada.

El estudio se centra en la región oeste de Nueva Gales del Sur, en Australia. Se caracteriza por ser una zona muy extensa como una población muy dispersa.

Tras la aprobación ética, para realizar este estudio, una muestra intencional de pequeñas escuelas rurales fue seleccionada. En este estudio, una escuela rural se define como una escuela con una matrícula total de estudiantes menor de 150. Sesenta y siete escuelas e Institutos públicos se identificaron (CAP School, 2008) y se escogieron aleatoriamente dieciocho centros educativos.

3.2. Objetivos

El propósito específico de este estudio es analizar la visión que los miembros de los consejos escolares tienen sobre el impacto que han tenido los consejos escolares en la zona, en relación con las necesidades de formación de los miembros del consejo. Así se plantean dos objetivos específicos claramente interrelacionados:

1. Analizar la visión que los miembros de los consejos escolares tienen sobre el impacto que han tenido los consejos escolares.
2. Indagar en las necesidades de formación de los miembros del consejo.

3.3. Diseño del estudio

Este documento presenta un estudio basado en un diseño de naturaleza cualitativa con una perspectiva que da cabida al tratamiento de datos provenientes de dos niveles distintos de estudio: personal y comunidad educativa. El proyecto se implementó durante el curso escolar 2009 en la región señalada anteriormente. El proceso de investigación se desarrolló en tres fases:

Fase I. Durante la primera fase se llevó a cabo el trabajo de campo perteneciente al nivel individual de estudio. En esta fase se utilizó como técnica de recogida de datos la entrevista en profundidad. Participaron 20 mujeres y 20 varones bajo tres criterios para asegurar la heterogeneidad de perfiles: 1. Edad (25-35; 45-55; 65 ó más); 2. Clase ocupacional (manual: mano de obra no cualificada, operarios, trabajadores/as del campo, de la artesanía y trabajos afines; no-manual: altos funcionarios y directivos, técnicos y profesionales de nivel medio, trabajadores/as de oficina); 3. Situación laboral (económicamente activos, desempleados, jubilados/as y amas de casa).

Fase II. Durante la segunda fase fueron desarrollados 3 grupos focales mixtos de varones y mujeres, uno por cada área de residencia dentro de la región. Las áreas fueron definidas según límites administrativo-geográficos (NSW.Public School, 2009). En esta fase participaron 11 mujeres y 9 varones (6-7 por grupo focal) todos ellos con edades comprendidas entre los 40-50 años.

Fase III. Tras haber sido los datos tratados y analizados de forma independiente durante cada una de las fases anteriores, esta última fase fue establecida como forma de dar cabida a un proceso de triangulación y análisis integrado de los datos extraídos en cada uno de los niveles de estudio.

La selección de informantes para cada uno de los niveles de análisis se llevó a cabo mediante muestreo intencional no-probabilístico. Para conferir una mayor validez externa al proceso, se trató de maximizar el control de los sesgos de selección accediendo a redes independientes por mediación de trabajadores/as sociales, animadores/as socioculturales y profesionales de la educación ajenos al proyecto, que colaboraron de forma desinteresada en la localización de los perfiles previamente establecidos por el equipo investigador. La recolección de información se efectuó siguiendo guiones adaptados para recopilar significados latentes sobre el objeto de estudio. El final de cada entrevista o grupo focal estuvo condicionado por un criterio de saturación de la información, oscilando la duración de las mismas entre una y tres horas. Todas las entrevistas individuales y grupales realizadas fueron grabadas en audio y transcritas de forma literal por personal ajeno a la investigación. Cada transcripción se completó con la utilización de las notas de campo del entrevistador. Posteriormente, y dado que el diseño estaba impregnado por una perspectiva hermenéutica interesada en la experiencia personal (fenomenología heideggeriana), durante las fases de análisis se siguió el modelo propuesto por Diekmann et al. (1989):

1. lectura general de las transcripciones.
2. revisión de temas emergentes.
3. identificación de temas interrelacionados.

Con la utilización del programa QSR Nvivo, las categorías de análisis fueron establecidas de forma independiente y trianguladas entre distintos miembros del equipo investigador. Dicho proceso fue

aplicado a cada uno de los niveles de estudio, identificando en cada uno de ellos los aspectos considerados por los participantes como factores que influyen en las necesidades y en la visión sobre la influencia del consejo escolar en la comunidad educativa. Para facilitar la síntesis de resultados y analizar la distribución de cada uno de los determinantes por niveles de estudio, los datos fueron organizados en tablas de doble entrada de acuerdo a características específicas de los sujetos de estudio por filas y columnas. Tanto el estudio como el informe interno se realizaron en inglés (lengua nativa), y ha sido decisión de los autores el presentar a la comunidad científica en su lengua, español.

4. RESULTADOS

Los resultados se estructuran en dos bloques, las creencias acerca del impacto que han ejercido los consejos escolares desde su implantación y las necesidades de formación como miembros del consejo escolar, atendiendo a las categorías identificadas en la literatura revisada y que emergieron durante el proceso de análisis. Cada categoría se describe dentro del bloque en el que resultó ser más característico durante dicha fase analítica. Los resultados se muestran sin citas textuales debido a que tendrían que ser transcritas en Inglés y creemos que podrían afectar negativamente a la homogeneidad del discurso descrito.

4.1. Impacto de los consejos escolares

En las respuestas de los participantes en la investigación dejan claro que la implantación de los consejos escolares ha cambiado la cultura educativa de la zona. Se destaca positivamente, entre las percepciones emergentes la **recogida de las opiniones** de los miembros de la comunidad y de los padres y madres, sobre asuntos de la escuela. Hasta su implantación, en general, no existía el hábito de pedir la opinión de los diferentes agentes educativos, a la hora de la toma de decisiones. Alguno de los entrevistados aclaran que puntualmente se convocaba a los padres o a los interesados en el tema que se trataba, pero no existía esta consulta generalizada, clara y extensiva a la comunidad.

La **presentación de informes** sobre las actividades del consejo escolar a la comunidad, es otra categoría valorada muy positivamente sin apreciarse diferencias según el perfil de los entrevistados, así como tampoco en los grupos focales. Se destaca la comunicación y el "fed-back" que implica esta categoría, así como la credibilidad que muchos participantes tienen en las actuaciones del consejo escolar.

Así mismo, la **colaboración en los programas deportivos** queda explícita e implícitamente asumida, y altamente valorada, como parte de las funciones que se han desarrollado en estos años y que por la idiosincrasia de la sociedad australiana, es uno de los aspectos más importantes en la educación y en la vida de esta sociedad, como señala Mackay (2007, 163): *"Es un hecho que la enseñanza de las lenguas extranjeras no es obligatorio tanto en primaria como en secundaria, y apenas existen programas lingüísticos incluidos en las programaciones de los centros, pero sin embargo, cada centro tiene un mínimo de tres a cuatro programas deportivos escolares impartidos en horario lectivo, a parte de los extraescolares"*.

De este modo se observa cómo las cuatro funciones específicas de un consejo escolar definidas en el Departamento de Educación (NSW DET 2008) y cómo los miembros del consejo escolar pueden ayudar de una manera efectiva, con la supervisión de políticas escolares, programas y planes, así como, con la asignación de presupuestos a los planes de la escuela, se realizan y son bien acogidas en las comunidades. Por ello Fullan y Quinn (1996) insisten en que para ejecutar estas funciones, con un cierto

grado de capacidad, por parte de los miembros de los consejos escolares, es necesario desarrollar programas permanentes de apoyo profesional para los miembros de los consejos escolares, con el fin de representar a la comunidad eficazmente. Las escuelas rurales, ubicadas en comunidades pequeñas, como las del presente estudio, son lugares donde la formación para poder desarrollar las funciones del consejo escolar es esencial. Los directores de las escuelas rurales no pueden “darse el lujo” de reclutar padres que trabajen en ocupaciones profesionales, de gestión o empresa, según describían Radnor, Ball y Vincent (1997) como una solución propuesta en los colegios británicos.

Otra categoría manifestada, percibe claramente, como la presencia de los consejos escolares ha influido en la **mejora de la comunicación entre los padres y sus escuelas**. Esta interacción proporciona a los padres una oportunidad para disfrutar de una mayor participación e implicación en las escuelas. Collins (2007) argumentó profundamente como las escuelas rurales habían creado una positiva relación con sus comunidades. Un determinante esencial de esta relación fue la buena comunicación entre profesores, padres y los miembros de la comunidad. Los miembros del consejo escolar desempeñan un papel esencial para garantizar la plena participación y la representación de su comunidad. Las respuestas de los miembros del consejo escolar a esta primera cuestión confirman las afirmaciones de Collins (2007). Además, algunos miembros del consejo escolar comentaron que sus consejos escolares han ayudado al director en el trabajo, realizando sondeos entre la comunidad, sobre los cambios que la escuela quería introducir en su planificación. Las áreas donde los consejos escolares parecían ver sus contribuciones más beneficiosas fueron: discutir los problemas dentro de sus comunidades y promover el conocimiento en la comunidad de las actividades escolares, el apoyo al bienestar estudiantil y a la política de disciplina escolar.

La promoción de los intereses de la escuela dentro de la comunidad, fue identificada como una actividad esencial, a la que la mayoría de los miembros del consejo escolar dedica mucho tiempo. Explícita e implícitamente se desprende del análisis que lograr estos objetivos depende de la capacidad de los miembros del consejo escolar para identificar estos rasgos de la comunidad y responder de forma productiva para garantizar que se incorporasen a la escuela rural. Para que esto suceda, un programa de formación profesional para apoyar los esfuerzos de los miembros del consejo escolar es esencial. Sin embargo, como Payne (2003) señaló, el desarrollo profesional y programas de formación para el consejo escolar es de poca prioridad entre los estudios de casos presentados en su investigación.

Con respecto a las creencias y pensamientos sobre los **objetivos del consejo escolar**, el análisis de las respuestas puso de manifiesto que la mayoría de los miembros del consejo se enfocaron en la mejora de los procesos de comunicación con la comunidad escolar con la autoridades gubernamentales y en la promoción de sus escuelas en las amplias comunidades rurales, con el fin de incrementar el número del alumnado y el presupuesto estatal para la escuela.

Estas afirmaciones revelan, por un lado la necesidad de formación para los miembros del consejo escolar, con el fin de identificar y analizar las necesidades de su comunidad, y por otro lado poder desarrollar y aplicar respuestas a programas o acciones que satisfagan las necesidades de su comunidad escolar. Estos dos aspectos indican que los miembros reconocen la necesidad de desarrollar las capacidades (Fullan y Quinn 1996) orientadas en el desarrollo de la sensibilidad hacia la comunidad y saber cómo promover la escuela y sus programas.

Cuando indagamos sobre las **debilidades y retos** de los consejos escolares, los miembros del consejo criticaban, en ambos géneros, la falta de información sobre los rápidos cambios que ocurren en el sector

educativo, porque se sentían desconcertados y tenían la sensación de no haber sido plenamente informados de estos cambios, ni se encontraban preparados para hacer frente a la reacción de los padres con respecto a estos cambios.

Bauch and Goldring (1998) señalan que una de las razones por las que los miembros de la comunidad no se presentan a la elección de miembros del consejo escolar, es porque ven al equipo docente como los profesionales en los que confiar y son los profesionales preparados y reciclados para desarrollar la actividad educativa. Fullan and Quinn (1996) sugieren que cuando el consejo escolar muestra un desarrollo de las capacidades adecuado a las necesidades, los problemas de baja participación se reducen.

4.2. Necesidades de formación

Las necesidades de formación emergentes expresan la prioridad en la formación y desarrollo de los miembros del consejo escolar, que debe centrarse en la mejora de las capacidades para identificar y analizar las necesidades de la comunidad escolar.

Los discursos no solo denotan una visión crítica respecto a los problemas locales, sino que de forma sistemática, e independientemente de la clase ocupacional o la zona de residencia, sus discursos se centran en primer lugar en subrayar la importancia de tener una **formación adecuada** para afrontar las necesidades sociales emergentes.

La percepción sobre la **gestión financiera** es comúnmente definida por mujeres y varones, tanto por consideraciones en torno a la colaboración con el equipo directivo como para conservación de las infraestructuras y la organización y funcionamiento de los servicios educativos existentes.

En cuanto al **establecimiento de metas y estrategias de planificación**, las percepciones han estado ampliamente diferenciadas según el sexo de los participantes. Mientras los participantes de género masculino coinciden en poner de manifiesto el establecimiento de unas metas enfocadas en la consecución de grandes objetivos para el centro, las mujeres ponen de manifiesto el conocer primero las posibilidades del centro y la cultura escolar antes de poder colaborar con el equipo directivo en este establecimiento. Ya que destacan la escasez de recursos socio-educativos y las deficiencias de los servicios públicos de las zonas donde viven. Para ello abogan por formarse en la **identificación de los problemas y necesidades de la comunidad** percibiéndose un elemento discursivo diferencial entre varones y mujeres: ellos se centran más en la caracterización de las problemáticas de la comunidad educativa; ellas, en mayor medida, en los efectos de las mismas. Así, mientras los varones tienden a resaltar la falta de interés entre la población residente, las mujeres hacen especial hincapié en cómo este desinterés influye en las oportunidades para sus hijas/os.

Estamos de acuerdo con Fullan y Quinn (1996), que en su estudio señalan que los entrevistados identifican de una manera implícita el desarrollo de las capacidades como la necesidad prioritaria. El desarrollo de las capacidades, entre las familias y comunidad donde se encuentra la escuela, que también los confirma Beare (1984) es uno de los papeles principales de las dos organizaciones profesional de ámbito estatal dedicada a apoyar a los consejos escolares en el estado de Victoria.

Respecto a la **comunicación eficaz**, pese a las afirmaciones descritas en el bloque primero, los resultados muestran la demanda de ambos géneros de tener una comunicación más técnica y profunda tanto con la comunidad como dentro de la propia entidad educativa. Coinciden la mayoría de los significados extraídos del análisis en que, en una organización el proceso administrativo debería estar aplicado al

acrecentamiento y conservación del esfuerzo, las experiencias, los conocimientos y las habilidades de sus miembros, en beneficios del individuo, de la organización y de la comunidad. Para dar respuesta a esta exigencia debe apropiarse de técnicas que lleven a promover el desempeño eficiente de su personal, mejorando sus habilidades, haciendo uso de sus capacidades y elevando sus potencialidades, y uno de los medios para lograrlo es una comunicación eficaz.

En el **seguimiento y evaluación de los planes de la escuela**, el Departamento de Educación requiere a cada escuela de Nueva Gales del Sur desarrollar su Plan de Centro trienal. Sin embargo, las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar este plan trienal requieren apoyo profesional para los miembros del consejo escolar. De lo contrario, estos miembros se colocan en una posición donde su inexperiencia hace que no puedan participar ni aportar, según se percibe del análisis de la información. Esta opinión refuerza la afirmación de Bauch y Goldring (1998,67) de que los padres tengan que confiar en los profesionales de la escuela y no sentirse capaces de realizar aportes al establecimiento de prioridades educativas para la planificación trienal de su escuela.

5. CONCLUSIÓN

El objetivo de los consejos escolares en Nueva Gales del Sur es garantizar que la totalidad la comunidad esté involucrada en todas las decisiones importantes adoptadas por la escuela (NSW DET 2008). Además, el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur estipula una serie de responsabilidades de los consejos escolares que incluyen: organización escolar, gestión económica, la representación de la comunidad, y funciones de formación y desarrollo. Este estudio exploró específicamente el estado de la formación y desarrollo que prestan a los miembros del consejo escolar para que puedan ser participantes eficaces en el funcionamiento de los consejos escolares en la Región Oeste de Nueva Gales del Sur.

Las conclusiones sobre las demandas de formación y desarrollo de los miembros del consejo escolar de la escuela rural, proporcionan una orientación para desarrollar las políticas educativas y a los profesionales de los centros docentes con los objetivos de, en primer lugar, identificar las preocupaciones prioritarias de los miembros del consejo y en segundo lugar, para diseñar programas de apoyo a estos, con el fin de conseguir una colaboración eficaz y productiva. Los miembros del consejo escolar son muy conscientes de sus necesidades de formación y desarrollo en:

1. identificar y analizar las necesidades educativas de la escuela y su comunidad.
2. mejorar y facilitar una mejor comunicación entre la escuela y su comunidad.
3. asistir a la dirección sobre la política de las comunidades locales.
4. promocionar la educación pública en la comunidad local.
5. establecimiento de metas y estrategias de planificación.
6. seguimiento y evaluación de los planes de la escuela.

Los resultados de este estudio confirman el trabajo de Payne (2003) cuando afirma que tanto el desarrollo profesional como los programas de formación para los miembros del consejo de la escuela tenían poca prioridad en las catorce escuelas en las que realizó su investigación. El presente estudio amplía los datos presentados por Payne (2003) a través de las necesidades evidenciadas.

El reto de los Departamentos de Educación, es desarrollar y aplicar estrategias y programas de apoyo, con el objetivo de aumentar la participación de la comunidad en los consejos escolares, realizar propuestas de formación y la mejora de la comunicación entre los distintos agentes educativos, ya sea directamente a

través de sus propios programas de formación o indirectamente, a través de apoyo a la creación de nuevas organizaciones profesionales de los consejos escolares, de forma similar a las existentes en otros estados.

Si bien es cierto que los consejos escolares tienen el potencial de ser actores clave en el desarrollo de la Educación, todavía hay una serie de retos que deben superarse, tal como una definición más clara de las funciones y responsabilidades (Wignall, 2007). Cuando el análisis de las respuestas de los miembros de los consejos escolares que participaron en este estudio, se contrastan con los dos escenarios definidos por Fullan y Quinn (1996) es evidente que la primera forma de operar se cumple en todos los consejos escolares y, en muchos centros, esta orientación parece ser su "modus operandi". Sin embargo, hay algunos signos prometedores de cambio y mejora, expresados por los distintos miembros de los consejos escolares. En ellos se prevé que su consejo escolar puede o se convertirá en facilitadores de la creación una colaboración más profunda entre padres, maestros y comunidad escolar (Beare 1984, Hofman, Hofman y Guldmond 2002). Aquí, el desarrollo de capacidad etiquetada por Fullan y Quinn (1996) tiene su origen y es evidente que los miembros del consejo escolar se centran en: la mejora de la calidad de la educación impartida a los alumnos, así como producir cambios significativos en la relación entre una escuela y su entorno, mientras trabajan en la construcción de una comunidad de aprendizaje en sintonía con las necesidades educativas de sus comunidades rurales (Senge, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauch, P. and E. Goldring (1998) Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*. 73 (1) 15-35.
- Beare, H. (1984) Community/parent involvement in education (with a postscript). *Educational Magazine*. 41 (2), 2-7.
- Boylan, C and J. Davis (1999) The functions of school councils in Canada and Australia. *Education in Rural Australia*. 9 (2), 13-26.
- Boylan, C. R. and L. Bittar (2001) *School Councils in New South Wales, A Report to The New South Wales Department of Education and Training*. Sydney: DET.
- CAP School (2008) Programa para áreas rurales de Nueva Gales del Sur (New South Wales Country Areas Program) Disponible en: http://www.cap.nsw.edu.au/cap_school_profile.htm [Consulta: 19/03/2008]
- Collins, T. (2007) Rural schools and communities: Perspectives on interdependence, Urban and Rural Community Education. 8 (2) 15-24.
- Diekelmann, N., Allen, D., Tanner, C. (1989) *The NLN Criteria for Appraisal of Baccalaureate Programs: A Critical Hermeneutic Analysis*. New York: The National League for Nursing.
- Education Department of South Australia (1990) *Parent participation in schools*. Adelaide: Education Department of South Australia.
- Feng, S. D. (1997) The operations of Kentucky school councils, Paper presented at Research Forum of National Rural Education Association annual meeting. Tucson, Arizona. September 24-30.
- Flaxman, E. (2007) The promise of urban community schooling. *Urban and Rural Community Education*. 8 (2) 5-14.

- Fullan, M. and J. Quinn (1996) School councils: Non-event or capacity building for reform. *Orbit*. 27 (4) 2-6.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 6(2) 151-182.
- Hofman, R.H., A. Hofman and H. Guldmond (2002) School governance culture and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*. 5 (3) 249-272.
- Mackay, H. (2007) *Advanced Australia ... Where?* Sydney: Hachette Australia.
- NSW DET. (2008) School council guidelines, New South Wales Department of Education and Training. Sydney: DET.
- NSW DET. (2009) Classification of government schools in New South Wales, New South Wales Department of Education and Training. Sydney: DET.
- NSW DSE. (1995) School councils, New South Wales Department of School Education. Sydney:DET.
- NSW-Public School (2009) New South Wales school regions. Disponible en: <http://www.schools.nsw.edu.au/regions/index.php> [Consulta: 2009, 15 de marzo].
- O'Sullivan, D. (1998) School governance and management: The Principal-Board of Trustees relationship, *Waikato Journal of Education*, 1 (4) 175-189.
- Payne, L. (2003) School governance as the management of dilemmas: Marketing or mission. Auckland: AARE Conference Auckland.
- Radnor, H.A., S. J. Ball and C. Vincent (1997) Whither democratic accountability in education? An investigation into headteachers' perspectives on accountability in the 1990's with reference to their relationships with the LEAs and governors, *Research Papers in Education*. 12 (2) 205-222.
- Scott, R. (1990) *School Centred Education*. New South Wales Education Portfolio: Sydney.
- School Councils (2004) Association of School Councils in Victoria. <http://www.asciv.org.au> [Consulta: 2008, 15 de marzo].
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: NEH Assembly.
- VICCSO (2004) The work of school councils, Victorian Council of School Organisations. Disponible en: <http://www.vicnet.net.au/~viccso/> [Consulta:2009, 8 de octubre]
- Vinson, A. (2007) Inquiry into the provision of public education in New South Wales, Third report. Sydney:DET.
- Wignall, R. (2007) Challenges for school councils. *Orbit*. 27 (4) 45-49.



INCIDENCIA DE LA EMIGRACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y EMOCIONAL EN LOS NIÑOS/AS DE LAS PROVINCIAS DE IMBABURA Y CARCHI-ECUADOR

Ma. Fannery Suárez, Roberto Carlos Cuenca y Darío Hurtado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art7.pdf>

Fecha de recepción: 22 de enero de 2012
Fecha de dictaminación: 16 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 10 de julio de 2012



La migración es un proceso intrínseco al ser humano. Sin embargo, el proceso migratorio de un grupo de personas o de un individuo particular, puede ser explicado por diferentes teorías socioeconómicas clásicas y/o recientes; ya que está ligado a aspectos culturales, económicos, sociales, financieros y emocionales de las personas. Un aporte pionero en las teorías de la migración internacional fue el modelo de Ravenstein (1885). En los primeros años del siglo veinte no existieron aportes significativos que expliquen la migración. En la segunda parte del mismo siglo se encuentran aportes como los modelos de Wallerstein (1974), Piore (1979), Bordieu (1994) y Stark (1991); estos modelos resaltan que las migraciones se dan por la búsqueda de nuevas oportunidades en el exterior, por parte de los migrantes, cuando las condiciones existentes dentro de un área geográfica, no permiten que se generen formas para satisfacer las necesidades elementales y de supervivencia de las personas, lo que les motiva a migrar temporalmente o en forma definitiva.

Por lo tanto, la migración trae consigo una serie de implicaciones de carácter sociológico, psicológico, económico y cultural. Recientemente se están analizando las implicaciones de la migración y su influencia en las condiciones del hogar de los emigrantes. Entre las implicaciones o factores negativos está la responsabilidad que asume la madre en el cuidado de los hijos, a esto se suma la difusión de uno de los padres y por consiguiente, la separación. Al respecto Hernández (2010) en la investigación realizada sobre familia y migración en la provincia de Imbabura (Ecuador) mediante un análisis comparativo entre hijos/as de padres migrantes y no migrantes, indica que los niños/as siempre prefieren estar con sus madres (67%), quienes expresan fácilmente el amor, a pesar de las circunstancias adversas. En el caso de los niños/as de padres no migrantes un 17% nunca considera estar solamente con su madre, sino en compañía de su padre y sus hermanos. Un 67% pocas veces quieren estar solo con su madre sino también junto a su padre; estos porcentajes considerados, muestran que estos/as no solamente necesitan del amor maternal sino también del complemento paternal.

La provincia de Imbabura es una población que dejó de trabajar en las factorías de Atuntaqui, que se cerraron ante la crisis de los años noventa y principios del año 2000; por lo que, ante la falta de empleos y soluciones del gobierno, algunos padres de familia sintieron la necesidad de dejar su familia y seres queridos para migrar, especialmente, a España. Por eso, se describe una realidad investigada en las ciudades de Ibarra y Tulcán, situadas en la región sierra norte del territorio ecuatoriano, con la finalidad de establecer las diferencias entre el comportamiento escolar y emocional de los niños/as de padres migrantes y no migrantes realizada en el 2010.

En este contexto, el presente artículo busca hacer un estudio de caso comparativo en el aspecto escolar y emocional de los niños/as con padres migrantes y niños/as con padres no migrantes de Imbabura y Carchi, para determinar las secuelas de estos aspectos en los infantes producidos por la migración. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consiste en estudiar el impacto de la separación familiar de la emigración de uno de sus progenitores en las relaciones familiares y las escolares de sus hijos, tan importantes en el proceso de desarrollo del infante; con el propósito de conocer el impacto del fenómeno migratorio en la vida emocional y socio-escolar de los niños/as, para luego tratar de entender la diversidad, las relaciones y los vínculos afectivos y su repercusión en el desarrollo del niño/a de los actuales grupos familiares, formados en la ausencia de uno de sus progenitores por migración y la repercusión que esto ocasiona en el clima escolar; lugar que complementa la formación integral del niño/a.

Para llegar a este cometido, se ha dividido el artículo en tres secciones adicionales a la introducción: en la primera parte se presenta una breve descripción de las teorías de la migración como punto de partida de

análisis y de las implicaciones educacionales y emocionales que produce en los niños/as la emigración de uno de sus progenitores. En la segunda parte se describe el método y los instrumentos que direccionaron la investigación. Y en la tercera parte se analizan los resultados obtenidos y se presentan las implicaciones y conclusiones del estudio.

1. FACTORES DE LAS MIGRACIONES EN CLAVE DE TEORÍAS

En algunos estudios de sociología y de economía, se ha buscado dar respuesta al interrogante de por qué las personas migran, ya sea dentro de las fronteras de los países o hacia el exterior. Entre las que se destacan la teoría neoclásica, mercado de trabajo segmentado, capital social, redes migratorias y transnacionalismos. La mayor parte de las teorías centran su enfoque en el desequilibrio entre la oferta y demanda del mercado de trabajo y la búsqueda inherente de mejores condiciones de vida por parte de los migrantes (Massey, 2000) Por tal motivo, las personas saben, implícitamente, que cruzando una frontera o emprendiendo un viaje, perciben una remuneración más alta; por lo que, muchos individuos opten por salir de su lugar de origen a los lugares en los que van a ser receptados.

Las proposiciones existentes explican las causas de las migraciones internacionales, fundamentadas en la teoría económica, que al relacionarla con el presente estudio, el análisis varía. Se puede citar la teoría de Ravenstein (1885), donde se resalta la existencia de una relación inversa entre la migración y distancia recorrida, con excepción de las migraciones internacionales hacia los polos industriales, económicos y financieros; pero, dada la reducción de los costos y tiempo de transporte, este factor no es tan decisivo en la actualidad. Otro de los supuestos, en el modelo de Ravenstein, indica que los hombres migran más que las mujeres, que dependen de los medios de transporte y que responden a factores económicos.

Por otra parte, el papel desempeñado por las mujeres en la sociedad actual es diferente al papel que desempeñaban en 1885, lo que no se puede dejar de considerar, pues las migraciones internacionales actuales se deben a factores económicos, que son la base, aparentemente, de todas las teorías de la migración, por lo que es un enfoque útil para modelar la teoría migratoria y su influencia en su entorno social y familiar.

Otra teoría difundida en la actualidad, es la teoría de la migración del trabajo propuesta por Stark y Levare (1982), también analizada por Stark (1984), Katz y Stark (1986), y Stark (1991) que presenta similitudes a la teoría "atracción repulsión" en las diferencias salariales entre economías- en las que se explica que las migraciones internacionales se dan por las diferencias salariales de los trabajadores entre economías¹. Lo que hace que se produzca la migración desde los países de menor salario a países de mayor salario.

Inicialmente fue una teoría con enfoque de migración interna; es decir, que las personas se desplazaban del campo a la ciudad, debido a que en el área urbana los salarios eran mayores y existían mejores oportunidades laborales. En esta misma perspectiva, Lewis (1954), sostenía que el salario o ingreso bajo de los agricultores en el área rural, hace que las personas busquen migrar al sector industrial en el área urbana donde esperaban que el salario fuese más alto. Lo mismo se da en la actualidad entre países, por

¹ La teoría de expulsión-atracción –también conocida como teoría push and pull-, fundamentada en la teoría de Ravenstein, supone que las condiciones socioeconómicas internas no generan las opciones que permitan a las personas satisfacer sus necesidades dentro del área económica donde habitan, lo que se conoce como expulsión o push.

lo que esta teoría se cumpliría en el caso ecuatoriano, ya que en los países de destino de nuestros migrantes el salario mínimo es en todo superior al que se percibe en Ecuador.

Si bien en los países industrializados, la agricultura se ha tecnificado en su totalidad, existen puestos que pueden ser ocupados por inmigrantes con bajo nivel técnico y educacional, tales como cosecha, almacenaje, actividades de empaque, sellado, entre otros (Pedone, 2005), este enfoque es aplicable a los ecuatorianos que migraron a España, Italia y Estados Unidos.

Por otra parte, otros autores han tratado de mostrar que la migración tiene su mayor causa en el núcleo familiar y no precisamente en el ámbito económico. Si bien no se puede comparar su efecto de manera directa, ya que un efecto es cualitativo y el otro es cuantitativo, desde el ámbito de análisis, se puede describir que hay un efecto de peso en cuento a las relaciones familiares. Dado que, históricamente la familia ha sido el lugar donde los infantes aprenden la mayor parte de valores y actitudes con la convivencia de sus padres. Como consecuencia de la migración este aprendizaje se podría decir que no es verificables.

Sayad (1998) ilustra la complejidad de este tema, cuando afirma que "el proyecto de retorno motiva la decisión de partir y, más tarde en la sociedad de llegada, es lo que va dando forma a las modalidades de su permanencia". Es decir, la idea de retorno es el ancla con el cual el emigrante se une a su país de origen y a los hijos que se han quedado. El retorno es, a su vez, la idea que posibilita pensar en la familia a pesar de la distancia, estructurando el proyecto futuro de migrar.

Como resultado del éxodo de ecuatorianos y ecuatorianas, los debates que se han generalizado en la opinión pública sobre la estructura familiar, se han concentrado en la destrucción de la misma y en la dramatización de los efectos de la separación entre padres, madres e hijos (Herrera & Carrillo, 2005). Esto nos permite reflexionar sobre las nuevas estructuras familiares que se conforman desde sus funciones en el hogar y, así mismo, nos permite profundizar en las fortalezas familiares que se pueden crear como consecuencia de los cambios estructurales en la familia.

Según Lescano, Rojas, & Vara, (2003), "el 21.6% de adolescentes escolares presentan altos niveles de desadaptación en la familia, 36.8% en la escuela y 49.6% consigo mismos; además existen diferencias en los niveles de adaptación según el sexo. Las mujeres están mejor adaptadas al ámbito escolar, pero los varones mejor adaptados al ámbito familiar. En cuanto a la adaptación personal, los adolescentes varones tienen altos niveles de rasgos neuróticos comunes, rasgos psicopatológicos y estima personal negativa. Los escolares de primaria están mejor adaptados con su familia y la escuela. Los escolares de secundaria presentan mayores niveles de rasgos neuróticos comunes".

Algunos estudios al analizar la realidad de los niños/as hijos de padres emigrantes, consideran que ciertas conductas inadaptadas están ligadas al concepto de abandono, desestructuración familiar y a los profundos impactos emocionales que ello ha traído para sus vidas; por otro lado, está muy arraigada la idea de que al existir "falta de control" de los padres, los jóvenes son más proclives a caer en el alcoholismo, la drogadicción, enfrentar embarazos precoces e, incluso, involucrarse en pandillas (Herrera y Carrillo, 2004). Son afirmaciones que se deben contrastar con la realidad que vive el Ecuador en la actualidad. Esta situación describe un panorama desconcertante, pero no repetitivo en todas las estructuras familiares, ya que cada institución tiene sus particularidades que pueden ser fortaleza en la convivencia familiar.

2. IMPLICACIONES EN EL ASPECTO ESCOLAR Y EMOCIONAL DE LAS NIÑOS/AS CON PADRES MIGRANTES Y NO MIGRANTES

Las consecuencias de los procesos migratorios, son los que han cambiado con el paso del tiempo. En la literatura socioeconómica se profundiza en que las consecuencias de la migración son de carácter financiero y económico, analizando levemente las consecuencias intrafamiliares que puede experimentar la familia que tiene miembros emigrantes.

En la actualidad, la migración es un fenómeno social que influye directamente en el desarrollo emocional y psicológico de los hijos, cuando éstos se quedan al cuidado de otras personas. Por lo tanto, los padres deben despertar a la realidad con sus hijos y reconocer el valor de las relaciones interpersonales y lo decisivo de sus afectos para el crecimiento humano. Ya que la calidad de las relaciones de apego, de los intercambios afectivos y de estimulación lingüística y cognitiva, entre padres e hijos primero, y más tarde con otras personas (familiares, profesores, y amigos) son determinantes en la forma en que se desarrolla un niño/a (Sánchez, 2007).

También se encuentra que los niños/as que viven con sus padres se comunican mejor, por la cercanía de los mismos y porque están atentos a las actividades que realizan a pesar de las dificultades que a veces se presentan. Los niños/as con padres emigrantes, se comunican en mayor porcentaje con su madre que con su padre. Según Huaca (2010) señala que: "el 17% se comunica menos de una vez al año y otros no lo han hecho nunca las causas pueden ser distintas, la diferencia horaria, el tipo de trabajo, o el hecho de no tenerlo, pueden ser algunas de ellas". Al respecto Recalde (2010) manifiesta que los niños/as de padres emigrantes utilizan los siguientes medios: en un 33 % Celular que es el de mayor uso actualmente al igual que el Messenger, 17% el correo electrónico y un 46 % desde teléfono fijo que son los de alcance de acuerdo a la realidad. Los medios son los que intensifican la comunicación para lo cual, el de mayor uso y según el avance de la tecnología, es el celular que determina un lapso de contacto con su ser querido.

Los sistemas rigurosos de educación por parte de los padres se ven cada más discutidos por los hijos, que no participan de organizaciones familiares autoritarias; por el contrario, están a favor de espacios democráticos intrafamiliares que los hace crecer y madurar integralmente como personas.

Guerra (2010) indica que un 62% de los niños/as de sexto y séptimo años de educación general básica de la unidad educativa municipal "Alfredo Albuja Galindo" de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura, durante el año lectivo 2010 -2011" no cuentan con personal capacitado para orientar los problemas socio- familiares que se presentan en los hijos de padres emigrantes, considerando de esta manera, uno de los factores que no permite solucionar o prevenir tempranamente algunos de los problemas emocionales. A la larga es una responsabilidad del departamento del DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar estudiantil) de cada institución educativa. Lo crítico es que en algunas escuelas del Ecuador, no existe un orientador o psicólogo que cuide el bienestar emocional de los niños/as.

3. MUESTRA, INSTRUMENTOS Y MÉTODO

3.1. Muestra

Esta investigación se desarrolló concretamente en la provincia de Imbabura y Carchi- Ecuador. Según el

último censo de Población y Vivienda realizado en Ecuador, por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2010); la población del país en el 2001 era de 12.156.608 y en el 2010 llegó a 14.483.499; entre ellos, 1.526.806 son niños/as entre las edades de 5 a 9 años. Según el Informe del Programa plurianual del Ecuador (2011- 2013), la población de niños, niñas y jóvenes de 3 a 18 años atendidos en instituciones escolares llega en la actualidad a 3.551.046. De éstos, 1.917.093 niños/as, entre las edades de 5-14 años, se encuentran en educación básica.

La muestra utilizada en este estudio se obtuvo de algunos centros educativos seleccionados, que en su mayoría fueron fiscales tanto de Ibarra como de Tulcán. La muestra fue dirigida al tomarse por separado a los alumnos de 10 a 11 años de padres emigrantes, que tenían a uno o ambos progenitores en otro país (138) y a los alumnos de familias no emigrantes (138) que vivan con uno de sus padres o con ambos. El total de la muestra en estos cantones fue de 276 niños/as. Con los resultados obtenidos de esta muestra, se explica la influencia que ejerce la migración de los padres en los alumnos durante su etapa escolar, especialmente en las relaciones escolares y emocionales de los hijos que se quedan en el país, comparando los resultados con los estudiantes de padres no emigrantes.

3.2. Instrumentos

En vista de que no se encontraron cuestionarios que recogieran la información requerida de acuerdo a los objetivos propuestos en esta investigación, se decidió elaborar un cuestionario ad-hoc; con el objetivo de reunir información de la interacción entre la familia, los hijos y la escuela; asimismo ayudó a identificar el clima de interrelaciones entre estos universos (la familia y la escuela); ya que en ciertas preguntas, sistemáticamente se preguntó los mismos matices, para realizar un análisis comparativo de esas respuestas.

Para la elaboración del cuestionario ad-doc, se revisaron varios instrumentos como: adaptación social, relaciones interpersonales, formas de interacción, significación simbólica, migración familiar y clima escolar, utilizados en varias investigaciones anteriores; con el fin de focalizar las preguntas en los objetivos propuestos. Durante la búsqueda se encontró un cuestionario de familia y migración, elaborado por el grupo de Investigación FORIESFAM2 2007; y un instrumento utilizado en el 2004 por la UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja) para realizar una investigación nacional sobre: "el fenómeno socio-económico y educativo de la migración en Ecuador".

Concretamente se revisó el Inventario de Adaptación de Conducta: IAC (M^a Victoria de la Cruz y A. Cordero, 1981), El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI (Pedro Hernández, 1987), y por último se revisaron las Escalas Magallanes de Adaptación: EMA (Manuel García Pérez y Magaz, A. 1998). Este instrumento fue diseñado por el Grupo de investigación de ALBOR-COHS3, con la finalidad de evaluar los distintos niveles de ajuste del joven, preadolescentes y adolescente, en los diferentes contextos sociales con los que interactúa de manera frecuente. Es decir, pretende detectar o

² El grupo de investigación -Formación, Orientación e Intervención Educativa y Social con Familias- (FORIESFAM), es responsable del Proyecto COFAMES, financiado por el Programa de Cooperación Interuniversitario e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, AEI. Ref.A/5784/06-A/7451/07. Equipo de investigación: Álvarez, B. (dir.) UNED: Fernández, A.P., Martínez, M.C.; Mudarra, M.J.; Pérez, J.C. UTPL: Aguirre, M.E.; Vaca, S.L.; Morales, G.; Samaniego, A.; Suárez, F.; Costa, A.; Zabaleta, L.I.

³ García, E y Magaz, A. (1998): El Grupo de investigación de ALBOR-COHS, Ha iniciado el Proyecto Magallanes cuyo objetivo final es obtener materiales de evaluación e intervención psico-pedagógica con la máxima calidad científica y adecuados a la realidad socio-cultural. Ed. COHS. Consultores en Ciencias Humanas, S.L. Bizkaia, España. ISBN: 84-922651-4-0

descartar la existencia de problemas en la relación del sujeto objeto de estudio con distintos grupos de personas: ambos padres, profesores, compañeros de estudio, e incluso consigo mismo.

El cuestionario de los estudiantes tiene 27 ítems y una media de 8 opciones de respuesta en algunas preguntas, distribuidos en los tres ámbitos específicos: un instructivo para el aplicador, datos de identificación y ámbitos familiar y escolar:

a. Datos de identificación: Con esta variable se pretendió conocer los datos específicos de los estudiantes involucrados en la investigación.

b. Ámbito Familiar: Se pretendió conocer las relaciones del niño/a con su representante en la escuela: puede ser el padre y/o la madre y/o el abuelo (a).

c. Ámbito Escolar: Se diseñaron las preguntas para conocer las relaciones del niño/a con otras personas que interactúan en la escuela como: profesor director de curso, compañeros de clases, director de la institución y profesor director del DOBE.

Los ítems del 1 al 4 correspondieron a los datos de identificación, los ítems 5,6,7 y desde el 22 al 27 fueron preguntas referente a los ámbitos familiar y escolar. De la pregunta 8 a la 21 estuvieron dirigidas a los estudiantes que tenían a su padre o madre y/o ambos en el

exterior. La valoración fue a través de la Escala de Likert de 4 puntos de recorrido (0=nunca; 1=pocas veces; 2=muchas veces; 3=siempre) para algunos ítems.

3.3. Método

En este caso particular, el alcance de esta investigación es exploratorio porque permitió sondear una parte poco investigada, como es la niñez que absorbe todo el ambiente de una familia con padres emigrantes. La delicadeza del tema ha llevado a que la mayoría de investigaciones analicen una parte del fenómeno, pero pocos han explorado holísticamente la situación familiar, centrando su atención en los niños/as que serán en el futuro los constructores de nuevos hogares. Por ende, los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con el fenómeno relativamente desconocido, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo otras investigaciones respecto a un contexto en particular, investigar nuevos problemas.

El cuestionario fue aplicado a 276 niños/as, con un equipo de investigadores de 10 personas a los que se instruyó a través de un sistema informático, elaborado por nosotros mismos, SINAC (Sistema Nacional de Cuestionario), en los requerimientos de las distintas muestras y grupos. Los datos se recogieron entre los meses de mayo y junio de 2010 Posteriormente, los datos fueron codificados, depurados y analizados en SPSS, eliminando aquellos cuestionarios mal cumplimentados o muy incompletos.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para explicar mejor el análisis de la situación de los niños/as objeto de estudio, se presenta la siguiente matriz que especifica la realidad existente:

TABLA 1. ÁMBITO ESCOLAR Y EMOCIONAL

ÁMBITO ESCOLAR		
Situaciones concretas:	Hijos de padres emigrantes	Hijos de padres no migrantes
De los niños encuestados respondieron que nunca se aburren en la escuela	un 51%	un 52%
Siempre están felices en la escuela	un 64%	un 75%
Nunca se salen de clases	un 91%	un 93%
Siempre se llevan bien con sus compañeros	un 63%	un 72%
Cuando le piden ayuda al profesor respondieron que siempre les ayuda.	un 52%	un 63%
El profesor nunca los castiga	un 64%	un 75%
El profesor siempre demuestra interés por ellos	un 47%	un 49%
Conclusión: Al comparar las respuestas nos damos cuenta que la percepción del clima escolar en ambos grupos es mínima; lo más curioso es que a pesar de estos resultados los hijos de padres emigrantes se califican inferiores a los otros niños/as.		
ÁMBITO EMOCIONAL		
Hijos de padres emigrantes	Hijos de padres no migrantes	
Un 10% de los niños/as encuestados respondieron que nunca les gusta conversar con su padre frente a un 37% que dicen que siempre les gusta	Un 3% de los niños/as encuestados respondieron que nunca les gusta conversar con su padre frente a un 62% que dicen que siempre les gusta	
Un 1% de los niños/as encuestados respondieron que nunca les gusta conversar con sus madre frente a un 72% que dicen que siempre les gusta	Un 75% dicen que siempre les gusta conversar con su madre	
Un 38% de los niños/as pocas veces les cuesta decir lo que sienten, frente a un 15% que siempre les cuesta decir lo que sienten	Un 43% de los niños/as pocas veces les cuesta decir lo que sienten, frente a un 12% que siempre les cuesta decir lo que sienten	
Un 53% nunca se ven diferente a los demás	Un 62% nunca se ven diferentes a los demás	
Un 61% nunca se siente solo mientras que un 9% siempre se siente solo	Un 78% nunca se siente solo mientras que un 4% siempre se siente solo	
Un 69% nunca quiere estar solo y sin que nadie los moleste, frente a un 7% que siempre le gustaría estar solo.	Un 56% nunca quiere estar solo y sin que nadie los moleste, frente a un 9% que siempre le gustaría estar solo.	
Conclusiones: La relaciones familiares pueden cambiar de valor según el estado emocional en el que se encuentre el niño/a. En los niños/as que viven con sus padres la relación parece ser más estable, sin embargo, son parametros de difícil definición, que someten el análisis a interpretaciones desde las manifestaciones descriptivas de sus estados de ánimo.		

Según los datos obtenidos mediante la aplicación de encuestas, en algunas de las escuelas de las provincias de Imbabura y Carchi, se puede notar que la información recopilada, en ciertos aspectos, entre los niños/as hijos de padres migrantes y de no migrantes las diferencias son mínimas, pero de igual manera existen otras en las que en promedio difieren en un 10%.

Las demostraciones que han sido desplegadas, recalcan la importancia de la relación del sistema escolar y del sistema familiar para proporcionar un entorno que favorezca el desarrollo infantil. Este desarrollo es previsto como un asunto que integra diferentes niveles de complejidad en la organización de la persona que está en progresiva interacción con el medio que le rodea.

A continuación se consideran las preguntas en las cuales se encuentra mayor divergencia en las respuestas, aplicando de esta manera un análisis descriptivo de los datos.

Los niños/as más felices que se encuentran en la escuela son los hijos de padres no migrantes, ya que en los resultados obtenidos se puede observar una diferencia de 9% sobre los hijos de padres migrantes. Altamirano (2004); Salinas (2005) quienes constatan que la emigración de los padres ha tenido consecuencias negativas en los hijos/as, tales como rebeldía, agresividad, timidez, soledad, pérdida de la autoestima, falta de motivación o desinterés por el estudio, dando lugar al bajo rendimiento académico y abandono escolar.

De la misma manera, los niños/as que se llevan mejor con sus compañeros de clases son los hijos de padres no migrantes con un 72% frente a un 63% correspondiente a los hijos de padres migrantes.

También se puede notar que los docentes de las escuelas están en promedio un 57% disponibles para ayudar a los estudiantes; independientemente se puede decir que cuando un hijo de padre migrante pide ayuda al docente, éste en un 52% siempre le ayuda, frente a un 63% de los hijos de padres no migrantes.

Por otro lado, tenemos que los docentes en un 64% nunca castigan a los niños/as hijos de padres migrantes. Este dato difiere de los niños/as hijos de padres no migrantes en un 11%. Sin embargo, Escobar (2008) y Escobar y Velasco (2010); en sus investigaciones perciben que los niños/as ecuatorianos son víctimas de una oculta violencia escolar, concretamente en el maltrato verbal de ciertos docentes, especialmente en la zona rural, manifestada en insultos, comparaciones y burlas entre otros. Pavez (2011), en su investigación con niños/as peruanos, encontró de igual manera maltrato por parte de los profesores. Situación que merece estudiarse a fondo para entender la actitud del profesor y sus causas.

La existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos/as se constituye en un factor de riesgo ante la presencia de depresión o ansiedad en el niño/a (Estévez y otros, 2005, Carrillo, 2005). A distancia se puede mantener la comunicación, pero todo depende de las relaciones existentes antes de la partida. En el estudio de Mckenzie y Rapoport (2006) se encontró que la ausencia de los padres impacta considerablemente en los logros educativos de sus hijos/as.

En cuanto a las conductas del niño/a en el hogar, se encontraron medias en general bajas para las conductas negativas y altas para las positivas, las segundas fueron ligeramente inferiores para las familias emigrantes, datos que se corroboran con las investigaciones de Solfrini (2005); Herrera, Carillo y Torres (2005) y López y Loaiza, (2009) cuando afirman que en las familias emigrantes varían las relaciones paterno y materno-filiales, surgen rechazos de los hijos/as hacia los padres y apego con sus cuidadores y existen modificaciones en las relaciones internas que provocan vacíos afectivos.

Con respecto a la relación con el padre, en el caso de los hijos de padres migrantes respondieron en un 10% que nunca les gusta comunicarse con él, en cambio los que tienen a sus padres en el país respondieron un 3% que nunca les gusta comunicarse con él, esto nos permite observar que en un 7% los niños/as con padres en el extranjero son más reacios en la relación con su padre. De igual manera, se tiene que a un 37% siempre le gusta comunicarse con él, en el caso de hijos de padres migrantes, frente a un 62% correspondiente a hijos de padres no migrantes. Esta diferencia es de cierto modo muy alta ya que difiere una de otra en un 25%.

Con respecto a la relación con la madre, los niños/as hijos de padres migrantes les gusta comunicarse siempre con ella en un 72%, frente a un 75% correspondiente a los hijos de padres no migrantes. En este

caso la diferencia es ínfima si la consideramos tomando en cuenta la relación que tienen los niños/as con sus progenitores varones.

Si la comunicación y la relación con los padres es buena, la autoestima irá en aumento. En el estudio de Estévez y otros (2005) se encontró que la excelente comunicación de los padres con los hijos/as influye positivamente en la autoestima de los mismos.

Cabe considerar además, que los niños/as con sus padres en el extranjero sienten mayor soledad que los niños/as con ambos padres en el país en un 5%. Esto nos ayuda a comprender de cierto modo la diferencia en el estado de nunca sentirse solos, del 61% correspondiente a los hijos de padres migrantes frente a un 78% de los hijos de padres no migrantes, dando como diferencia un 17%. Las causas que pueden originar soledad en los niños/as, es la inadecuada comunicación con sus padres, hablan una vez por semana, una vez al mes, y no es tiempo suficiente para que puedan asimilar la realidad que atormenta su vida. Marín, y Medina, (2006). También Romero (2010) manifiesta también que en un hogar bien constituido los padres están pendientes de cada miembro de la familia y un 83% no se sienten solos y una minoría pocas veces, ya sea por trabajo o problemas que se presentan al interior de la misma. En otro aspecto, cuando los niños/as no pueden adaptarse a la vivencia normal, existe la posibilidad de que en lugar de identificarse con el grupo, se sientan emocionalmente solos.

El 69% de los hijos de migrantes nunca quieren estar solos, porque sienten un vacío afectivo en sus vidas por la ausencia de uno de sus padres, este es un 13% más alto que el de no migrantes. Los profesores casi siempre les prestan ayuda a sus estudiantes. Estadísticamente, no se encuentra un alto porcentaje de diferencia entre los dos grupos en este aspecto.

En el estudio realizado por Guay, Pantano y Boivin (2003), se encontró que el autoconcepto académico influía sobre los resultados escolares. Así pues, la autoestima se relaciona con el éxito o el fracaso académico, por eso la escuela como la familia deben contribuir a la misma mediante el acompañamiento a sus hijos/as en los primeros años, la valoración de los pequeños y grandes logros que realicen los infantes y corregir oportunamente los errores.

Así mismo se puede observar una diferencia del 9% entre los hijos de padres migrantes y los no migrantes con respecto a si se ven diferentes de los demás. Esto nos da como resultado que los niños/as con sus padres en el extranjero, en un 53% nunca se sienten diferentes a los demás, frente a un 62% correspondiente a los niños/as que tienen a sus dos padres en el país, que se ven diferentes a los demás.

Los hijos de padres no migrantes son a quienes más les cuesta expresar lo que sienten, ya que de los resultados obtenidos son un 5% mayor al de los hijos de padres migrantes, a quienes siempre les cuesta expresarse. Estévez y otros (2005) realizaron una investigación con 875 adolescentes entre los 11 a los 16 años en cuatro centros educativos de la ciudad de Valencia; los resultados concluyen que la existencia de una comunicación abierta y fluida de los padres con los hijos/as influye positivamente en la autoestima de los mismos; en definitiva ejerce un efecto protector en la salud mental de los niños/as.

Aproximadamente la mitad de los niños/as (51%) con padres fuera del país nunca se abruma. Lo que se puede observar que la otra mitad si tiene algún nivel de desazón; las tres cuartas partes de los niños/as con padres no migrantes se sienten felices con su escuela, mientras que los niños/as con padres migrantes que están felices en la escuela son alrededor del 64%.

El 63% de los hijos de padres migrantes tienen actitudes violentas siempre con sus compañeros, un porcentaje relativamente alto con relación al porcentaje de violencia en los adultos que tiene porcentajes

mucho más bajos. El número de castigados dentro de los dos grupos es totalmente bajo. En efecto, si la relación entre los padres y los hijos/as es conflictiva esto puede influir en el desarrollo psicológico de los adolescentes, ya que experimentan sentimientos de aislamiento que se traduce en depresión, ansiedad, comportamiento desviado y/o agresión (Yeh, 2006).

5. CONCLUSIONES

La mayoría de los niños/as según los porcentajes prefieren estar en la escuela que en la casa; éste es un dato importante para resaltar la labor de la institución educativa en el desarrollo del niño/a. Si una persona se siente bien en un lugar, va a rendir en sus estudios y crece sanamente. Si embargo es preocupante, que no se refleje en porcentajes mayores la preferencia por el hogar.

Los hijos de padres emigrantes presentan ciertos comportamientos que son diferentes al resto de sus compañeros, por ende, la migración puede ocasionar desajustes en las actuaciones de los hijos de familia migrantes tanto en la escuela como en el hogar.

Los hijos de padres emigrantes tienen una valoración de sí mismos inferior a la de sus compañeros que viven con sus padres.

La ausencia de uno de los progenitores por emigración genera algunos problemas escolares en los hijos/as como la falta de concentración en los estudios, el abandono escolar y la desmotivación en los estudios que pueden terminar en fracaso escolar. El daño afectivo, escolar y emocional que puede causar la separación física de uno de los progenitores no se puede considerar, en modo alguno como un bienestar familiar, sino como perjuicio a nivel familiar y a nivel educativo

Las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen en uno de los elementos determinantes del logro escolar, porque activan las expectativas de los estudiantes hacia ellos. Ambas actitudes se proyectan automáticamente en el clima familiar y en los éxitos escolares.

Las bajas expectativas del profesor afectan la motivación y los logros académicos de los estudiantes, ya que ellos se dan cuenta de las preferencias de los docentes y la discriminación hacia ellos según su condición familiar.

La familia que tiene a uno de sus progenitores o a ambos fuera, presenta otra estructura que amerita un estudio profundo en el ámbito de sus relaciones y las estrategias que desarrollan para mantener la unidad en el hogar. El estudio de Richaud (2005) encontró que cuando los niños/as perciben buen trato de sus padres tienen una autovaloración positiva.

Los hijos de padres emigrantes tienden a tener baja autoestima, frente a los compañeros que viven con sus padres, su autoconcepto está afectado por la nueva estructura familiar debido a la emigración del progenitor. La actitud negativa de los niños/as frente a su realidad responde, en cierto modo, al ambiente provocado en su entorno más próximo; por ello se puede afirmar que, el clima familiar influye en la autovaloración que tiene el infante de sí mismo y en la comunicación y relaciones establecidas en el clima familiar y escolar. Los niños/as de padres emigrantes se sienten claramente inferiores, a causa de su estado migratorio.

Si la familia y la escuela logran complementarse en la labor educativa, ambas tendrán mejor visión en la educación de los infantes. La escuela debe aceptar la diversidad de los representantes en las reuniones de trabajo (el padre y la madre, la abuela/o, la tía/o). Lo significativo es planificar los objetivos comunes que

se quieren alcanzar en beneficio de los niños/as.

Cuando los niños/as perciben de sus padres que los valoran, junto a un buen trato, una buena comunicación e interés por sus cosas, su autoconcepto es mejor. A mayor grado de autoestima de los niños/as, corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres.

La información sobre el tema migratorio es fundamental en el contexto escolar y emocional ya que puede ofrecer un espacio para mantener la propia identidad y abrirla al contacto con otras nuevas identidades, aspectos que pueden ayudar a decidir con mayor responsabilidad sobre su vida y encontrar las herramientas que faciliten una buena integración.

Los resultados del estudio de Escobar (2008) en Cañar, indican que el 11% de 8000 niños/as de este cantón, que no asisten a clases, abandonan los estudios por desinterés. Esto en parte se debe a que los jefes de hogar son los abuelos/as analfabetos, limitación palpable que impide guiar las labores educativas de sus nietos

En el estudio realizado por Guay, Pantano y Boivin (2003), se encontró que el autoconcepto influía sobre los resultados escolares. Así pues, la autoestima se relaciona con el éxito o el fracaso académico, por eso la escuela como la familia deben contribuir a la misma mediante la valoración de los pequeños y grandes logros que realicen los infantes y corregir oportunamente los errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. (2007). *Trabajo Colaborativo con Padres y Comunidad, Guía de aprendizaje*. Loja- Ecuador: Editorial UTPL.
- Álvarez, B. (2009). *Conceptos y Breves comentarios sobre las Familias*. Loja Ecuador: Editorial UTPL.
- Altamirano, T. (2004). Sostenibilidad de la migración transnacional: costos y beneficios. Brasil: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Asociación de familiares de inmigrantes Ecuador Llactacaru. (2005). Ecuador España y otros, *"Migraciones: Reflexiones y propuestas de la sociedad civil"*. Edición: Centro de documentación en derechos humanos "Segundo Montes Mozo S.J." (CSMM). Quito-Ecuador.
- Bryceson, D. y Vuorela, U. (2002). *Transnational families in the twenty-first century*. En Bryceson, D. y Vuorela, U. (Eds.), *The transnational family*. Oxford – N:Y: Berg.
- Camacho, G. y Hernández K. (2007). *Niñez y migración en el Ecuador. La familia de los emigrantes desde la escuela*. Loja-Quito: FLACSO.
- Carrillo, M. (2005). *El espejo distante. Construcciones de la migración en los jóvenes hijos e hijas de emigrantes ecuatorianos*. Quito- Ecuador: Imprefepp.
- CEPAL. (2008). *Migración Internacional, derechos humanos y desarrollo en América latina y el Caribe*. Disponible en: www.acnur.org/biblioteca/pdf/4089/panalucia.es;9002/migracional.../emidb23.htm- En cache-similares.
- Cillero, R. (2001). *La protección de la explotación sexual de la infancia sobre los derechos del niño*. Presentado al Congreso Gubernamental Regional sobre Explotación Sexual Infantil, Instituto Interamericano del Niño, noviembre de 2001.

- DIARIO LA HORA. (2010). *Población imbabureña tentada por la migración* en <http://www.diarioelnorte.ec/noticia.php>, disponible 2010-04-15
- Escobar, A. (2008). *Tras las huellas de las familias migrantes del cantón Cañar*. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades* (pp. 243-258). Quito: RisperGraf C.A.
- Escobar, A y Velasco, M. (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. Primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil*. Ecuador: Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), Save the Children con el aporte de UNIFEM, UNICEF, Plan internacional, CARE Ecuador y la Fundación observatorio Social del Ecuador/OSE. Noción.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, O. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. *Redalyc*, 28(4), 81-89.
- FLACSO, (2006). *Ecuador las cifras de la migración internacional*. Ecuador: fondo de población de las Naciones Unidas, UNFPA- Ecuador.
- Galia, S., Lescano, L. Rojas, A. y Arístides, V. (2003). *Niveles de Adaptación Psicosocial en Escolares Adolescentes del Perú*.
- Gil, S. (2003). *Inmigración Latinoamericana en España*. Florida: Florida International University. Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. Instituto Universitario de Investigación en estudios norteamericanos.
- Guerrera, M. (2006). *Migraciones, liderazgos y desarrollo*. Quito-Ecuador: Imprefepp.
- Guay, F., Pantano, H.W. y Boivin, M. (2003). Auto-concepto y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95,124-136
- Hernández S. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: Edt. Mc Graw Hill.
- Herrera, G. (2004). *Migración Ecuatoriana*. Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Herrera, G., Carrillo, M., y Torres, A. (2005). *La migración Ecuatoriana*. Quito-Ecuador. FLACSO.
- Herrera, G. (2005). *Mujeres ecuatorianas en las cadenas globales del cuidado*". La migración ecuatoriana, transnacionalismo, redes e identidades. Quito: Flacso-Ecuador/Plan Migración Comunicación y Desarrollo. p.281-305.
- Jiménez, R. (2003). *Qué es la inmigración*. Ecuador: RBA Libros, S.a.
- Lagomarsino, F y Torre, A. (2007). *El éxodo ecuatoriano a Europa*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Levitt, P. y Gilck, N. (2004). Transnational Perspectives on Migration: Conceptualizing Simultaneity. *International Migration Review* 38(3), p. 1002-1040
- López, L. y Loaiza, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*. *Redalyc*, 7(2), 837-860. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315614011.pdf>
- Mckenzie, D. Y Rapoport, H. (2006). Can Migratoion reduce educational attainmens? Depressing evidence from México. Centre for Research and Analysis of Migration. London: University College London. Recuperado de <http://eprints.ucl.ac.uk/14310/1/14310.pdf>
- OMS. (2005). *Migración Internacional, salud y derechos humanos*. Ginebra: OMS.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2003). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones.

- Organización Internacional para las Migraciones. (2008). *Perfil Migratorio del Ecuador 2008*. Quito-Ecuador: Editorial Organización Internacional para las Migraciones.
- Ortiz, A. (2006). *Investigación Social en Educación y Desarrollo*. Serie Educación y Desarrollo. Quito: CODEU.
- Plan Migración, comunicación y Desarrollo (PMCD). (2006). *"El impacto económico de la emigración en el Ecuador"*. Ecuador-septiembre de 2006, revista N° 22.
- Pavez, A. (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile. (Tesis inédita doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedone, C. (2006). *Familias transnacionales ecuatorianas*. En Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, junio (pp. 56-58)
- Pedone, C. (2005). *La migración ecuatoriana. Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Quito: Imprefep
- Pierre, G. (1971). *Geografía de la Población*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ramírez, F. y Ramírez, J. (2005). *La estampida migratoria ecuatoriana*. Quito: Centro de investigaciones Ciudad UNESCO: ABYA-YALA, ALISET.
- Reist, D. y Riaño, Y.(2008). *Hablando de aquí y de allá: patrones de comunicación transnacional entre migrantes y sus familiares*. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades*. Quito: RisperGraf C.A
- Rivas, R. (2007). *Al Re-encuentro con la Familia. La Familia en el Tercer Milenio*. Bogotá: CIEC.
- Salinas, G.J. (2005). La emigración de los padres de familia de las estudiantes; de los primeros años de bachillerato del Instituto Superior Técnico Experimental, Beatriz Cueva de Ayora, Sección Matutina de la ciudad de Loja y su incidencia en su estabilidad emocional durante el periodo 2002- 2003. (Tesis inédita de Doctorado) Universidad Nacional de Loja. Loja- Ecuador.
- Sánchez, B. (2007). *El impacto de la Migración en Loja. Libro: Migraciones*. Un juego con cartas marcadas. Quito: Abya – Yala.
- Salazar Parreñas, R. (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Standford: Standford University Press.
- Santiso, J. (2009). *Remittances to Latin America: ¿Victims of the Crisis? Infolatam, París*. En: Informe sobre las migraciones en el Mundo, 2010.
- Sorensen, N. (2005). Transnational Family Life across the Atlantic: The experience of Colombian and Dominican migrants in Europe". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional: Migration and Domestic Work in Global Perspective. Wassenar, Países Bajos, Mayo.
- Suárez, M. (2007). *La emigración desintegra a la familia*. http://www.utpl.edu.ec/ilfam/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=56, disponible el 2010-07-10
- Solfrini, G. (Ed.). (2005). *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: La situación de los hijos e hijas de emigrantes*. Quito: ALISEI.
- Villa, M, y Martínez, J. (2001). *El mapa migratorio internacional de América Latina y el Caribe*. patrones, perfiles, repercusiones e incertidumbres, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), Santiago, inédito.

- Vono, D. (2006). Vinculación de los emigrados latinoamericanos y caribeños con su país de origen: transnacionalismo y políticas públicas. *CEPAL, Serie Población y Desarrollo, 71*.
- Waters, C. (2008). *Refugee children: toward the next horizon*. Oxon UK: Routledge.
- Yeh, K.H. (2006). The impact of filial piety on the problem behaviours of culturally Chinese adolescents. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 7*, 237–257. Recuperado de [#4](http://www.chineseupress.com/asp/e_Book_card.asp?BookID=2199&Lang=e)



EL PAPEL DE LAS REDES PROFESIONALES DE INVESTIGACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Lya Sañudo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art9.pdf>



Actualmente, el papel que desempeñan las redes profesionales de investigación en una sociedad marcada por el desarrollo de las tecnologías, es fundamental para facilitar el intercambio de ideas y la participación en un contexto globalizado. Esta es una condición que influye claramente en el desarrollo de la investigación en todo el mundo, tanto en los problemas a abordar como en los enfoques utilizados por la investigación para su estudio.

Para este propósito se parte del supuesto de que "*cada individuo es parte de una matriz cuyas columnas y filas están constituidas por los demás*" (Latour, 2010:11). No sólo es entender al conjunto de individuos sino en un micro análisis de la sociedad, analizar las partes que la integran y la relación que existe entre ellas.

Esta idea no es nueva, ya desde la década de los sesenta, los estudios de Robert K. Merton (1964), estadounidense y uno de los padres de la escuela estructural-funcionalista, privilegian las relaciones de interdependencia sociocultural, las estructuras, los procesos y las conductas sociales en los procesos científicos. Uno de sus aportes más útiles en el ámbito de la sociología de la ciencia es el estudio de las relaciones *recíprocas* entre la ciencia y la sociedad.

Para Merton (1945, 1964) la sociología de la ciencia es parte de la sociología del conocimiento, que es el campo que estudia las condiciones sociales del origen, desarrollo y difusión del saber, cuyo foco es el análisis de la influencia recíproca entre la sociedad, la ciencia y la tecnología. Por lo tanto, la ciencia se define como una actividad social organizada, reconocida por una parte significativa de la sociedad cuyos productos tienen consecuencias esperadas o inesperadas [positivas o negativas] para la colectividad (Lamo, 1987).

Desde esta perspectiva el énfasis se encuentra en conocer los efectos del conocimiento científico en la acción social intencional y no a la inversa, como en la sociología del conocimiento científico-social. Merton tiene el mérito de enfatizar la importancia social de las ideas a través del movimiento llamado *Science for People* que genera el modelo CTS -Ciencia, Tecnología y Sociedad- (Lamo, 1987).

En esta escuela los temas no son sólo la parte formal del conocimiento sino la relación entre la ciencia y la sociedad, en especial en lo que se refiere al impacto de la ciencia en la sociedad y la naturaleza, donde se plantean muchos temas controvertidos y el público no es un receptor sin conocimientos, sino que se reconoce como actor y participante activo de la relación entre ciencia y sociedad (Grossetti, 2007: 189).

Es desde la sociología de la ciencia que vamos a entender a las redes científicas, o redes de investigadores, como en nuestro caso, de investigadores educativos, que producen conocimiento científico en educación con una responsabilidad social.

1. LA INVESTIGACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El desarrollo y avance de la ciencia tiene un profundo carácter social mostrado -entre otros aspectos- por la formación de grupos epistémicos, los cuales trabajan de forma colectiva construyendo comunidades científicas que comparten enfoques, metodologías y vocabulario. Estas transformaciones que responden a los nuevos retos planteados por la globalización, se generan y fortalecen con la utilización de la tecnología de la información y la comunicación; de hecho, se ha modificado el sistema de comunicación escrita, oral y audiovisual reconfigurándose a través de las redes tecnológicas (Castells, 2003).

Contrariamente a lo propuesto por la sociología de la ciencia "clásica", los procesos de producción de conocimientos no se sitúan en un *continuum* propio del modelo lineal de innovación: "ciencia básica - ciencia aplicada - desarrollo experimental apropiación/utilidad social de los conocimientos" (Kreimer, 2003: 12), sino que en las corrientes más recientes se caracteriza por establecerse de manera transversal. Desde los paradigmas comprensivos, los nuevos modos de producción de conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997) ponen en el centro de la discusión a la organización de los grupos de científicos como el factor que determina los procesos de producción científica.

La organización se define como la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema dotado de cualidades que aseguran una cierta posibilidad de duración a la solidaridad y la solidez de estas uniones a pesar de la incertidumbre (Morin, 1981). Estas relaciones, en el caso de los investigadores como agentes educativos se establecen de diversas maneras y niveles articulados entre sí.

De acuerdo a Rey-Rocha, Martín Sempere y Sebastián (2008), los niveles de organización de la investigación pueden ser "macro", "meso" y "micro". Las dos primeras tienen una naturaleza estructural y permanente, caracterizándose por tener objetivos académicos y científicos definidos y las infraestructuras y los medios necesarios para la investigación. En el primer grupo -macro- se incluyen los organismos públicos y privados de investigación, temáticamente especializados con marcos normativos y organizativos propios. En el nivel "meso" se ubican los institutos y centros de investigación con autonomía más reducida, que ofrecen medios y servicios especializados acordes con su temática. En esta categoría se sitúan los departamentos universitarios, institutos y centros de investigación.

La unidad organizativa más característica a nivel "micro" es la red de investigación¹, entidad de naturaleza flexible y con contornos -en algunos casos- difusos. Las redes de investigación "*son unidades organizativas funcionales, directamente asociadas a los procesos de la investigación científica*" (Rey-Rocha et al., 2008: 744). El concepto de red de investigación es producto del incremento de la colaboración preferentemente transdisciplinaria entre los agentes investigadores, que caracteriza el desarrollo de la investigación científica, especialmente en la etapa de institucionalización del fomento y organización de la investigación (Gibbons et al., 1997).

Por la asociación voluntaria de los agentes, el trabajo en redes es una potente estrategia de producción de conocimiento. Las redes son arreglos sociales de intercambio determinadas como "entidades complejas que cruzan barreras organizativas, sectoriales, institucionales, culturales o territoriales y vinculan entornos institucionales" (Luna y Velasco, 2006:18). Es una disposición de los agentes en un sistema de vínculos de carácter reticular, donde colaboran porque comparten normas y valores, tienen creencias y propósitos semejantes. La heterogeneidad no es vista como una amenaza sino como una oportunidad.

Las redes constituyen la expresión de los investigadores para intercambiar y distribuir conocimiento orientado a los contextos de aplicación esperando de ellas que:

¹ Aún cuando la clasificación propuesta en este trabajo, utiliza el término "red social" para un tipo específico de asociación, en este texto se opta por utilizar el término "red" de manera genérica como se usa en la mayoría de los ámbitos académicos.

(...) contribuyan a mejorar la escuela y la educación poniendo en constante relación la teoría y la experimentación, para valorar el rol de los investigadores y los educadores expertos en el proceso de experimentación y su incidencia en el sistema educativo y de la investigación que se encuentra en continuo cambio, para hacer posible y apoyar la transferencia del proceso innovador de la comunidad científica al sistema de formación y al de los políticos con el propósito de dejar que el sistema se desarrolle por sí mismo. (Nuzzaci, 2007:225).

Las redes de conocimiento operan con formas distintas de organización, respondiendo a un propósito y diferenciándose de otro tipo de redes porque entre sus actividades están fundamentalmente la producción de conocimiento, gestionar recursos, obtener resultados orientados a la innovación y desarrollo de la educación, difundiendo y divulgando el conocimiento producido.

Aunque, prioritariamente estas redes responden a la cultura institucional y al colectivo de la ciencia, también valoran el conocimiento generado de la cultura experiencial de los educadores, siendo igualmente importante el flujo de información. Las redes además de responder a acciones conjuntas orientadas a un propósito, tienen una condición de identidad, que Rey-Rocha et al. (2008) consideran como:

(...) un conjunto de individuos que son interdependientes en sus tareas, que comparten la responsabilidad sobre los resultados, que se ven a sí mismos y son vistos por otros como una identidad social intacta embebida en uno o más sistemas sociales más amplios [por ejemplo un departamento, un centro de investigación, una empresa] y que gestionan sus relaciones a través de marcos organizativos. (Rey-Rocha et al, 2008:745)

Se trataría de producir en conjunto un saber "que concierne, primariamente, a las relaciones entre el conocimiento y otros factores existenciales en la sociedad o la cultura" (Merton, 1945:5). En otras palabras, las redes colaboran en la constitución de la sociedad global del conocimiento.

2. LAS REDES DEL CONOCIMIENTO EN EL MUNDO GLOBALIZADO

Robert K. Merton es uno de los autores más representativos de la sociología clásica, estudioso de la formación y reclutamiento de los científicos, y de sus pautas como miembros de la comunidad científica como grupo social. Estos grupos son descritos en sus estudios como estructuras cognitivas que muestran pautas dominantes de temas, estilos, creencias y orientaciones teóricas y metodológicas. Los micro entornos cognitivos en los que están situados -una universidad, un laboratorio, un centro de investigaciones, etc.- tienen un papel determinante en cuanto medios y climas de interacción social cotidianos entre investigadores, comprometidos en un programa de investigación, donde asumen estructuras cognitivas distintivas, como pautas dominantes de temas, estilos, creencias y orientaciones teóricas y metodológicas (Kreimer, 2003).

Estos grupos luchan por la prioridad en los descubrimientos; por los procesos de evaluación y estímulos económicos de la ciencia; el comportamiento no-ético como el fraude, el poder o el interés personal antes del colectivo, la competencia por los hallazgos, las jerarquías y la segregación por edad y sexo dentro de la comunidad científica (Merton, 1964).

Posteriormente surge una corriente constructivista de perspectiva interaccionista, donde se desarrolla la sociología del conocimiento o innovación de Bruno Latour, su seguidor Michel Callon y la tendencia de investigación sobre redes sociales científicas de Mullins de la escuela de Harvard (Grossetti, 2007).

Bruno Latour (1992), sociólogo de la ciencia francés, replantea la comprensión de la práctica científica y de su relación con la sociedad, definiendo las reglas de los métodos y analizando igualmente la construcción de los hechos científicos. A diferencia de las corrientes denominadas clásicas, se reconoce el establecimiento de "*relaciones*" entre aspectos "*internos*" de la investigación y sus dimensiones "*externas*". Esta argumentación se apoya esencialmente en las alianzas que los investigadores establecen con otros agentes con la finalidad de lograr imponer sus enunciados transformándolos en hechos (Kreimer, 2003).

Para Latour (2010), la tarea de producir conocimiento individual responde a una lógica diferente cuando se trata de redes. Una primera condición es que las tareas se convierten en lo más relevante; se identifican, ubican y asignan, pero sobre todo es ampliamente distribuida. Lo que antes se encontraba fuera del conocimiento público, con la red se hace visible. Finalmente, la red está orientada al uso social de lo que produce. Por esta razón es que el autor sugiere utilizar la palabra "*worknet*" en lugar de "*red*" (Latour, 2010:6).

La noción de simetría en las redes propuesta por Latour, donde está constituida por humanos y artefactos, "*posibilita describir la actividad científica como un proceso interactivo entre diferentes entidades activas (...) implica un sistema de alianzas centrado en el actor*" (Grossetti, 2007:94). Michel Callon retoma esta visión más utilitarista y enfatiza las alianzas que los investigadores hacen en las redes sociales para realizar su proyecto. Centrado en el actor, en este caso, se constituye la red personal del investigador. Esta se conforma por sus colegas de la institución donde trabaja, los competidores, académicos, clientes, empresas, agencias, y por los no-humanos, es decir, los objetos de estudio -por ejemplo, desarrollos tecnológicos, instrumentos, agentes biológicos- entre otros. Esta propuesta da paso a la denominación conocida de redes sociotécnicas (Grossetti, 2007).

Por su parte, Nicholas Mullins entiende a la red como una estructura que se explica más por el tipo de investigación y disciplina compartida, que por las condiciones o normas institucionales y "*demuestra que las relaciones sociales reales, existentes en una red de comunicación, están ordenadas por un factor cultural, la descripción de investigaciones efectuadas y las orientaciones tomadas*" (Mullins, 1968, citado por Grossetti, 2007:88).

La sustancial diferencia entre Mullins y Callon se puede describir en dos aspectos, por un lado, la incorporación de la idea de simetría en Callon, de la que se derivan las redes personales con participantes con intereses, labores y paradigmas heterogéneos, centradas en un investigador con alianzas estratégicas y eficientes. Y por otro, Mullins valora la interacción entre investigadores, que construyen progresivamente un paradigma y normas comunes, por el contrario de Michel Callon, que las comprende como alianzas temporales orientadas a la tarea.

Como se puede observar, los agentes se relacionan entre ellos, pueden pertenecer a grupos, formas de la red como sólo colección de relaciones, o del grupo como un colectivo permanente del que son miembros: los *clusters* de Mullins o los colectivos de Callon. Sin embargo, ninguna de estas organizaciones son estáticas e inamovibles, pues "*dentro de las actividades sociales y las interacciones entre relaciones y filiaciones de grupo, los niveles de acción se desplazan, nuevos actores emergen, otros se disuelven o se cierran de a poco en formas limitadas de los que forman parte*" (Grossetti, 2007:98-99).

Con base en la clasificación que Mullin propone a partir de los *índices relacionales* de la diversa producción científica (Grossetti, 2007), se describen los diversos estados en una micro organización; otros autores (Rey Rocha et al., 2008) se centran en el análisis de las redes organizadas como grupos de investigación. Los criterios consideran tres tipos de bases de entidades sociales: [1] agentes, [2] recursos y [3] formas sociales de organización de donde emergen secuencias de acciones, que se modifican o desaparecen. Entre ellos podemos indicar:

- *Grupo paradigmático*. Inicialmente es un grupo de investigadores sin comunicación directa que se relacionan por un objeto común de investigación.
- *Red de comunicación*. Los investigadores se ubican mutuamente y disminuyen los participantes no conectados. El equipo de investigadores es heterogéneo de permanencia coyuntural y pueden pertenecer a diferentes grupos; La red es organizada para la consecución de un proyecto dado en un tiempo determinado (Gibbons et al., 1997). Las funciones de los equipos están supeditadas al reparto de tareas para la ejecución del proyecto, la publicación y la difusión de los resultados, y eventualmente a la formación de investigadores. En los equipos existe una jerarquía que ejerce el responsable o coordinador del proyecto. (DIEJ, 2009)
- *Red social*. En el tercer estado, los investigadores incluyen estudiantes, comparten códigos lingüísticos, construyen fragmentos de paradigma (conceptualizaciones, métodos, materiales de investigación, etc.) y construyen recursos para incrementar la dinámica de sus relaciones y colaboración abierta basada en la confianza, la repartición de tareas y la diseminación con la publicación de artículos sobre la transformación de los conocimientos de innovación. Forman lo que Callon, denomina *colectivo de investigadores*; "... el colectivo en esencia está centrado sobre las prácticas, sobre los problemas a resolver, sin que ninguna autoridad central coordine las acciones. (...) El colectivo se estructura alrededor de reglas que siempre son de participación abierta y de reconocimiento." (Callon, 2003 citado por Grossetti, 2007:97)
- *Agrupamiento (clusters)*. " Progresivamente el colectivo se estructura: da lugar a una instancia de coordinación destinada a evaluar las contribuciones, a clasificarlas, a organizar su memoria y su difusión, a otorgar retribuciones (simbólicas) a los contribuyentes." (Callon, 2003 en Grossetti, 2007:97). Los investigadores son más estables y conscientes de sus estructuras de comunicación, establecen límites sobre su objeto y se pueden recombinar dependiendo de las condiciones de liderazgo o institucionales; incluyen a estudiantes y se identifican con un nombre, compartiendo una cultura específica siendo capaces de obtener financiamiento para sus proyectos. Los fragmentos de paradigma operan en acciones de distribución del conocimiento, mostrándose como *grupo de referencia* en términos de Merton (y agrega la posibilidad de hacer investigación en subconjuntos más densos. En esta última fase se pasa de ser una estructura analítica (red) observable desde el exterior a una entidad colectiva constituida y reconocida por sus miembros.
- *Especialidad*. El grupo es homogéneo, se establece y desarrolla compartiendo un paradigma y un conjunto de juicios y normas con respecto al trabajo; gestiona dispositivos de mediación para intercambios formales; incluye nuevos participantes y desarrolla procesos de formación dentro de una organización formal institucionalizada. Son más estables con sentido de pertenencia e identidad y su duración está determinada por su desarrollo y evolución. El autoreconocimiento y el sentimiento de fidelidad están vinculados a líneas de investigación que cohesionan psicológica y culturalmente al grupo. Las funciones de los grupos están relacionadas con la investigación, la

distribución del conocimiento y la vinculación científica. Es más frecuente que el liderazgo sea de tipo jerárquico e institucionalmente determinado; responden a una lógica de producción propia del Modo 1 de Gibbons². (DIEJ, 2009).

Sin embargo, estas micro organizaciones no sólo pasan por los diversos estados descritos, sino que además se observa una dinámica de interrelación entre los agentes y recursos en los diversos tipos y tamaños de organizaciones. Grossetti (2007), con base en las propuestas de White³, uno de los principales fundadores del análisis de redes sociales, describe la ontología y los estados transitorios de las redes. Los procesos embebidos y de desacoplamiento describen una ontología de procesos, estados transitorios y de transformación que pueden aplicarse a los ejemplos de la constitución de los *clusters* de Mullins o a los colectivos de investigación de Callon.

Esta dinámica provoca tensión entre la existencia de las redes como entidad autónoma y su dependencia. En un extremo se encuentra el proceso embebido, que implica los intentos de control de otras redes y que puede llevar a la disolución completa de la entidad dentro de otras. En el otro se encuentra el desacoplamiento, que implica el proceso de afirmación de la identidad de la red hasta el extremo de perder todos los vínculos con el resto de la sociedad y el mundo. Las redes se encuentran en un lugar entre ambos extremos y el equilibrio entre los procesos embebidos y el mantenimiento de la autonomía siempre es precario.

Como puede observarse, conforme estas organizaciones se transforman en grupos más estructurados, más se ocuparán en distribuir el conocimiento, es decir a difundir, divulgar, diseminar, y promover el uso del conocimiento que se produce en la red. En el proceso de desacoplamiento del grupo, se constituye una cultura académica que se expresa en un lenguaje científico codificado. Los agentes empiezan a crear y a utilizar dispositivos de mediación que les permiten comunicarse y coordinarse.

Actualmente los dispositivos digitales son indispensables para lograr la distribución del conocimiento, la incorporación de nuevos miembros, coordinar las acciones, mantenerse comunicado sin que tiempo real o la cercanía sean condiciones necesarias.

La aparición de *Internet* y de las utilidades de la Web 2.0 están revolucionando la creación y el desarrollo de las micro organizaciones. La expansión digital *“ha incrementado enormemente la dimensión material*

² Gibbons (1997) distingue dos racionalidades para producir conocimiento. Una forma tradicional -Modo 1-, hasta lo que llama el Modo 2. En general ambas formas de producción de conocimientos se distinguen de manera dicotómica porque para el Modo 1, los «hechos» son claramente superiores por racionales y objetivos, a los valores. En esta racionalidad, las teorías, que son conjuntos de enunciados acerca de los hechos, pueden ser verdaderas o falsas. En el Modo 2 la verdad o falsedad se refieren la valoración fundada de un grupo de agentes. Esta nueva forma se desarrolla en el ambiente de la tecnología de la información y la comunicación, conformando la Sociedad del Conocimiento. El llamado Modo 2 por Gibbons (1997), está sustituyendo o reformando a la producción de conocimiento al que estamos familiarizados, “supone la existencia de diferentes mecanismos para generar conocimiento y para comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y con historiales distintos, pero, por encima de todo, lugares diferentes donde se produce el conocimiento” (Gibbons, 1997:31).

³ White utiliza esencialmente el verbo (*to embed*) y el participio presente (*embedding*). Para este texto y diferenciándose de la propuesta de Grossetti (2007) se sustituye el término “encastre” usado por el autor por el de “embebido” de uso más generalizado y traducido directamente del inglés “embed”.

de las redes: a mayor digitalización mayor material para actividades determinadas" (Latour, 2010: 6). Las plataformas digitales resuelven el problema de la participación colectiva, conformando comunidades reflexivas consumidoras y productoras de conocimiento sin que la economía, el tiempo o el espacio sean un impedimento, pues:

La heterogeneidad y diversidad organizativa que se caracteriza por un aumento del número de lugares potenciales en los que se puede crear el conocimiento, la vinculación entre ellos en una variedad de formas, a través de redes tecnológicas de comunicación. (Colás Bravo, 2002:79).

Los agentes en las diversos tipos de redes están modificando su forma de organización a través de la incorporación de recursos digitales. Las formas de tradicionales de organizarse en redes se están transformando en nuevas formas organizativas, con estructuras más potentes y mayor alcance en la distribución de conocimiento.

Desde un plano científico, *Internet* genera y/o posibilita formas de desarrollar, sistematizar, almacenar, consumir e innovar el conocimiento educativo de manera horizontal. "*El impacto de Internet en la investigación educativa puede observarse desde dos ángulos: instrumental, es decir, como instrumento que transforma el quehacer científico, y cultural, como medio que propicia la transformación de la cultura científica*" (Colás Bravo, 2002:87).

La actividad científica y su producción, evoluciona (Castells, 2003); Hoy es viable lograr la coordinación y la gestión de tareas con una comunicación global y horizontal, en síntesis una forma superior de organizar la actividad humana, y en nuestro caso una comunidad de humana de investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Castells, M. (2003) *La galaxia Internet*. Barcelona: Actualidad.
- Colás Bravo, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *XXI - Revista Educación*, 4, 77-93. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/623/958>
- DIEJ- Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco (2009). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura*. Recuperado de <http://www.utj.edu.mx/investigacion/archivos/Anexo%201%20Avance.pdf>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Madrid: Pomares.
- Grossetti, M. (2007) Reflexiones sobre la noción de red. *Redes*, 12(25), 85-108.
- Kreimer, P. (2003). Conocimientos científicos y utilidad social . *Ciencia, docencia y tecnología*, (26). Recuperado del sitio http://www.revistacdty.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt26_kreimer.htm
- Lamo, E. (1987). El estatuto teórico de la sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (40), 7-44. Recuperado del sitio http://reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_040_03.pdf

- Latour, B. (1992). *Ciencia en Acción, Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor
- Latour, B. (febrero, 2010). *Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-network Theorist*. Keynote speech presentada en el International Seminar on Network Theory: Network Multidimensionality in the Digital Age, Los Angeles, CA. Recuperado de <http://www.bruno-latour.fr/articles/article/121-CASTELLS.pdf>.
- Luna, M. y Velasco J. (2006). Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración. En M. Albornoz y C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión* (pp. 13-36). Paris: RICYT / CYTED / UNESCO.
- Merton, R.K. (1945). The Sociology of Knowledge. En G. Gurvitch y W. Moore (Eds.), *Twentieth Century Sociology* (pp. 366-405). Nueva York: The Philosophical Library.
- Merton, R.K. (1964). *Teoría y estructura sociales*, México: FCE.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairos.
- Nuzzaci, A. (2007). For a community of the European educational research. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 217-232.
- Rey-Rocha, J., Martín Sempere, M.J. y Sebastián, J. (2008) Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (732), 743-757.



LA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO Y EFICACIA ESCOLAR. LECCIONES APRENDIDAS DEL FUNCIONAMIENTO DE LA RED

F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández-Castilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art10.pdf>



La educación es un ámbito aventajado que puede y debe contribuir a la transformación social procurando y pretendiendo una sociedad más justa. Lograr un mundo más equitativo, donde los bienes y las capacidades estén más justamente distribuidos; donde todos y todas estemos valorados y reconocidos y tengamos la posibilidad de tomar decisiones sobre nuestras vidas y sobre la sociedad mediante una verdadera representación y participación. Es sin duda, un reto, un sueño, una opción vital que desde la educación queremos apostar por ella. Es ese convencimiento, ese compromiso, el que desde un principio movió esta Red Iberoamericana.

Ese optimismo, vital y pedagógico, es el que ha propulsado desde el comienzo en sentir la educación con pasión. Desde tantos y tantos lugares, no solo geográficos sino de situaciones vitales y laborales, de condiciones sociales y culturales la que ha llevado a creer que existen buenas prácticas educativas de excelentes educadores, buenos investigadores que las estudian y difunden, que merece la pena comunicar y transmitir para que sean germen de otras muchas experiencias y muchos procesos de cambio en aras de una mejor educación y una sociedad mejor.

Esa pretensión, de cambiar las políticas educativas, las prácticas de las escuelas y de las aulas incrementando su equidad y su calidad es una tarea que afecta a muchos corazones y muchas voluntades. Unirlas es un reto una tarea de quehacer profesional en las que la red la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) ha querido contribuir compartiendo ideas, reflexiones, información, datos, alientos...para promover un cambio hacia una sociedad más justa. Ha querido trabajar por y para conseguir una sociedad más equitativa, más justa socialmente.

Aparentemente hay una dicotomía, ficticia, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre la investigación y la toma de decisiones en el aula, el centro o el sistema educativo. Sin embargo, no existe tal. Los sistemas educativos, las escuelas y las aulas se transforman mediante el saber. La acción educativa y su estudio debe mantener un fin transformador que sirva de crisol de experiencias que tengan la capacidad de sugerir, generar, crear nuevas perspectivas, nuevas formas de abordar el día a día de la educación.

En este lugar donde la utopía y las contradicciones es donde RINACE trabaja a favor de incrementar la calidad de la comunidad educativa, con el horizonte de aportar una sencilla contribución hacia una sociedad más humana y más justa, que permita crecer y mejorar a todos y todas.

1. ORIGEN DE RINACE Y SU VÍNCULO CON MOVIMIENTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO Y EFICACIA ESCOLAR

RINACE nace en octubre de 2002 como una red de investigadores e investigadoras educativos comprometidos con el incremento en los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica mediante el desarrollo y la difusión de la investigación educativa. Más concretamente desde sus inicios se planteó cuatro objetivos:

- a. Fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad.
- b. Potenciar la difusión de las investigaciones realizadas.
- c. Impulsar la utilización de los resultados de la investigación para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.
- d. Formar investigadores iberoamericanos de alto nivel sobre estas temáticas.

Desde sus orígenes se organizó en torno a dos preguntas referidas a los dos movimientos teórico-prácticos que están en la base de la red:

- ¿Qué hace que un aula, una escuela y un sistema educativo sean "de calidad"?: en referencia a la Investigación sobre Eficacia Escolar.
- ¿Cómo conseguir que se mejoren los niveles de calidad y equidad en el aula, la escuela y el sistema educativo?, pensando en el Movimiento de Mejora de la escuela, pero no reducido al mismo.

En este sentido, el nacimiento de RINACE dentro del movimiento de Eficacia Escolar, que ha sido un enorme utilidad en la toma de decisiones de políticos, educadores y directores, no es algo casual, sino profundamente relevante y vital para su desarrollo. La investigación sobre Eficacia Escolar desde sus primeros pasos pretendió construir una teoría de mirada amplia y global que proporcionara a entender qué elementos hacen que una escuela sea eficaz (Murillo, 2005; Sammons, 2007). Es decir cómo son las escuelas y las aulas donde todos y cada uno de los estudiantes consiguen ese desarrollo integral superior el previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y su situación social, cultural y económica (Murillo, 2005) (equidad, desarrollo integral y valor agregado). En ese sentido, la equidad es un elemento básico que configura la investigación sobre eficacia escolar y que forma una de las notas distintivas de la Red. La idea de que en Educación no hay calidad sin equidad es tan real como necesario.

De otra parte, bebe del movimiento teórico-práctico de *Mejora de la escuela*, cuyo foco son los procesos de cambio: ¿cómo hacer que las escuelas y los docentes incrementen sus niveles de calidad para que todos y cada uno de sus alumnos aprenda? (Fullan, 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002:).

Por ello esta Red RINACE, se fundamenta en este doble movimiento de eficacia escolar como línea de investigación empírica que se ocupa de elaborar teoría que sustente la toma de decisiones en los diferentes ámbitos: político, escuela y aula. Y, de otro lado, la visión más próxima a la práctica, desde el movimiento de mejora es un movimiento de carácter práctico que quiere incidir en el cambio y no necesariamente las razones del porqué del cambio. Esta doble perspectiva se nos antoja necesaria. La teoría se requiere y es útil para mejorar las prácticas educativas, pero, así mismo los estudios sobre eficacia escolar proporcionan las estrategias de mejora el procedimiento aplicado para llevar a cabo cambios en la escuela.

Es en este contexto, cuando en octubre de 2002 un grupo de investigadores e investigadoras de América Latina, España y Portugal decidieron crear la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. A lo largo de sus diez años de existencia, la Red ha sufrido una profunda transformación tanto cuantitativa como cualitativamente. Así, por ejemplo, ha pasado de los diez miembros fundadores hasta los más de 800 que la componen en la actualidad; se ha transformado pasando de ser un simple foro de intercambio de información a editar cuatro revistas de alto prestigio internacional.

Sin embargo, en este camino no todo han sido logros, pues se han compartido algunos fracasos y muchas buenas ideas han quedado en el mundo de los intentos. Pero esta estrategia, casi de "ensayo y error", supone un fuerte desgaste que puede ser minimizado con la sencilla tarea de compartir experiencias: de aprender unos de otros. RINACE es una red profesional de investigadores e investigadoras educativos comprometidos por conseguir incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica.

2. ORGANIZACIÓN DE LA RED RINACE

RINACE está organizada como una Red de redes, de tal forma que en cada uno de los países de Iberoamérica se ha conformado una Red Nacional de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Al frente de cada Red Nacional se encuentra una persona que ejerce la coordinación. La Coordinación General es asumida por el coordinador de una de las redes nacionales, y en la actualidad recae esta responsabilidad en el coordinador de la Red de España, desde la Universidad Autónoma de Madrid, F. Javier Murillo. Además cuenta con una Coordinación Técnica, realizada desde la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en México. Las coordinaciones nacionales se realizan en Argentina en la Universidad Torcuato Di Tella; en Bolivia en la Universidad Mayor de San Andrés; en Brasil por el Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais; en Chile en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado; en Colombia desde el Instituto Iberoamericano de Primera Infancia; en Costa Rica, desde el Instituto de Investigación en Educación; en Cuba desde el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; en Ecuador desde el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; en el Salvador desde la Fundación para el Desarrollo Educativo; en España desde la Universidad Autónoma de Madrid; en México desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Paraguay, El Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa; en Perú el Grupo para el Desarrollo (GRADE); en Portugal, en la Universidad de Beira Interior; en la República Dominicana, el Centro Cultural Poveda; en Uruguay, la Universidad de la República; y, en Venezuela, en el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE).

En estos nueve años ha desarrollado una larga y diversa lista de actividades, entre las que se pueden destacar:

- A. Mantiene, en colaboración con la [Red Académica y de Investigación de España \(Rediris\)](#), una lista de distribución entre investigadores iberoamericanos para el intercambio de ideas e informaciones sobre estos temas. Es una red de las universidades y centros de investigación que están interconectadas, que fue creada en 1988, por el Ministerio de Educación español. Entre los servicios que ofrece está un servicio de listas de distribución de las que RINACE bebe.
- B. Mantiene una página web <http://www.rinace.net/> con amplia información sobre los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela: en ella podemos encontrar enlaces con [bibliografía básica](#), así como una [Biblioteca Virtual](#), además de los Fundamentos Teóricos y [Enlaces](#) de interés, noticias y actividades, etc.
- C. Edita las siguientes cuatro revistas de alto prestigio e impacto en América Latina y España.
 - REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Una publicación arbitrada por la red, que nació en enero de 2002, como lugar de publicación del importante número de investigaciones realizadas sobre Eficacia y Cambio escolar en América Latina. Los objetivos de esta publicación ha sido convertirse en un lugar de difusión, debate y comunicación de estos investigadores, favorecer la utilización de los resultados de la investigación en la toma de decisiones políticas de los diferentes sistemas educativos. Así como incentivo para la realización de investigaciones educativas y promover el debate de los temas más relevantes derivados de la política educativa y la investigación.

- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa también es una publicación editada por la red RINACE. Es periódica y está arbitrada por la red. Nació en mayo de 2008, con el reto de recoger el incremento en la producción de evaluaciones educativas realizadas en el ámbito iberoamericano. Muchas de ellas eran desconocidas debido a su escasa difusión y su enorme dispersión. En este sentido, su objetivo fue constituirse en un espacio de difusión y debate de los equívocos de investigación de la región dedicados específicamente a la evaluación. Pero no solo quiere recoger estos procesos evaluadores sino también los resultados obtenidos en ellos en todos los contextos, niveles y haciendo una especial referencia a la justicia de su distribución. En este sentido, el uso de los hallazgos tiene como fin contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación favoreciendo el productivo intercambio de resultados y experiencias evaluativas.
 - Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, en colaboración con la Universidad Central de Chile nace como respuesta a la necesidad que exista un medio favorecedor del debate académico sobre las grandes cuestiones y retos que aborda la educación inclusiva no solo en la escuela sino en el conjunto de los sistemas educativos. Se trata de una línea de las otras revistas de la Red es publicación científica de periódica de libre acceso que se plantea tres objetivos básicos: a) generar un espacio de reflexión con relación a los retos de la educación inclusiva, de calidad para todos; b) divulgar investigaciones y experiencias innovadoras, que respondan a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas; c) promover estrategias en aras de la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial foco en los grupos más vulnerables.
 - RIEJS: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social en colaboración con el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, Universidad Autónoma de Madrid y la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Nace en 2012, al cumplirse los 10 años de la red. Es una publicación periódica, semestral. En ella se publican investigaciones empíricas realizadas con el enfoque a la Justicia Social y la Educación desde diferentes enfoques metodológicos e interdisciplinarios. Así como investigaciones que contemplan la ecuación como elemento de transformación social, descripciones de experiencias educativas para la Justicia Social y reflexiones teóricas acerca de la calidad, la evaluación y la educación.
- D. Apoya la realización de seminarios, encuentros y congresos sobre estos temas. Entre otros ha colaborado en:
- Congreso Iberoamericano sobre Eficacia Escolar y Factores Asociados, en colaboración con la UNESCO/OREALC, celebrado en Santiago de Chile del 12 al 14 de diciembre de 2007. En temas críticos como Eficacia y Enseñanza Escolar, los profesores como factor de la eficacia escolar, la gestión contemplada como un factor de eficacia, los factores socioafectivos, los diferentes niveles (alumno, aula, escuela y sistema educativo) como factores de eficacia escolar.
 - [Seminario Internacional: La Desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública](#), en colaboración con la Universidad de la República, Uruguay, y celebrado en Montevideo, en junio de 2009.

- E. Realiza, fomenta, apoya y asesora la realización de investigaciones sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Señalamos algunas de las investigaciones más relevantes:
- Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.
 - Mejorar las escuelas para mejorar la educación. Validación de un Modelos de Mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica.
 - Análisis de Macro-Programas de transformación escolar en América Latina.

3. CLAVES O LECCIONES APRENDIDAS

El hecho de que la red se haya establecido, mantenido y desarrollado en este tiempo, ya puede ser considerado como un éxito en sí mismo. No es arriesgado afirmar que probablemente sea la red temática de investigación educativa más exitosa en la región. Algunos de los elementos que han configurado esa posición son los siguientes:

1. *Independencia institucional.* La Red, desde sus inicios, es una red de investigadores e investigadoras que se asocian a nivel personal. No es por tanto una red de instituciones, sino de personas. Ese hecho ha configurado una red autónoma de los cambios que se dan en los órganos de gobierno en las instituciones y ha permitido que se mantenga en el tiempo.
2. *Poseer un tema de trabajo delimitado.* Una segunda característica de la Red es tener un tema de trabajo claramente acotado, Eficacia y Cambio escolar, que sin embargo se ve ampliado constantemente abordando una multiplicidad de temáticas aunque todas ellas hacen referencia a los ámbitos generales de Calidad y Equidad de la Educación
3. *Apoyarse en las TIC.* Dado el amplio ámbito geográfico de la Red, toda Iberoamérica, una de las claves para su creación y desarrollo ha sido el uso de las TIC para la comunicación entre los miembros. Así, una lista de distribución es su máximo canal de comunicación, que se ve completada con la página web. Sin embargo, el uso de una red social tipo "ning" ha sido fracaso.
4. *Las Revistas como elementos aglutinadores.* Quizá los elementos más importantes de la Red en estos momentos sean las tres revistas que edita. Más adelante se analizarán con detalle.
5. *Colaboración y apoyo, más que recursos económicos.* RINACE nació con un presupuesto cero, y en estos años se ha mantenido con algunos apoyos puntuales para la publicación de sus revistas. Así, recibió dos ayudas económicas de la Fundación Ford, para la expansión de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación y para la creación de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa; y desde enero de 2010 recibe un apoyo estable para la edición de las tres del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, como Red asociada a este Centro. Esta escasez de recursos ha significado un mayor apoyo y colaboración de todos los miembros, una actitud de dar y no sólo recibir que configura una de las características definitorias de la red.
6. *Independencia Intelectual.* Los anteriores elementos han configurado que la Red jamás haya recibido presiones, sugerencias o invitaciones para tener un punto de vista u otro, a pesar de

trabajar con temas tan "políticos" como la Calidad y la Equidad de la educación. Aunque desde su coordinación, la red siempre ha importado una visión de la Educación como motor de cambio social, abordando temas como Inclusión, Justicia Social, Equidad, en ella conviven puntos de vista en ocasiones radicalmente diferentes, lo que ha servido para enriquecer la perspectiva de los investigadores e investigadoras de la red.

4. CONCLUSIONES

Una de las grandes aspiraciones y retos futuros de la red RINACE es contribuir a la calidad y la equidad de la educación. Ambos conceptos son inseparables desde la perspectiva de la Eficacia y la Mejora escolar, aunque los podemos reconocer también con otros términos como el acuñado por la UNESCO *calidad con equidad o calidad para todos*. No cabe plantearse una educación sin que haya equidad. De hecho no es posible hablar de calidad sin equidad: calidad y equidad no son conceptos contradictorios sino que se apoyan y dan valor. La calidad es un constructo que ha sido largamente manejado. Este concepto de igualdad nace de una idea que esta matizada por múltiples tonalidades de diferenciación.

Cabe señalar, para mostrar en qué medida están relacionados y profundamente entroncados con el movimiento de Eficacia y Mejora Escolar, y en este sentido con los intereses mismos de la red RINACE, alguno de las perspectivas de investigación como es el concepto de "valor añadido". Ha demostrado la necesidad de medir la aportación de las escuelas al desarrollo integral de los estudiantes mediante el planteamiento del "valor agregado en educación", y se haya desarrollado una metodología para estimarlo, diferenciado lo que cada centro aporta a cada estudiante, teniendo en cuenta su rendimiento previo, su historia escolar y su situación socioeconómica contribuyendo así a una nueva mirada hacia la escuela en su contexto mejorando y precisando su calidad y contribución a la equidad. La eficacia escolar muestra patente que es más relevante que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrolle y aprendan que lograr una media alta como centro. La conocida idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar.

En este sentido la red RINACE ha contribuido a favorecer tanto desde la perspectiva la metodología de investigación, como las metas del Movimiento de Eficacia Escolar el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en investigación educativa. No podemos olvidar, que el mayor progreso en metodología de investigación en Ciencias Sociales de los últimos años se ha logrado gracias a la demanda realizada desde los estudios sobre eficacia escolar. No hablamos solo del potente desarrollo de los Modelos Multinivel, que están revolucionando la metodología de investigación de enfoque positivista, sino que la metodología cualitativa ha aportado una mayor comprensión de las prácticas exitosas, y las no tanto, educativas.

De manera humilde, pero contundente, la red nos ha servido para conocer y reconocer alguno de los elementos clave que distinguen a las escuelas eficaces: El hecho de tener metas compartidas, el trabajar en equipo, la importancia del clima del aula y del centro, la relevancia de cómo se gestiona el tiempo, las altas expectativas, los diferentes modelos de evaluación y seguimiento de lo estudiantes, el desarrollo profesional y docentes, sin minusvalorar el papel que tienen los recursos y las instalaciones educativas. Estos resultados diseminados, han proporcionado conocimientos útiles para desarrollar procesos de mejora así como para la toma de decisiones políticas. Sin duda, estas aportaciones, han conducido a la realización de abundantes iniciativas de autoevaluación y reflexión en las escuelas con el fin de iniciar procesos de mejora basados en los factores que la investigación sobre eficacia ha apuntado como

elementos críticos para contribuir al cambio. Así, RINACE, nacida hace 10 años con una vocación clara de apoyar la difusión de la investigación educativa para contribuir a lograr una escuela de calidad más equitativa y una sociedad más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. 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. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CfBT.

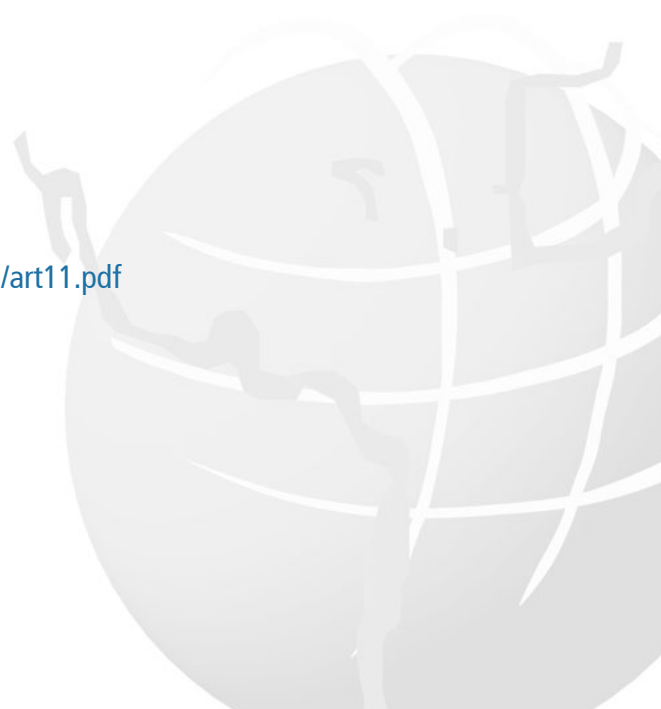


INCIDENCIA DE RINACE EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

Isabel López Cobo y Adolfo I. González Brito

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art11.pdf>



En la actualidad, la principal fuente de riqueza y poder de las naciones es el conocimiento, cuyo avance depende de la posibilidad de acceso a la información y la capacidad para procesarla. Por mucho tiempo el acceso a la información se vio dificultado por problemas de tipo institucional, político o de transporte, entre otros, pero, en la actualidad estas dificultades están siendo superadas, en gran medida, gracias a la aparición de las tecnologías de la información que han permitido abaratar la sistematización y distribución de información, haciendo posible su socialización entre la comunidad científica, a la vez que ha permitido la conformación de comunidades científicas llamadas a desempeñar un papel importante en los procesos de apropiación social del conocimiento (Romero, 2002).

En este sentido, encontramos que en el año 2000, dos años antes de la creación de RINACE (Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar), se publicó el *International Handbook on School Effectiveness Research* (Teddlie y Reynolds, 2000), en el cual, a pesar de su explícito intento de ofrecer una imagen de los avances investigativos en todo el mundo sobre la Eficacia Escolar, no aparecía ni una sola referencia de los trabajos desarrollados en Iberoamérica. Apenas siete años después, apareció un nuevo Manual, el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Townsend, 2007), en el que se dedicó un capítulo a la situación de la Investigación sobre Eficacia Escolar desarrollada en Latinoamérica (Murillo, 2007) incluyendo más de 300 referencias sobre investigaciones en la región. Sin duda, sería pretencioso afirmar que este cambio en la visibilidad internacional de los trabajos desarrollados en la región se deba exclusivamente al impacto de RINACE, pero no cabe duda de que esta extensa red ha jugado un papel determinante para ello.

1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA

La investigación sobre Eficacia escolar es una de las líneas de investigación empírica que más ha influido -e influye- en la toma de decisiones educativas en todos los niveles: aula, escuela o sistema educativo. Desde su nacimiento, hace más de 40 años, y como reacción a las pesimistas conclusiones del informe Coleman, nos ha aportado un importante conocimiento sobre "qué funciona en educación" de tal manera que muchos de los elementos de la cultura común de los educadores forman parte de las lecciones aprendidas de esa investigación.

Incluso, se puede afirmar que el Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar está conformado por las investigaciones empíricas, cualquiera que sea su enfoque metodológico, que buscan alguno de estos objetivos: estimar la magnitud del efecto escolar y analizar sus propiedades científicas o identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz. Así, encontramos que son dos los grandes temas que han preocupado a los investigadores de eficacia escolar y que definen este movimiento. Por un lado, la cuestión de cuánto influye la escuela sobre el rendimiento del alumnado y, por otro, qué es lo que genera esas diferencias entre escuelas. Sin embargo, deberíamos ir pensando en uno de los desafíos estructurales en América Latina como es investigar, discutir y comunicar cómo intervenir las diferencias con eficacia para una mayor justicia educativa donde sin importar el origen social, económico o cultural las personas puedan expandir sus horizontes y desarrollarse más plenamente.

El primer elemento es lo que técnicamente se denomina "*estimación de la magnitud de los efectos escolares*", entendido como la capacidad de los centros para influir en el rendimiento académico del alumnado, medida por el porcentaje de la varianza de este rendimiento explicado por el centro docente. De conocimiento general son los resultados del Informe Coleman (1966) cuyo objetivo principal era

establecer la relación entre la cantidad de recursos destinados a la educación y los rendimientos obtenidos por los escolares. En este informe se citaban y extraían una serie de conclusiones que, tal y como afirma Cantón (2001:19), eran contrarias a las esperadas:

- *Los centros educativos tienen poca influencia para reducir las diferencias producidas por la clase social y la inteligencia*
- *La educación recibida afecta muy poco al futuro profesional de los alumnos*
- *La familia es el factor clave. Las escuelas poco pueden hacer para mejorar la educación de las mismas.*
- *Los programas específicos y las reformas no modifican significativamente la desigualdad educativa.*
- *La única manera de igualar (al margen de la dotación intelectual de cada uno) es la redistribución de la riqueza.*

En resumidas cuentas, lo que el informe afirmaba que la escuela no incide en los resultados de sus alumnos y alumnas. De ahí que el interés primero de toda investigación posterior sea confirmar la falsedad de tal información calculando la magnitud de dichos efectos.

En los últimos años, además de la estimación de los efectos escolares, se está prestando especial atención al análisis de las propiedades científicas de estos efectos. Así, se ha comenzado a analizar cuestiones tales como su consistencia entre diversas medidas de rendimiento, su estabilidad en el tiempo, su eficacia diferencial (si los efectos son diferentes para distintos grupos de alumnos) y su perdurabilidad en el tiempo.

El segundo gran tema de estudio que define a las investigaciones encuadradas en el movimiento de Eficacia Escolar es la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto que hacen que una escuela sea eficaz. La preocupación inicial de los investigadores era determinar los factores de escuela pero, posteriormente, se percataron de la trascendencia de los factores de aula y por último, se han considerado los factores contextuales. Desde esa perspectiva, el profesor Creemers (1994) llegó a sugerir un cambio de nombre para el movimiento de investigación, proponiendo el término de *eficacia educativa* como más adecuado. El planteamiento anterior queda difuso si no se aborda la definición de lo que es una escuela eficaz. Así, en la actualidad entendemos como tal *aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica* (Murillo, 2005: 25). Autores como Stoll (1997) señalan que el enfoque de la eficacia escolar se centra en los resultados del alumnado, requiriendo por tanto el desarrollo de instrumentos para la medición de una amplia gama de capacidades, destrezas de orden académico, socioafectivo, moral, etc. Por otro lado, la eficacia escolar hace un especial énfasis en la equidad, haciendo uso de datos para la toma de decisiones a partir de los datos generados por metodología de investigación cuantitativa para identificar necesidades del alumnado.

En Iberoamérica, a pesar de lo expuesto con anterioridad, la investigación sobre Eficacia Escolar tiene una larga tradición. En el caso de América Latina la investigación sobre Eficacia Escolar se inició a mediados de los años 70, y desde esa fecha y hasta la actualidad se ha desarrollado un amplio número de estudios de carácter empírico, cuyo objetivo principal era identificar los factores escolares asociados con el rendimiento del alumnado (Murillo, 2007). La serie de informes realizados por el Instituto de

Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana a partir de los datos recogidos por el Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana (Morales, 1977; Comboni, 1979; Virreina, 1979), así como el trabajo de Muñoz Izquierdo et al. (1979), en México, y el estudio de Barroso, Mello y Faria (1978), en Brasil, pueden ser considerados las primeras investigaciones con una cierta entidad sobre eficacia escolar realizadas en la Región.

Desde entonces, el número de trabajos de calidad específicos sobre Eficacia Escolar desarrollados en Iberoamérica ha ido creciendo año tras año tanto en calidad como en cantidad, de tal forma que podemos afirmar que la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe se encuentra en una buena situación y con buenas expectativas de futuro. Sin embargo es en esta primera década del siglo XXI cuando se han presentado los mejores trabajos en el área.

Así, a lo largo de los años se ha dedicado, en líneas generales, a determinar los factores asociados con los efectos escolares, analizar las bases teóricas sobre las que se asientan y cuantificar su aportación, encontrándose todo esto marcado por la orientación práctica y pudiéndose agrupar los diferentes estudios que se han realizando desde finales de la década de los setenta y hasta la actualidad, en cuatro áreas o líneas de trabajo (Murillo *et al.*, 2007): estudios específicos de eficacia escolar, estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores y rendimiento, evaluaciones de programas de mejora y estudios etnográficos sobre la escuela (ver tabla 1).

TABLA 1. ESTUDIOS DE EFICACIA ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

TEMÁTICAS	TRABAJOS	PAÍS
Conocer los factores de eficacia escolar	Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992, 1996; Herrera, 1993)	Venezuela
	Tesis de Guadalupe Ruiz (1999) y de Eduardo Lastra (2001)	México
	Trabajos de Filp, Cardemil y Valdivieso (1984), Himmel, Maltes y Majluf (1984), Cardemil y Latorre (1991), Zárate (1992), Concha (1996) y Bellei y otros (2003), o la revisión de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994)	Chile
	Tesis doctorales de Rodríguez Gómez (1991), Murillo (2004), Fuentes (1986), Gómez (1989), Maureira (2002), Arribas y Nieto (2004), Gutiérrez Cabrera (2004) y Miralles (2009). Estudio de Cuevas y Lorenzo (2001)	España
Evaluación de los sistemas educativos	Datos del SAEB: entre ellos los estudios de Espósito, Davis y Nunes (2000), Barbosa y Fernandes (2001) y Soares, César y Mambrini (2001).	Brasil
	Datos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber) Ministerio de Educación Nacional (1993); Cano (1997); Piñeros y Rodríguez (1998) o de evaluaciones internacionales como la del Tercer Estudio sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en Colombia (Ávila, 1999) o del LLECE (Pardo, 1999).	Colombia
	Datos de las evaluaciones nacionales: Delprato (1999) y Cervini (2004).	Argentina
	Datos procedentes de la evaluación que realizó la OREALC/Unesco a comienzos de la década de los noventa (REPLAD, 1994; Vera 1999), como de la evaluación nacional realizada por el SIMECAL (p. e., Talavera y Sánchez, 2000) o del sistema de evaluación docente (Querejazu y Romero, 1997; Reinaga, 1998; Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999).	Bolivia
Evaluación de los sistemas educativos	Datos de las dos evaluaciones del sistema educativo que se han realizado hasta el momento. La primera de ellas, hecha por el Banco Mundial (World Bank, 1999), y la segunda, por el propio Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (Benavides, 2000).	Perú
	Datos del Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos "Aprendo",	Ecuador

	desarrollados por el propio Ministerio de Educación después de la aplicación de las pruebas en los años 1996, 1997 y 2000.	
	Muñoz-Repiso (2003)	España
Conocer los factores asociados con el rendimiento académico	A partir de explotaciones de datos del SAEB, como son los de Fletcher (1997) y Ferrão, Beltrão y Santos (2003).	Brasil
	Los estudios de Arancibia y Álvarez (1991), López, Neumann y Assaél (1983)	Chile
	Estudio de Fernández (2004)	México
	Tesis doctoral de Rodríguez Pérez (1984), Pertierra Rodríguez (1989), González (2000)	España
	Los estudios de Virreira (1979), Morales (1979), Doria (1982), Barrera (1995), Vera (1998)	Bolivia
	Valiente y Kuper (1998)	Ecuador
	Cueto y Secada (2003)	Perú
Estudios de Evaluación o análisis de programas	Vaccaro y Fabiane (1994)	Chile
	Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1994), UNICEF (1997)	Ecuador
	Guerrero (1996)	México
	Subirats, Nogales, y Gottret (1991)	Bolivia
	García Ramis y otros (1996)	Cuba
	Barrueco, Rodríguez y Universidad de Salamanca (1993), Castejón, Navas y Sampascual (1993), CIDE (2001)	España
Estudios etnográficos sobre la escuela	Pastrana (1997)	México
	Rodríguez (2001)	Venezuela
	Brandi y otros (2000)	Argentina
	Parra y otros (1992); Cruz, Parra y Parra (1997); Parra, Parra y Lozano (2006).	Colombia
	Muñoz-Repiso y otros (2000)	España

Nota: elaboración propia a partir de Murillo (2000) y Murillo et al. (2007).

En 2003 se elaboró un “Estado del Arte” de la Investigación sobre Eficacia Escolar en países Iberoamericanos (Murillo, 2003) que facilitó la visualización de investigaciones de calidad sobre Eficacia Escolar, pero que también puso en evidencia las grandes carencias que sobre el tema se estaban dando en esos momentos. La situación se podía caracterizar por (Murillo, 2006):

- Una difusión muy escasa de los estudios desarrollados. Gran parte de ellos eran tesis doctorales o informes inéditos, o libros con una muy limitada difusión tanto en el país de origen como internacionalmente.
- Un muy bajo impacto de los resultados encontrados en la investigación, de tal forma que salvo puntuales excepciones, los trabajos apenas habían servido de base para la toma de decisiones o para la elaboración de otras investigaciones sobre el tema.
- Una imagen negativa de la investigación sobre Eficacia Escolar entre docentes e investigadores; situación generada en gran medida por la confusión existente entre los trabajos de la línea de carácter economicista denominada *Productividad Escolar*, preocupada fundamentalmente por la optimización de los recursos, con la línea de Eficacia Escolar, de carácter absolutamente pedagógico y centrada en conocer los factores de proceso que hacen que una escuela sea de calidad, para ayudar a su mejora.
- Aislamiento y desconocimiento mutuo de los investigadores sobre Eficacia Escolar. De tal forma que cada equipo era una isla dentro de su país, lo cual originaba que la investigación no avanzara al ritmo adecuado y se presentara de manera inconexa con las

realidades más próximas. Sin duda, era necesario que se tomaran medidas que paliasen en lo posible las dificultades de coordinación existentes.

- Nulo reconocimiento fuera de la Región de los trabajos realizados en Iberoamérica.

2. REPERCUSIÓN DE LA CREACIÓN DE RINACE

Ocho años después de la elaboración del “Estado del Arte” de la Investigación sobre Eficacia Escolar en países Iberoamericanos (Murillo, 2003), la situación ha cambiado de forma radical, ya que se puede observar que gracias a la utilización de internet se han incrementado notablemente la difusión de los estudios desarrollados, el número de investigaciones y la calidad de las mismas. Esta herramienta tecnológica ha facilitado la creación de una sólida y cohesionada comunidad de investigadores comprometidos por conseguir incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica, sin duda nos estamos refiriendo a la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), compuesta por 700 miembros en 19 redes nacionales.

Sería presuntuoso afirmar que este cambio se deba exclusivamente al impacto de RINACE, pero no cabe duda de que esta extensa red haya jugado un papel determinante para ello.

La Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar buscaba desde sus comienzos incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación mediante el desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, para ello, se planteó cuatro objetivos principales:

1. Fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad.
2. Potenciar la difusión de las investigaciones realizadas.
3. Impulsar la utilización de los resultados de la investigación para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.
4. Formar investigadores iberoamericanos de alto nivel sobre estas temáticas.

Las actividades que desarrolla la Red ayudan al mutuo conocimiento y abren las puertas para el desarrollo de mejores investigaciones. Por otro lado, se empiezan a entrever impactos directos de la línea de investigación en las políticas educativas de los diferentes países, iniciativas tales como el Programa Escuelas de Calidad impulsado por la Secretaría de Educación Pública de México o el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección (2003) y actualmente los Estándares de Desempeño (2012) desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional de Chile.

Otros elementos destacables de la Red que favorecen el alcance de sus objetivos es la existencia de varios canales propios de difusión de los trabajos realizados sobre Eficacia Escolar. Por ejemplo, su adhesión como red asociada al Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que permite que sus resultados de investigación formen parte de las acciones de divulgación de las ciencias de la educación.

Por otro lado, RINACE está organizada como una Red de redes, de tal forma que en cada país existe una coordinación nacional. En estos momentos pertenecen a la misma investigadores de Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. No olvidemos que la red pretende ser un foco de encuentro y debate entre los especialistas en

las diferentes regiones, y ello sólo puede conseguirse mediante una colaboración con las asociaciones que sobre esta temática trabajan en las diferentes regiones, tales como la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe (RELAC), la Sociedad Brasileña de Evaluación Educativa o el Grupo de Trabajo de Evaluación y Estándares de PREAL (GTEE/PREAL).

Con todo ello, el futuro inmediato se presenta prometedor. De entrada, podemos afirmar que las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha han tenido un alto impacto no sólo escolar o científico, sino también político, siendo las más destacadas:

- *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*: supone la culminación de un largo proceso, mantenido por el Convenio Andrés Bello (CAB), dirigido a potenciar la investigación que ayude a determinar cuáles son los factores educativos asociados a una educación de calidad, como una forma de contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. La investigación profundiza en el conocimiento de la magnitud de los efectos escolares para varias medidas de producto cognitivas y socio-afectivas, así como los efectos del aula o del país. Aporta interesantes datos para un mayor conocimiento de la consistencia de los efectos entre áreas, como de la eficacia diferencial de éstos para varias agrupaciones de alumnos e identifica los factores asociados al logro académico en una amplia variedad de factores cognitivos. Lo que resulta novedoso para Iberoamérica son los factores socio-afectivos por medio de una triple aproximación metodológica. Para finalizar, el estudio propone un modelo de eficacia escolar adaptado a la situación de Iberoamérica acorde con el concepto de escuela eficaz (Murillo et al., 2007).
- *Mejorar las escuelas para mejorar la educación. Validación de un Modelo de Mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica*. En este proyecto se desarrollaron tres estudios simultáneos con diferentes aproximaciones metodológicas: en primer lugar, se realizó un estudio comparado para verificar la pertinencia de los factores del contexto al sistema educativo. En segundo lugar, se revisaron las investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en Iberoamérica con la finalidad de validar los factores intermedios de mejora; y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores educativos y directivos de centros escolares implicados en procesos de mejora en cada país. Como resultado final se propone un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica (Murillo, 2011).

3. CONCLUSIONES

Partiendo de la premisa cierta de que el proceso investigativo y sus resultados no existen si no son publicados o comunicados en la comunidad científica respectiva, se puede evaluar el impacto e incidencia en la Mejora y Eficacia Escolar que ha tenido la Red a través de las publicaciones, congresos y coloquios que ha promovido. Todo esto revela la importancia que ha tenido RINACE en la visibilidad y la apertura de espacios para exponer los resultados de las investigaciones y promoverlas a través de publicaciones y eventos periódicos, así como en el establecimiento de redes disciplinarias, interdisciplinarias y temáticas de amplio espectro. Los ejes temáticos que han sido tratados en esas redes por RINACE, son entre otros:

- Calidad y equidad en educación, derecho a la educación, justicia social.
- Profesorado: Condiciones de trabajo, formación del profesorado inicial y permanente, y Evaluación Docente
- Escuelas y sistemas educativos inclusivos
- Factores de eficacia docente y de eficacia escolar
- Efectos escolares y sus propiedades científicas
- Organización y gestión directiva
- Innovación, reforma y mejora escolar
- Educación superior

Evaluar los efectos, impactos e incidencias de RINACE para la contribución de la mejora y eficacia educativa es una tarea compleja que sólo puede ser inferida a través de la "punta del iceberg" que son las publicaciones, eventos y su contribución al establecimiento y constitución de Redes de investigadores en temas asociados y directamente relacionados con la mejora y eficacia de la educación, cualesquiera sean sus niveles.

Para concluir nos gustaría terminar con unas palabras esperanzadoras y motivadoras emitidas por el propio coordinador de la Red, F. Javier Murillo (2006):

" es importante reconocer el gran avance realizado, y felicitarse por ello. Sin embargo, cualquier tipo de autocomplacencia está fuera de todo lugar. Cuanto más sabemos más descubrimos lo que nos queda por saber; cuanto más se consigue más nos damos cuenta de lo que nos falta por hacer. Los sistemas educativos de Iberoamérica necesitan incrementar de forma radical sus niveles de calidad y equidad. Y mientras esto sea así, no podemos más que seguir trabajando".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. y Álvarez, H. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arribas, J. M. y Nieto Díez, J. (2004). *Fracaso escolar y calidad educativa: función y eficacia de los colegios* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ávila, R. (1999). Factores asociados al logro educativo. *Alegría de enseñar*, 10(38), 32-38
- Barbosa, M. E. y Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En C. Franco (Ed.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional* (pp. s.p.). Porto Alegre: ArtMed
- Barrera, S. (1995). *La educación campesina, testimonio de un conflicto cultural*. La Paz: UNICEF.
- Barrueco, A., Rodríguez, J. L. y Universidad de Salamanca. (1993). *Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczyński, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.

- Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en matemáticas en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico. Informe preparado para la UMC*. Lima: UMC.
- Brandi, S., Filippa, N., Schiattino, E. y Martin, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3° y 5° (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Cantón Mayo, I. C. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación*, 103.
- Castejón, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). La eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de educación*, 301, 221-244.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Cervini.pdf
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Cruz, I., Parra, F. y Parra, R. (1997). *La cara oculta de la escuela. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué/Ministerio de Educación/Secretaría de Educación y Cultura del Tolima.
- Cueto, S. y Secada, W. (2003). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/CuetoYSecada.pdf
- Cuevas López, M. y Lorenzo Delgado, M. (2001). *El liderazgo de la dirección como factor de eficacia de la escuela en un contexto multicultural*. Granada: Universidad de Granada.
- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito. (1994). *Panorama del sistema educativo metropolitano*. Quito: Comunicación Visual.
- Doria, T. (1982). *El niño aymara frente a la educación castellanizante*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Espósito, Y. L., Davis, C. y Nunes, M. M. (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. *Revista brasileira de educação*, 13, 25-53.
- Fernández, T. (2004). Clima Organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2). Recuperado de

- Ferrão, M. E., Beltrão, K. y Santos, D. (2003). Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. *Estudos em avaliação educacional*, 26, 47-73.
- Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.
- Fletcher, P. (1997). *À procura do ensino eficaz*. Manuscrito inédito, PNUD/MEC/SAEB, Brasília, Brasil.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense
- García Ramis, L., Echego y Zapata, M., Gómez Castañedo, S. y Valle Lima, A. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gómez, G. (1989). *Los determinantes de la productividad de la enseñanza*(Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- González, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*(Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Guerrero, C. (1996). Referentes laboral y profesional en la construcción de la autoridad directiva. En C. Guerrero (Ed.), *Equidad, cobertura y eficiencia* (pp. 24-31). México: Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez Cabrera, E. I. (2004). *Factores de eficacia docente en educación primaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Herrera, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Caracas: Convenio CICE/CINTERPLAN.
- Herrera, M. y Díaz, J. (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría*. Documento inédito, UNESCO-CENDES-CICE, Caracas, Venezuela.
- Herrera, M. y López, M. (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (nacionales y municipales)*. Banco Mundial/CICE.
- Herrera, M. y López, M. L. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad*. Documento inédito, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Lastra, E. F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Stanford, California, Los Angeles.
- López, G., Neumann, E. y Assaél, J. (1983). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Maureira, O. (2002). *El liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal*. Complutense de Madrid, Madrid.
- Millán, M. (1977). *La eficacia en la educación escolar*(Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.

- Ministerio de Educación de Chile (2000). *Marco Buena Enseñanza*. Santiago
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Estándares del profesorado de Educación Media*. Santiago
- Ministerio de Educación Nacional (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica. Documento del Saber n° 1*. Bogotá: MEN.
- Miralles, M. J. (2009). *El análisis multinivel sobre los factores de eficacia escolar en matemáticas, a través de Pisa 2003 en España* (Tesis doctoral inédita), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T.J. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Serie Economía n° 61*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.
- Morales, J. A. (1979). *Nutrición y rendimiento escolar en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Muñoz-Repiso, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L, y Pérez Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Murillo, F. J. (2000). La investigación sobre eficacia escolar en España. En A. C. Villa (Ed.), *Dirección escolar y organizaciones que aprenden* (pp. 1007-1020). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (2004). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Murillo, F. J. (2006). Un buen momento para la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de www.rinace.net/arts/vol4num3/editorial.htm
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *Internacional Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 49-83.
- Murillo, F.J. (Coord.). (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Murillo, F.J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Pardo, C. A. (1999). *El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente*. Bogotá: ICFES.
- Parra, R., González, A., Moritz, O.P., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES - Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: Hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Pastrana, L. (1997). *Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Piñeros, L. J. y Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Querejazu, V. y Romero, V. (1997). *Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Católica Boliviana, La Paz
- Reinaga, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo boliviano* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile, Chile.
- REPLAD (1994). *Medición de la calidad de la educación. Resultados de siete países (Vol.3)*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB* (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid
- Rodríguez Pérez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. *Revista de Pedagogía*. 22(64), 189-218.
- Romero, A. (2002). Las redes de información y su importancia para la investigación científica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(19), 425-441.
- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías Centradas en el Alumno para el Aprendizaje en Red*. Madrid: Síntesis.
- Soares, J. F., César, C. C. y Mambrini, J. (2001). Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do saeb de 1997. En C. Franco (Ed.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional* (pp. 121-153). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. P. M. y Hopkins, D. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. Ejemplos prácticos. En D. Reynolds (Ed.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Subirats, J., Nogales, I. y Gottret, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Talavera, M. L. y Sánchez, X. (2000). *La escuela, factor principal en la calidad de su rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-SIMECAL.
- Teddle, C. y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Townsend, T. E. (Ed.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- UNICEF. (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: UNICEF.

- Vaccaro, M. L. y Fabiane, F. (1994). Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socio-económico bajo: el caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres (Proyecto Fondecyt1930323). Recuperado del sitio de internet de Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – CONICYT: <http://ri.conicyt.cl/575/article-17803.html>
- Valiente, T. y Kuper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 17, 29-53.
- Vera, M. M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia* (Tesis de Master). ILADES-Georgetown University, Santiago de Chile.
- Vera, M. M. (1999). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de investigación económica*, 17, 67-96.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- World Bank (1999). *Peru Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Washington DC: World Bank.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios. Documento de trabajo n° 175*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.



APORTACIONES DE RINACE AL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN: LAS REVISTAS DE LA RED

Cynthia Martínez-Garrido y Héctor Opazo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art12.pdf>



Con el fin de fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad, potenciar la difusión de las investigaciones realizadas e impulsar la utilización de los resultados de la investigación para la mejora de los sistemas educativos, escuelas y las aulas, la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) edita cuatro revistas científicas de investigación educativa.

La primera de sus publicaciones es la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) creada en el año 2003. La aparición de esta revista tiene como propósito fomentar la difusión de investigación educativa de calidad que aportarán conocimientos capaces de ayudar a la toma de decisiones, generar procesos innovadores, provocar reflexiones y desarrollar nuevos conocimientos.

Tras ella, en el año 2007, se nace la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI) que emerge ante necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y desafíos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela contemporánea.

Un año más tarde, en 2008, la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE) surge para contribuir a mejorar la calidad de la evaluación educativa que se realiza en Iberoamérica, de forma que se logre incrementar significativamente los niveles de calidad y equidad educativa. Todo ello mediante el fomento de la investigación, el análisis y la reflexión; la generación de redes de expertos sobre el tema; la difusión de estudios, aportaciones teóricas y buenas prácticas sobre el tema.

En noviembre de 2010 se crea la última de las publicaciones de la red: la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) la cual es editada en colaboración con el Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" de la Universidad Autónoma de Madrid, respondiendo a la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entiendan la Educación como un motor de transformación social.

A continuación se presenta un análisis de la evolución de cada una de las revistas de RINACE. La gran labor de difusión que ha llevado a cabo RINACE a través de su página web permitiendo la accesibilidad global de cada una de sus publicaciones, y el esfuerzo del equipo editorial de las publicaciones por garantizar la máxima difusión del conocimiento con la traducción en tres idiomas -castellano, portugués e inglés- de cada número editado, son sin duda, ejes sobre los que se asienta la evolución de cada una de las publicaciones.

1. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN (REICE)

Los artículos publicados en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) tienen como objetivo la difusión de la investigación educativa que contribuya de manera significativa a conseguir una educación de mejor calidad y equidad. En todos los casos, se trata de artículos inéditos o que han sido publicados en medios de muy poca difusión a los cuales la plataforma editorial sirve de impulso.

La publicación ha ido evolucionando al cabo del tiempo desde dos números al año en las publicaciones de 2003 a 2005, hasta un mínimo de cuatro números anuales desde el año 2006.

Cada volumen se organiza en dos números ordinarios que aparecen publicados en los meses de enero y julio y dos números monográficos que se publican en abril y en octubre. Éstos últimos, los números monográficos, dedican sus páginas en exclusivo a publicaciones orientadas a profundizar en temáticas que, dentro del marco de los objetivos de REICE, poseen especial relevancia en el momento de su

publicación. En la tabla 1 se recogen las temáticas que han protagonizado los números monográficos de REICE.

TABLA 1. TEMÁTICAS DE LOS MONOGRÁFICOS REICE

2004	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Secundaria
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Aportaciones al ICSE 2005 • Equidad en educación
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Número Especial dedicado a Cecilia Braslavsky • Dirección escolar
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Avances en evaluación educativa en Brasil • Debate: educación de calidad • Educación para la ciudadanía y derechos humanos • Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y F. A.
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva • El rol del estado en el mejoramiento educativo
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Educación en valores y eficacia escolar • Abandono y deserción
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Monográfico dedicado a Mercedes Muñoz Repiso • La participación de la comunidad en la mejora de la escuela • Procesos de calidad
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Ética en la investigación educativa • Educación para la Justicia Social

Nota: Antecedentes de temas monográficos publicados por REICE durante los años 2003-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

En la Figura 1 muestra la evolución temporal del número de artículos publicados en torno a la naturaleza del volumen.

FIGURA 1. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR REICE

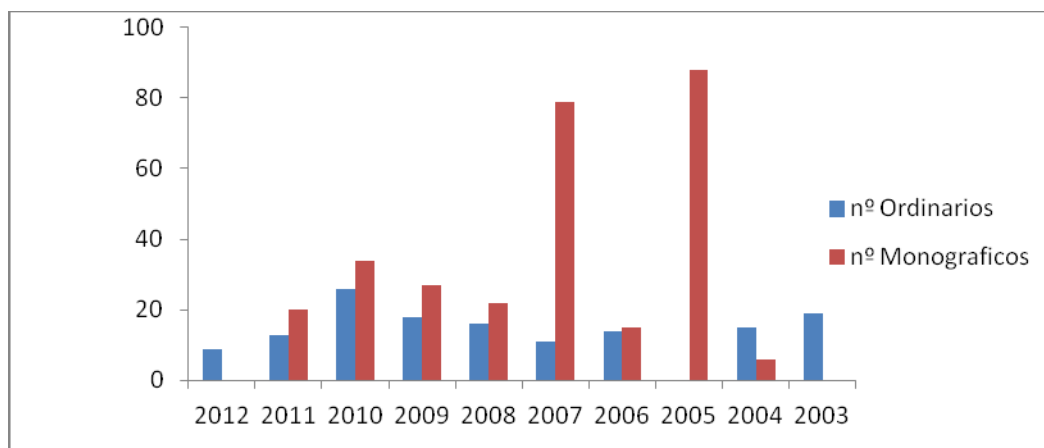


Figura 1. Creación personal.

Como se observa, la evolución ha sido constante. Destaca especialmente el año 2007, año en el que se publica un número más, llegando a cinco de los cuales, cuatro los dedica a monográficos y uno se articula como número ordinario. Aunque la naturaleza de las publicaciones está igualada, siempre toma protagonismo el número de artículos publicados en secciones monográficas que faciliten la profundización en la lectura.

Las publicaciones de REICE tienen un carácter múltiple. El lector puede encontrar investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.), ensayos o revisiones de literatura de calidad que en especial describan procesos de cambio y mejora, experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas, reseñas bibliográficas de actualidad y documentos específicos que permitan el debate o la discusión en el hilo de la publicación.

FIGURA 2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS SEGÚN SU NATURALEZA

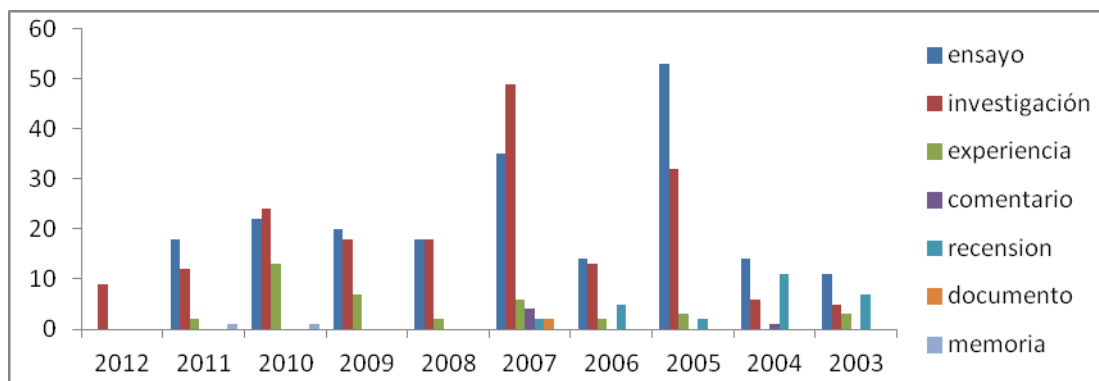


Figura 2. Creación personal.

El lector puede encontrar en cada volumen publicaciones de diversa naturaleza (Figura 2) predominando en REICE los ensayos, las investigaciones y los estudios de caso. Todos ellos son publicados tras el proceso de una estricta evaluación ciega por pares, según estipulan los estándares internacionales. Los evaluadores son expertos en la materia del ámbito universitario o profesional, entre los años 2009 y 2010 REICE alcanza la cifra de 50 evaluadores expertos.

Otra de las características que representan a REICE es que ha contado con un enorme y variado número de autores desde su primer número del año 2003. La variedad de nacionalidades (Tabla 2) son una muestra de la importante difusión que la red RINACE realiza, lo que la convierte en una tribuna potente por su masiva difusión.

TABLA 2. PAÍS DE ORIGEN DE LOS AUTORES DE REICE

	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	total
Argentina	1	5	4	5	2	10	7	-	4	2	40
Belgica	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Bolivia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Brasil	6	5	3	2	2	21	-	-	1	-	40
Canada	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Chile	3	8	8	7	10	19	1	-	2	1	59
Colombia	-	1	-	2	-	4	-	-	1	-	8
Costa Rica	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Cuba	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	3
EEUU	-	2	2	1	2	2	-	-	-	-	9
El Salvador	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
España	6	22	33	3	10	9	8	-	6	3	100
Francia	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Holanda	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Israel	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Japón	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
México	3	13	17	15	5	14	8	-	3	5	83
Perú	-	-	1	-	2	3	-	-	-	1	7
Portugal	-	1	-	-	1	0	1	-	-	2	5
Reino Unido	-	1	-	-	2	4	2	-	-	1	10
Suecia	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Uruguay	1	-	-	4	-	2	-	-	2	3	12
Venezuela	-	-	2	3	-	5	1	-	2	-	13
	20	62	71	45	39	97	29	-	21	19	403

Nota: Antecedentes de autores publicados por REICE durante los años 2003-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

2. REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (RLEI)

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI) es una publicación científica de libre acceso y de carácter periódico que nace el año 2007. Sus objetivos están dirigidos a: 1) la generación de espacios de intercambio, debate y reflexión en relación con los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas; 2) la difusión de estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que responden a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes; y, 3) la promoción del desarrollo de propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

RLEI tiene una periodicidad bianual, publicándose en los meses de marzo y septiembre, tanto en versión impresa como electrónica, en colaboración entre RINACE y la Universidad Central de Chile. Los dos primeros años de publicación, año 2007 y 2008 no tuvieron una sección monográfica. Hecho que cambia desde 2009, donde los números cuentan con un tema fijado previamente y coordinado por un editor invitado. Además cuenta una sección libre, en la que se publican artículos de diversas temáticas (Tabla 3).

TABLA 3. TEMÁTICAS DE LOS MONOGRÁFICOS DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

2007	• Libre
2008	• Libre
2009	• La Educación de Estudiantes Sordos • Educación Intercultural
2010	• Profesionalización Docente • El Derecho a la Educación
2011	• Género y Educación • Prácticas Inclusivas en el Aula
2012	• Educación e Inmigrantes

Nota: Antecedentes de autores publicados por RLEI durante los años 2007-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

El protagonismo del número de artículos publicados en secciones monográficas en RLEI es evidente a partir de 2009 (Figura 3), lo que ayuda a generar y distribuir conocimiento sobre temas de especial relevancia.

FIGURA 3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

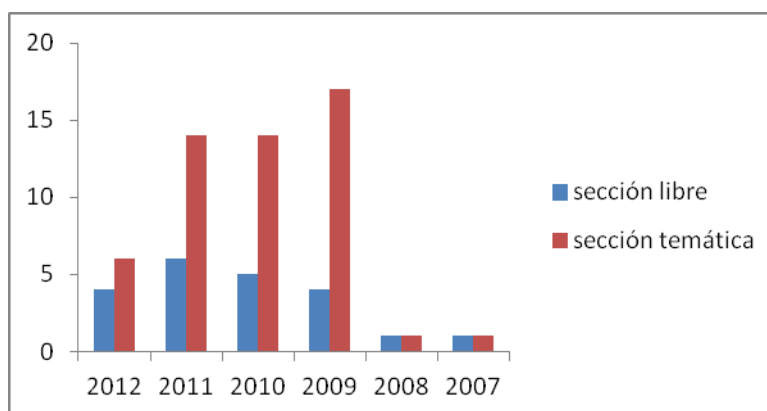


Figura 1. Creación personal.

En cada volumen de RLEI se publican artículos de diversa naturaleza (Figura 4) predominando los ensayos, las investigaciones y las experiencias, provenientes de distintos países de Iberoamérica (Tabla 4).

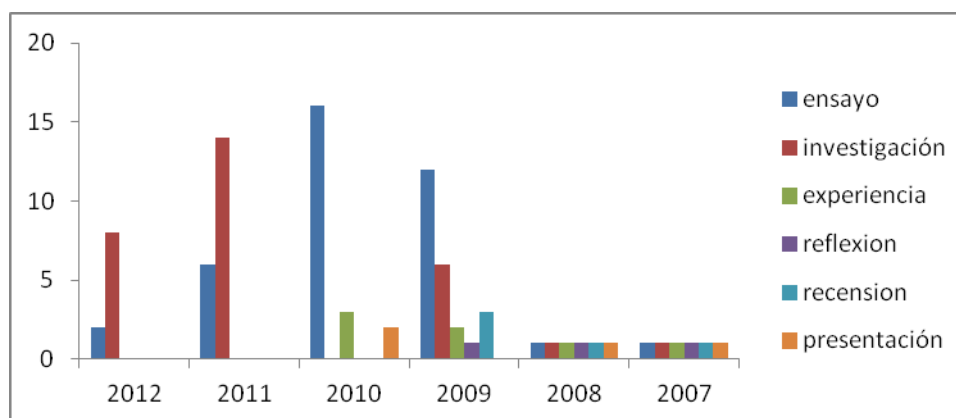
FIGURA 4. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PUBLICADOS SEGÚN SU NATURALEZA


Figura 1. Creación personal.

TABLA 4. PAÍS DE ORIGEN DE LOS ARTÍCULOS DE REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

	2012	2011	2010	2009	2008	2007	Total
Argentina	4	1	-	-	2	-	7
Brasil	-	-	1	-	1	-	2
Chile	3	9	8	6	2	7	35
Costa Rica	-	-	1	-	-	-	1
EEUU	-	-	1	1	-	-	2
España	5	16	6	8	7	1	43
Inglaterra	-	-	-	-	1	1	2
México	3	4	4	6	-	-	17
Uruguay	-	1	-	-	-	-	1
Venezuela	-	-	-	2	-	-	2
Total	15	31	21	23	13	9	112

Nota: antecedentes de autores publicados por RLEI durante los años 2007-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

3. REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (RIEE)

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE) nace en mayo de 2008 con el propósito de difundir los resultados de evaluaciones inéditas y con el desafío de constituirse en un espacio para el encuentro, el debate y la difusión de la evaluación desarrollada en el campo educativo de Iberoamérica. Desde allí, busca contribuir a mejorar la calidad y eficacia de la educación, así como a una mayor justicia y equidad en su distribución.

RIEE asume la tarea de reunir en una revista especializada la vasta y diversa producción de estudios y experiencias de evaluación en educación, realizadas desde los estados, organismos internacionales, institutos y centros de investigación, unidades de medición de la calidad y universidades, entre otras entidades, que han acompañado los procesos de cambios y reformas en la región Iberoamericana. A

través de sus números monográficos RIEE aglutina los estudios referidos a unos mismos núcleos temáticos (Tabla 5).

TABLA 5. TEMÁTICAS DE LOS MONOGRÁFICOS REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

2008	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación Docente. Memorias del IV Coloquio Iberoamericano: Evaluación de la Docencia.
2009	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de Resultados Escolares. Evaluación de Centros/Establecimientos Escolares.
2010	<ul style="list-style-type: none"> Memorias del I Coloquio Iberoamericano: La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas. Procesos y Pruebas de Admisión a la Educación Superior.
2011	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación Educativa para la Justicia Social Las tecnologías de la comunicación y la información en la escuela
2012	<ul style="list-style-type: none"> Memorias del II Coloquio Iberoamericano: Homenaje a la Dra. Edith Litwin Evaluación de la Docencia Universitaria

Nota: Antecedentes de temas monográficos publicados por RIEE durante los años 2008-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

La revista tiene una periodicidad semestral y publica los meses de mayo y noviembre de cada año. Durante el período 2010, RIEE ha experimentado una particular evolución, con un aumento sostenido de sus artículos (Figura 5), ensayos, investigaciones y experiencias publicadas (Figura 6).

FIGURA 5. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR LA REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

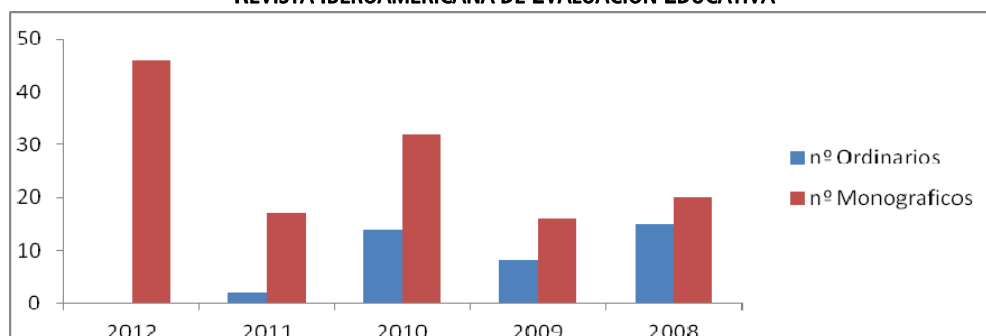
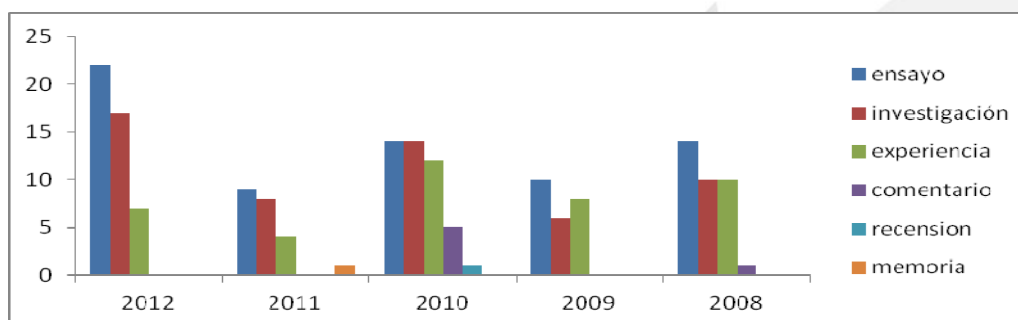


FIGURA 6. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR LA REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA SEGÚN SU NATURALEZA



RIEE publica artículos inéditos que versan sobre evaluación educativa tanto en el ámbito de la educación escolar no universitaria, como universitaria o en la educación no formal. Se incluyen artículos de evaluaciones del rendimiento y aprendizajes de los estudiantes, de directores y administradores, docentes, escuelas, universidades y establecimientos educativos, de programas y políticas, de la supervisión educativa, administración educativa, del financiamiento y de la calidad y equidad de los sistemas educativos en su conjunto, lo que provoca una múltiple confluencia de autores de diversas nacionalidades

Si atendemos a la nacionalidad del primer autor de los artículos publicados (tabla 6), se puede observar la importante internacionalización de la Revista y su distribución geográfica en una gran parte de los países de Iberoamérica, junto con Estados Unidos y Nueva Zelanda. Se evidencia también una alta concentración de artículos procedentes de México, España y Chile.

TABLA 6. PAÍS DE ORIGEN DE LOS AUTORES DE REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

	2012	2011	2010	2009	2008	total
Argentina	3	1	4	2	4	14
Brasil	2	2	1	3	2	10
Chile	1	1	11	4	11	28
Colombia	2	-	2	1	1	6
Cuba	1	-	-	-	2	3
Ecuador	1	-	-	-	-	1
EEUU	-	2	1	-	1	4
España	16	7	3	3	4	33
Honduras	-	-	1	1	-	2
México	18	4	13	8	4	47
Nueva Zelanda	-	-	1	-	-	1
Paraguay	-	-	-	1	-	1
Perú	-	1	1	-	1	3
Portugal	2	1	1	1	-	5
Uruguay	-	2	2	-	2	6
Venezuela	-	-	-	-	2	2
	46	21	41	24	34	166

Nota: Antecedentes de autores publicados por RIEE durante los años 2008-2012. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

4. REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (RIEJS)

La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) nace en noviembre del año 2010 con el objetivo de proveer de un espacio académico para la difusión de trabajos que comprendan la educación como un motor de transformación social, y sustentar las bases para un profundo debate en torno a la investigación contemporánea sobre Educación para la Justicia Social realizada a nivel internacional.

Su nacimiento viene precedido por dos publicaciones previas de RINACE que permitieron hacer camino a esta nueva publicación:

- La sección monográfica del volumen 4, número 1 (2011), de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, dedicada a la Evaluación Educativa para la Justicia Social.
- El volumen 9, número 4 (2011), de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), dedicada a la Educación para la Justicia Social.

Entre los objetivos de RIEJS se encuentran:

1. Colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre estas temáticas.
2. Favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social.
3. Fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre esta temáticas.
4. Colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual, y la justicia social en educación.

RIEJS publicará con una periodicidad de dos números ordinarios al año (mayo y diciembre). El primer número de RIEJS, recientemente publicado en el mes mayo de 2012, ha contado con aportaciones de académicos de diversas nacionalidades (tabla 7) observándose una importante presencia de investigadores españoles. La naturaleza de los artículos publicados (figura 7) varía entre ensayos, investigaciones y recensiones de textos relacionados con la educación para la justicia social.

TABLA 7. PAÍS DE ORIGEN DE LOS AUTORES REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

	2012
Argentina	2
Chile	2
Colombia	1
España	6
México	2
Perú	1
Total	14

Nota: Antecedentes de autores publicados por RIEJS en el volumen 1 – número 1. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

FIGURA 7. ARTÍCULOS PUBLICADOS POR LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL SEGÚN SU NATURALEZA

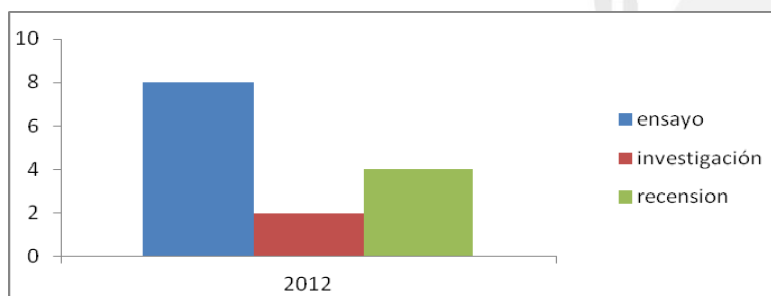


Figura 7. Creación personal.

RIEJS pretende responder a la necesidad actual de reunir en una publicación académica de alta calidad trabajos sobre justicia social en educación. Para guiar las aportaciones, RIEJS ha programado una serie de números monográficos que propician el debate teórico desde diversas posiciones conceptuales (tabla 8) y visibilizan los aportes de la justicia social en educación.

TABLA 8. TEMÁTICAS DE LOS MONOGRÁFICOS
REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

2012	Diciembre	• Aportaciones de Paulo Freire a la Justicia Social.
2013	Mayo	• Educación para la Ciudadanía: nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la Justicia Social
	Diciembre	• Aprendizaje-Servicio y Justicia Social

Nota: antecedentes de temas monográficos propuestos por RIEJS para los años 2012-2013. Copyright 2012 por red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE).

RIEJS es editada en estrecha colaboración con Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" de la Universidad Autónoma de Madrid (España) lo que ha supuesto un espacio de trabajo, colaboración y aprendizaje único entre académicos consagrados e investigadores noveles. RIEJS surge como una revista potente e innovadora, se augura un fructífero futuro dentro del mundo de las publicaciones científicas dado al importante interés que ha suscitado dentro de la comunidad académica iberoamericana.

5. INDEXACIONES

Las revistas editadas por RINACE cuentan con indexaciones en LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), DIALNET (Difusión de Alertas en la Red), DOAJ (Directory of Open Access Journals), EZB (The Elektronische Zeitschriftenbibliothek, Alemania), ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), MIAR (Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas), SUDOC (Catalogue du Système Universitaire de Documentation, Francia), DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), CSIC-CCHS (Base de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), Red REDIAL, y Biblioteca de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

6. CONCLUSIONES

La puesta en marcha de nuevas publicaciones científicas supone la búsqueda y el afán por la consecución de una irrenunciable utopía: lograr una educación de calidad para todos, que ayude en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y humana. RINACE no sólo se une en la consecución de este objetivo, sino que contribuye abiertamente con él a través de la publicación de sus tres revistas científicas.

La evolución de cada una de ellas refleja el interés -cada vez mayor- en lograr una educación de calidad, de todos, con todos y para todos, sin exclusiones, sin barreras ni limitaciones. Una educación que mayoritariamente, como producto de las gravísimas inequidades sociales, desvirtúan y diluyen los intentos por mejorar y por constituirse en un elemento de dinamización y transformación social.

Múltiples han sido las barreras encontradas en el camino: difusión, colaboración, evaluación, presupuesto, regulación, pero cada una de nuestras acciones se dirigen a sortear estas dificultades con creces.

Dentro de los desafíos que todas las publicaciones de la RINACE tienen, se pueden indicar las intenciones de:

1. Aumentar el volumen de trabajos de calidad publicados, suponiendo mejorar la difusión e indexación de la revista, a fin de contar con un mayor número de investigadores y autores interesados en publicar en nuestras revistas.
2. Ampliar la representación geográfica de los autores.
3. Cuidar y mantener la exigencia y rigurosidad del proceso de revisión externa.
4. Mejorar los tiempos de revisión, dictamen y modificación de los artículos, situación especialmente crítica en el caso de discrepancias entre los dos jueces revisores, pues implica el envío a un tercero para dirimir al respecto.
5. Optimizar los procesos y tiempos de edición de los textos definitivos y revisión/aceptación pruebas finales por autores.
6. Favorecer la participación de coordinadores externos en los diversos números.
7. Conseguir la indexación de las revistas en nuevas bases de datos.

En cada una de las revistas de RINACE demuestran su interés por contribuir a la profundización y reflexión con el objetivo de avanzar hacia la escuela que *todos* queremos: una escuela inclusiva. Su interés por generar información relevante sobre factores y variables que limitan o posibilitan los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes para poder actuar oportunamente y en consecuencia con las evidencias empíricas.

El interés por difundir investigación educativa de calidad que aporte conocimientos a la realidad de las escuelas hace que RINACE se distinga actualmente como una de las principales redes que contribuyen a fomentar la difusión de la investigación educativa de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2012). *Presentación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reicepres.htm>
- RIEE- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. (2012). *Presentación*. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/riee_presentacion.html
- RIEJS- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (2012). *Presentación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/presentacion.html>
- RINACE - Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. (2012). *Objetivos y Actividades*. Recuperado de <http://www.rinace.net/objetivos2.html>
- RLEI- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (2012). *Presentación*. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/rlei_presentacion.html



RETOS Y DESAFÍOS DE LAS REDES DE INVESTIGACIÓN

*Juana Arriaga Méndez, Marcos G. Minor Jiménez y
Mónica Luz Pérez Cervantes*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art13.pdf>



La aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) así como la conectividad que éstas permiten, ha generado las redes sociales, aunque es necesario aclarar que las redes de investigación son más antiguas, ya que desde hace más de 35 años, junto con la aparición del Internet, BITNET es considerada la red de computadoras más antigua de los centros docentes de investigación. Actualmente se puede seguir considerando adecuado para las redes de investigación el significado de BITNET: "Because It's Time Network", palabras que podrían servir de estímulo a redes como RINACE, para que siga fomentándose la investigación docente y la formación de investigadores.

Una red parte de dos principios básicos: el primero que los seres humanos vivimos en sociedad y aprendemos a partir de interacciones, en segundo lugar que estas interacciones deben funcionar como un sistema neuronal, de acuerdo con Pierre Levy (2004), el papel de las redes de comunicación es el de favorecer la construcción de "colectivos inteligentes", en el que las capacidades colectivas puedan ampliarse mutuamente, con la finalidad de que las técnicas de comunicación sirvan para pensar en conjunto más que para arrastrar masas de informaciones (Levy, 2004:17).

Desde una visión prospectiva las redes a través del ciberespacio son interacciones sociales, ya que estas comunidades soportadas en entornos virtuales permiten a sus miembros compartir, cogenerar y construir conocimientos a partir de sus relaciones y sus intercambios comunicativos (García-Aretio, 2007), así mismo es necesaria una reflexión sobre el ciberespacio como el lugar en el que se están dando todos los cambios sociales y educativos en las últimas décadas, lo que podría significar que será la forma más común de aprender en el futuro.

El ciberespacio es considerado como el lugar donde interactúan las comunidades de aprendizaje y se negocian significados contruidos por medio del discurso social (Gergen, 1985, citado en García-Aretio, 2007). De esta manera, las redes de aprendizaje han demostrado que pueden ofrecer variadas posibilidades comunicativas, que logran impactar no sólo en aspectos tecnológicos sino en los sujetos, en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, en la gestión de la organización.

El aprendizaje on-line, se ha vuelto una opción en las instituciones de educación superior y su aplicación ha revolucionado la pedagogía, ya que esta modalidad ha tenido que demostrar que es tan eficiente como el aprendizaje presencial, pero lo más interesante es que los estudiantes que eligen esta modalidad, aprenden a integrarse en comunidades o redes de aprendizaje, comprenden el valor de la conectividad, de poder intercambiar conocimientos, aprendizajes, puntos de vista y de estar actualizados en cierto tópicos de interés.

En una red todos pueden enseñar o ser aprendices, todos colaboran en la consecución de los objetivos de aprendizaje de la red, es por eso que en la actualidad cobran sentido los conceptos que tienen que ver con la visión de utópicos como McLuhan (1993), con "La aldea global" o "las aulas sin muros" y que se hacen evidentes a través de la redes de aprendizaje, redes de investigación o Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés Personal Learning Enviroments). El aprendizaje deja de tener como limitante al enseñante y el conocimiento puede volverse multidireccional con relación al acceso de la información y su aplicación en diferentes contextos.

Una red de investigación tiene como prioridad la imprescindible necesidad de comunicar y divulgar la comunicación científica, tratando que llegue a una gran cantidad de lectores, y para ello se hace uso de la red, con la finalidad de que a través de un mensaje y un enlace o un archivo adjunto, llegue la información a todos sus integrantes. Desde esta perspectiva, la red en sí tiene un gran poder, ya que con un pequeño mensaje y utilizando la lista de correos en un par de minutos puede hacerse llegar la

información a cientos y hasta miles de personas, sin tomar en cuenta que el envío se potenciará con los reenvíos de muchos de los integrantes de la lista de correos, de tal manera que la organización tiene la posibilidad de crecer en cada envío y así reconfigurar la extensión y funcionalidad de la misma.

Esta condición en una red de investigación compromete a sus miembros a garantizar la calidad científica de la información y los saberes que divulgan, puesto que el conocimiento científico como tal se somete a validación y rigor, en ocasiones, éste, puede crear contradicciones epistemológicas y teóricas, por lo que se debe contar con el sustento teórico suficiente, ya que si la información no cumple con estas características puede poner en juego la confiabilidad de los usuarios.

En una red de investigación (figura 1) se busca la generación de conocimiento con base a la colaboración de los diferentes involucrados, en un primer momento, esta responsabilidad recae en los miembros de la red y del coordinador, y en un segundo momento intervienen otras redes de información secundarias, mismas que aportan nueva información para la generación de este nuevo conocimiento que se ve sometido a las diferentes disciplinas relacionadas con la naturaleza del conocimiento, a los diversos contextos y al acceso a la tecnología de la información que le permitirán a cada participante actuar en mayor o menor medida.

Si bien en algunos casos la generación de nuevo conocimiento mediante las redes de investigación se pone en duda, también es cierto que el uso de este tipo de redes facilita la comunicación y el intercambio de aportaciones que lo originan. De acuerdo con Castells (2001), Internet es ya, y seguirá siendo el medio de comunicación en el que se basa la nueva sociedad en la que vivimos, aparece como un fenómeno de gran relevancia social, política, cultural y económica, pero es tan reciente que se crean una gran cantidad de mitos y actitudes exageradas a su alrededor, debido al escaso conocimiento que se tiene sobre ella.

Sin embargo para que se puedan compartir y proyectar los conocimientos y aprendizajes individuales, deben existir protocolos significados comunes (García Aretio, Ruiz y Domínguez, 2007) con los cuales se familiariza la comunidad de aprendizaje por el sólo hecho de interactuar de manera permanente, esto lo que puede al mismo tiempo dar identidad a una red de investigación.

FIGURA 1. LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS REDES DE INVESTIGACIÓN

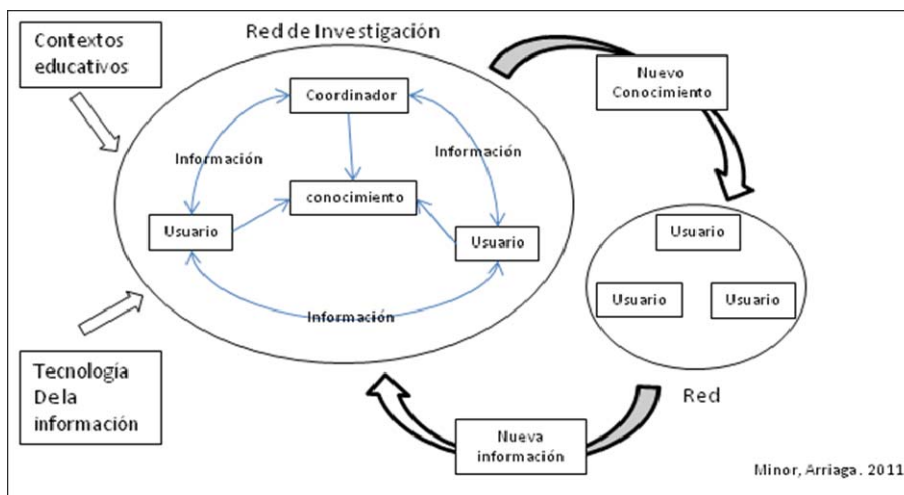


FIGURA 1. CREACIÓN PERSONAL.

Los propósitos y orientación de las investigaciones de RINACE está determinado por dos cuestionamientos de la política educativa: a) ¿Qué hace que un aula, una escuela y un sistema educativo sean buenos?; y b) ¿Cómo conseguir que se incrementen los niveles de calidad y equidad en esos tres ámbitos?

El sentido y objetivos de una red se harán realidad con el trabajo de los participantes, en la actualidad las redes de investigación están transformando la forma de producir conocimiento y la conectividad que proporciona la tecnología permite la internacionalización de las comunidades científicas, que se enfocan en dos aspectos principales: se plantean objetivos y problemas de investigación y divulgan el saber científico.

Desde este punto de vista la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) busca incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación en Iberoamérica mediante el desarrollo de la investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, para lo cual se plantea cuatro objetivos:

1. Fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad.
2. Potenciar la difusión de las investigaciones realizadas.
3. Impulsar la utilización de los resultados de la investigación para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.
4. Formar investigadores iberoamericanos de alto nivel sobre estas temáticas.

Objetivos bastante ambiciosos, pero que gracias a su adhesión como red asociada al Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI, ha logrado que sus resultados de investigación formen parte de las acciones de divulgación de las ciencias de la educación. El CAEU, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), divulgan los resultados a través de sus medios digitales.

El comportamiento de redes es un fenómeno importante de analizar, ya que de acuerdo con la Ley de Metcalf (Citado en Flogia, 2009) el valor de una red de comunicación se incrementa en la medida que sus usuarios se incrementan, la relación entre el valor de la red y el número de usuarios es exponencial [valor de usuario = usuarios²]. Esto tiene relación con la selección de un sistema, ya que definitivamente se elegirá el que tenga mayor número de usuarios para maximizar su utilidad. Existe un debate sobre si las redes académicas se comportan también con un valor exponencial, pero lo que sí se puede comprobar es que a mayor número de usuarios, mayor valor de la red y menores serán los costos de aprendizaje por usuario, lo que hace necesario que se pongan candados para conservar a los usuarios y, por lo tanto, el valor de la red.

Por otro lado, el científico Gordon Moore, fundador de Intel, estableció en 1965, que el poder de procesamiento de datos se duplicaría cada 18 meses, lo cual se ha cumplido con bastante exactitud durante los últimos 30 años, aspecto que ha permitido que se establezca la "Ley de Moore", que al relacionarla con la ley de Metcalf, ha permitido analizar y identificar el vertiginoso aceleramiento del concepto de valor de red.

Esto nos da una idea del comportamiento de las redes en general y de la importancia entre usuarios y costos, ya que en la medida que Internet está disponible en mayor cantidad de lugares, los costos bajan y los beneficios aumentan (Foglia, 2009).

Pero ¿cómo puede una red de investigación lograr la colaboración de todos sus integrantes, para conservar su valor e incluso incrementarlo? Al parecer, debe en primer lugar comportarse como una organización estratégica, como una empresa con objetivos claros y reales, con integrantes que funcionen de manera sistemática, como una identidad, que se comprometan en el logro de los objetivos, en concreto, que funcionen como una red estratégica.

De acuerdo con Harold H. Mayer (citado en Foglia, 2009) los principales ejes que impulsan a una asociación a colaborar son:

- a) Estableciendo un equipo que pueden complementar los objetivos establecidos de la red, no necesariamente que tengan afinidad con lo que ofrecen pero sí que sean fuertes e innovadoras, capaces de construir acuerdos.
- b) Pensando en acuerdos centrados en los usuarios, una red siempre cuenta con el control en cierto grupo cautivo, pero esto puede ser una situación peligrosa, ya que la concentración del poder siempre puede conducir a ignorar al otro y la legitimidad puede perderse de un día para otro.

Lo anterior conlleva a valorar la importancia de la gestión de redes, como una organización para el aprendizaje y partiendo de los principios básicos de una comunidad virtual: "intercambio de información y un adecuado flujo de la información que dependen de la accesibilidad, la cultura de la participación, colaboración, diversidad y compartimento que condicionen la calidad de la vida de la comunidad, las destrezas comunicativas disponibles entre los miembros y el contenido relevante" (Salinas, Pérez y De Benito, 2008: 183).

En la actualidad, el monopolio del conocimiento ha terminado, las nuevas generaciones son autónomas, autodidactas, multitareas, creativos y precoces en el uso de las TIC; hace 20 años el profesor tenía el monopolio del conocimiento, actualmente es el guía, el facilitador, el asesor; dentro de dos décadas orientará los contenidos que los alumnos encuentran, la enseñanza será más individualizada, así es que cada vez tendrán mayor importancia las redes de aprendizaje, las comunidades virtuales de aprendizaje, las universidades virtuales, los entornos personales de aprendizaje, así como las redes de investigación donde se formarán a los nuevos investigadores del futuro.

Es aquí donde continúa el reto de RINACE, como parte de sus propósitos pero con una gran visión de futuro hacia la investigación social, centrada en la formación de nuevos investigadores que comparten intereses, con estrategias basadas en proyectos y solución de problemas, que se desarrollen en comunidades virtuales de aprendizaje que actúen como escenarios, para la colaboración activa y la construcción e intercambio dinámico de conocimiento y teniendo como herramientas básicas de interacción las TIC y la Web 2.0. "No hay posibilidad de generar conocimiento nuevo en cualquier dominio lingüístico sino a través de la participación en redes conversacionales vivas" (Platas, 2005)

Salinas et al. (2008) mencionan algunos proyectos basados en investigación social y que se desarrollan en red:

- a) Proyectos de investigación sobre la realidad social: pueden ser colaborativos o individuales, utilizan TIC para la búsqueda de la información; desarrollan experiencias de aprendizaje e involucran a los estudiantes en el mundo real, se vinculan con las disciplinas objeto de estudio, lo que favorece el trabajo autónomo.
- b) Proyectos colaborativos y cooperativos por Internet: utiliza de manera intensiva las fuentes digitales de información y trabajo colaborativo, se desarrollan totalmente en red, desde la fase de definición del problema hasta la presentación y pueden asociarse a los *Inquiry Based Project* (Aprendizaje Basado en la Indagación).
- c) Proyectos globales: son investigaciones realizadas por equipos de personas con diferentes bagajes, idiomas y culturas, que trabajan en conjunto con la finalidad de desarrollar proyectos auténticos totalmente en Internet y que gracias a sus diferencias culturales ofrecen grandes posibilidades de aprendizaje a sus participantes.

Las redes de investigación son organizaciones de producción de conocimiento con grandes dificultades para desarrollar investigación, publicar los resultados de las investigaciones y divulgar el conocimiento debido, principalmente, a problemas financieros.

Se puede decir que en Iberoamérica se realiza investigación y desarrollo tecnológico generalmente en Universidades, Institutos de investigación y Centros tecnológicos de carácter público y el financiamiento viene tanto del sector público, como privado además de organismos no gubernamentales, fundaciones, lo que nos da idea de las posibilidades que existen para el financiamiento y que, definitivamente, son mucho mayores que en décadas pasadas.

Sin embargo, en el caso de RINACE es necesario garantizar el financiamiento de recursos para seguir creciendo, es difícil pensar en ampliar horizontes, formar investigadores y utilizar los resultados de investigación, sin un fondo para el financiamiento. Es necesario buscar la solución a esta problemática, tal vez que con el apoyo de las redes de cada uno de los países o integrando al grupo un "gestor de financiamiento", quien desempeñe los roles de: relacionista público, negociador, administrador, planificador, evaluador, supervisor, estrategia y, sobre todo, conector de fundaciones y asociaciones gubernamentales y no-gubernamentales que estén en posibilidades de financiar proyectos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad en Red. *La Factoría*, 14-15. Recuperado de <http://www.revistalafactoria.eu/restrict.php?tipo=articulo&id=185>
- Foglia, G. (18 de septiembre de 2009). ¿Cómo se comportan las Redes Sociales según las Leyes de Moore y Metcalf? *iProfesional*. Recuperado de <http://www.iprofesional.com/notas/87619-Como-se-comportan-las-redes-sociales-segun-las-leyes-de-Moore-y-Metcalf.html>
- García Aretio, L. (2007). Redes y comunidades. *Comunicación y Pedagogía*, 223, 28-33.
- García Aretio, L. (Coord.), Ruíz Corbella, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del Ciberespacio*. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>.

McLuhan, M. y Powers, B. (1993). *La Aldea Global*. España: Gedisa S.A.

Platas, J. (Octubre, 2005). *Educación y Recursividad*. Conferencia presentada en 1er Seminario Nacional de Educación Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado-Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia. Resumen recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/PLATA.pdf>

Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías Centradas en el Alumno para el Aprendizaje en Red*. Madrid: Síntesis.



Recensión

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Ediciones Aljibe. ISBN: 978-84-9700-722-1, 313pp.

Marina A. García Garnica

Universidad de Granada, España

“Políticas actuales de mejora y Liderazgo Educativo” es el último trabajo del Doctor Antonio Bolívar, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Esta obra se enmarca dentro de una de sus líneas de investigación, centrada en el desarrollo de las organizaciones educativas y el liderazgo escolar.

El libro que aquí se presenta consta de once capítulos. El primero de ellos actúa a modo de introducción, contextualizando la temática del libro. Los diez capítulos restantes están divididos en dos partes claramente diferenciadas en cuanto a estructura y contenido. La primera parte se refiere a las políticas de mejora escolar, haciendo una revisión de las últimas décadas. Los capítulos finales, quizás de mayor interés por su relevancia actual, abordan líneas de gestión e innovación para la mejora educativa a día de hoy.

La complejidad del mundo actual hace imposible que los centros educativos puedan responder a sus necesidades y problemáticas desde una política educativa estandarizada, que viene impuesta desde arriba. Esto no significa subestimar ni anular el papel que desempeña la administración educativa, sino ceder cierta autonomía a los centros para que se autogobiernen y puedan tomar decisiones individualizadas, adaptadas a sus propios contextos, como único modo de garantizar la equidad y la calidad de la educación, es decir garantizar el éxito educativo de todos los alumnos. En esta situación, en la que el gobierno es incapaz de satisfacer las demandas de los ciudadanos por sí sólo y requiere la implicación de otros agentes externos, estamos apelando a un nuevo modo de gobernar mucho más horizontal y colaborativo, que implica tanto a actores estatales como no estatales, al que se denomina gobernanza.

Pero esta cesión de autonomía a los centros, no significa ni mucho menos reducir la labor de la administración educativa, pues tiene un importante papel que jugar consensuando con los centros el nivel de autonomía que se cede a cada uno en base a su situación de partida y el compromiso que quieran adoptar, y por su puesto estableciendo un proceso de rendición de cuentas para evaluar los logros y mejoras alcanzados por los mismos. Ceder autonomía no significa, por tanto, dejar a los centros a su libre albedrío, sino conferirles un margen para una toma de decisiones y resolución de problemas que se adapte a sus necesidades, dotándolos de los recursos necesarios para ello. En cualquier caso, esta situación requiere más y mejor política por parte de la administración educativa.

Se busca entonces, lo que este autor denomina un equilibrio inestable entre las estrategias centralizadas y las descentralizadas de forma que no se anulen mutuamente. Ya que no es posible confiar en ninguna de estas alternativas de forma individual para garantizar el cambio educativo y la mejora, se tiende a una tercera vía basada en la combinación de las iniciativas *top-down* y *button-up*.

Haciéndose eco de estas tendencias internacionales, la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece en su preámbulo la necesidad de ceder un espacio de autonomía a los centros y combinar la normativa común con dicha autonomía. A partir de este momento, muchas comunidades autónomas han desarrollado sus propias leyes de educación, en las que se incide en mayor o menor medida en este ámbito; siendo Cataluña la pionera al respecto. Pero para que esta autonomía no se quede en papel mojado y llegue a materializarse en los centros educativos, es necesario que éstos cuenten con los medios y apoyos necesarios, así como con una estructura organizativa adecuada. Sin embargo, las escuelas se presentan en la actualidad como organizaciones débilmente estructuradas, resultando muy difícil y por supuesto ineficaz darles autonomía en esta situación. Para que los centros gestionen esta autonomía con eficacia es fundamental que posean liderazgo pedagógico y una comunidad profesional de aprendizaje que trabaje bajo una cultura participativa y colaborativa.

A estas dos dimensiones se dedica la segunda parte de este libro.

En España al igual que en el resto de Europa la dirección está sufriendo un proceso de transición desde una perspectiva tradicional centrada en labores burocráticas, administrativas y de gestión hacia una dirección más pedagógica, que toma como centro de su acción los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si la principal responsabilidad de las escuelas es lograr el éxito educativo de los alumnos, es necesario que la dirección de los centros tenga competencias en este proceso. Es cierto que los aprendizajes de los alumnos están influidos directamente por la labor que ejerce cada profesor dentro de su aula; sin embargo, esta actividad no sólo depende de las capacidades de cada docente, sino que se ve en cierta medida influenciado por las condiciones de trabajo y el contexto. Y es en este punto donde la dirección tiene un papel fundamental, pudiendo facilitar, mejorar e impulsar los procesos de enseñanza, influyendo de forma mediada en los aprendizajes de los alumnos.

En los centros educativos al igual que en cualquier otra institución, la dirección debe tener las competencias necesarias para poder intervenir en las metas de la organización. La situación actual, en la que los aprendizajes están sujetos al voluntarismo de cada profesor, que actúa de forma autónoma y a puertas cerradas en su aula, como si de un reino de taifas se tratara, es completamente insostenible y no puede garantizar el éxito educativo. Es necesaria una dirección fuerte capaz de ejercer el liderazgo pedagógico, guiando y responsabilizando a los miembros de la comunidad escolar para que trabajen de forma colaborativa hacia el logro de unas metas comunes.

Sin embargo, la dirección en España al igual que ocurre en Portugal arrastra consigo de forma tradicional un modelo no profesional y corporativista, que dificulta e impide el ejercicio de la dirección pedagógica y el liderazgo.

Aunque siguiendo las tendencias internacionales el liderazgo para el aprendizaje ya empieza a estar reflejado en las legislaciones de algunas autonomías a partir de la Ley Orgánica de Educación, como afirma el propio Bolívar para que el liderazgo sea una realidad en los centros educativos son fundamentales cambios que afecten además de al proceso de elección de los directores a otras muchas dimensiones: hacer del liderazgo una profesión atractiva, una formación adecuada, cambios en la estructura organizativa de los centros que implique mayor autonomía y desarrollar un clima de colegialidad, y una comunidad de aprendizaje con una visión colectiva.

Por tanto, puede observarse que autonomía y liderazgo son dos conceptos interrelacionados que se necesitan mutuamente; pues la cesión de autonomía a los centros requiere de la presencia de un liderazgo fuerte capaz de gestionarla, organizando el currículum y los recursos en función de las necesidades del centro para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Pero, al mismo tiempo el ejercicio del liderazgo pedagógico es imposible si los centros no disponen de cierta autonomía para involucrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptarlos a su propia realidad.

En cualquier caso, estas dos dimensiones están asociadas a una tercera que resulta también esencial para que la autonomía y el liderazgo puedan implementarse en los centros educativos. Nos referimos a que éstos estén bien estructurados, actuando como organizaciones que aprenden, en las que todos sus miembros trabajan de forma colaborativa y están comprometidos con unas metas comunes.

En la situación actual, en las que las reformas educativas impuestas de manera jerárquica no logran responder a las demandas del entorno y a las necesidades y problemáticas diversas e individualizadas de los centros, el modelo de las organizaciones que aprenden se presenta como una alternativa productiva, que favorece dinámicas autónomas de cambio.

Y esta concepción de las escuelas como organizaciones que aprenden precisa también del liderazgo, pero no en su versión tradicional y jerárquica, sino un liderazgo democrático y distribuido que emerge como una responsabilidad compartida, exigiendo la capacitación y compromiso de todos los miembros del centro educativo.

Sólo a través de este tipo de liderazgo es posible que la organización aprenda y pueda responder a todas las demandas y exigencias del entorno. La complejidad de la realidad actual hace imposible que un único individuo ostente todo el liderazgo y desempeñe todas las funciones y responsabilidades que a él se asocian. Sin embargo, el papel del líder formal sigue siendo relevante como catalizador del cambio, posibilitando e impulsando que el resto de miembros desarrollen competencias y se comprometan con un proyecto de trabajo común.

En definitiva, este libro resulta de gran utilidad para todas aquellas personas que investiguen sobre las políticas actuales de mejora, especialmente el liderazgo educativo y las organizaciones de aprendizaje; así como para todos los sujetos que estén interesados en la mejora escolar y las formas de hacerla posible.