



2012 - Volumen 10, Número 1



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol10num1.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Editora:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

María Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

María Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesís, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



Editorial

Escuelas de Calidad para la Transformación Social	3
<i>F. Javier Murillo Torrecilla</i>	

Artículos/Artigos

En Busca de una Distribución más Racional y Equitativa de los Programas que se Destinan, en México, al Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica	5
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Rolando Magaña Rodríguez y Manuel Bravo Valladolid</i>	
El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sustener la Mejora de las Escuelas	26
<i>F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky</i>	
El Desarrollo del Liderazgo Educativo. Evidencias de un Estudio de Historias de Vida	44
<i>Simón Rodríguez Espinoza, Cristian Cárdenas Cofre y Fabián Campos Vergara</i>	
La Práctica Pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Relación con los Enfoques Constructivistas	58
<i>José Manuel Sáez López</i>	
Expectativa e Satisfação dos Alunos de Ciências Contábeis com Relação às Competências Docentes	74
<i>Ricardo A. Antonelli, Romualdo D. Colauto y Jaqueline V.A. Cunha</i>	
A Educação a Distância e as Atribuições do Coordenador de Curso no Programa Universidade Aberta do Brasil	92
<i>Luciana Flores Battistella, Daniel Luiz Arenhardt y Márcia Zampieri Grohmann</i>	
Trayectorias Alternativas en la Transición Educación-Trabajo	108
<i>Santiago Cardozo Politi</i>	
Análisis de los Cursos de FPO (Formación Profesional Ocupacional), Desarrollados por el SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación), para la Inserción Laboral desde una Perspectiva Docente	128
<i>Tomás Sola Martínez, José Ma. Sola Reche y María Pilar Cáceres Reche</i>	
La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación	143
<i>Luciana Flores Battistella, Daniel Luiz Arenhardt y Márcia Zampieri Grohmann</i>	



ESCUELAS DE CALIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/editorial.pdf>



Para que una escuela sea de Calidad:

1. Lo debe ser para todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes:

garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, y su procedencia social y cultural

Es decir, debe ser una **escuela inclusiva**

2. Deben aprender los estudiantes

consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias.

Ha de ser una **escuela eficaz**

3. Está constantemente intentando mejorar:

trabaja para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y la cultura de tal forma que optimice la calidad del centro y de sus docentes, para conseguir un mejor aprendizaje de sus estudiantes

Es una **escuela innovadora**

4. Trabaja para conseguir una sociedad más justa:

- *Alta calidad y justa distribución.* Una educación pertinente, relevante e igual en objetivos para todos, pero donde se dedique más esfuerzo y recursos a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidades, más lo necesitan.
- *Reconocimiento e identidad.* Una educación que promueve el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- *Plena Participación.* Una educación que fomente y asegure la participación de todos y todas en un ambiente de libertad y convivencia positiva.
- Que denuncie situaciones injustas y luche por cambiarlas.

Es decir, **es una Escuela para la Justicia Social**

Para que una escuela sea de calidad, debe ser inclusiva, eficaz, innovadora, pero sobre todo ha de trabajar desde y para la justicia social.



EN BUSCA DE UNA DISTRIBUCIÓN MÁS RACIONAL Y EQUITATIVA DE LOS PROGRAMAS QUE SE DESTINAN, EN MÉXICO, AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Carlos Muñoz Izquierdo, Rolando Magaña Rodríguez y
Manuel Bravo Valladolid*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art1.pdf>

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2011
Fecha de dictaminación: 28 de noviembre de 2011
Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2011



Desde los primeros años de la década de 1990 se han implementado en México diversos programas financiados por el gobierno federal, con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica que se imparte en las escuelas públicas. Algunos de los que en la actualidad están siendo implementados, así como las acciones que realizan y los acrónimos con los cuales los identificamos en este estudio, se presentan en la siguiente tabla¹:

Programas (acrónimos)	Acciones que realizan y objetivos que persiguen
Enciclomedia (ENC)	Ofrece a las escuelas diversas tecnologías de información y comunicación (TIC's), con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos.
Útiles escolares (UTI) *	Ofrece gratuitamente a los alumnos diversos productos (como lápices y cuadernos) que ellos necesitan en la escuela (Esos productos son adicionales a los libros de texto, que también son distribuidos gratuitamente por el gobierno).
Carrera magisterial (CM)	Establece un "escalafón horizontal" destinado a mejorar los ingresos de los maestros, sin que ellos tengan que ascender en el escalafón tradicional.
Escuelas de calidad (PEC)	Ofrece a las escuelas algunos fondos concursables, que ellas deben invertir en el financiamiento de proyectos que fueron diseñados con la participación de las Asociaciones de Padres de Familia.
Auxiliares didácticos (AUX) *	Ofrece a las escuelas diversos materiales que los docentes necesitan para apoyar los aprendizajes de sus alumnos

Es claro que una educación de calidad debe proporcionar una formación integral que no solamente promueva el acceso a conocimientos básicos, sino que favorezca el desarrollo personal de quienes se beneficien de ésta. Sin embargo, como se ha mostrado en diversos trabajos (OCDE, 2010; OCE, 2010), de los resultados que están obteniendo los alumnos –tanto en evaluaciones nacionales como internacionales– inscritos en las escuelas primarias y secundarias del país, se desprende que esos estudiantes ni siquiera están accediendo a los conocimientos básicos (véase anexo 1).

Es muy preocupante –entre otras cosas– que quienes están obteniendo niveles de rendimiento deficientes tendrán que enfrentar en un futuro cercano, serias dificultades para obtener un empleo bien remunerado, realizar exitosamente alguna actividad productiva por cuenta propia, y desempeñar adecuadamente los demás roles correspondientes a la vida adulta.²

Estos resultados nos permiten suponer que los programas y políticas actuales producen "efectos mínimos" en el mejoramiento de la calidad de la educación que se está impartiendo³. Por tanto, resulta pertinente preguntarnos: ¿están funcionando exitosamente las intervenciones educativas que pretenden mejorar la calidad de la educación básica? Y segundo, ¿cómo conviene distribuirlas entre las distintas escuelas?

Para responder estas preguntas es necesario recurrir a las "evaluaciones de impacto", cuyos autores comparan los resultados que se obtuvieron después de que uno o varios de estos programas fue aplicado en un determinado contexto, con los que se habían obtenido, en el mismo lugar, antes de que dichos programas hubieran sido implementados.

¹ Los que se señalan con un asterisco son administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y están formalmente destinados a las escuelas cuyos alumnos proceden mayoritariamente de familias de escasos recursos.

² Además la OCDE muestra, en los resultados que obtienen los alumnos en la evaluación PISA 09, que existe una fuerte relación inversa entre estos puntajes y las condiciones económicas y culturales de las familias de los estudiantes.

³ Desde luego, esta investigación parte del supuesto de que la relación entre los insumos que se introducen al sistema educativo y los resultados del mismo no es directa; ya que está condicionada por la calidad de los procesos que se llevan a cabo dentro de estas escuelas.

En una publicación anterior (Muñoz y Magaña:2008) resumimos los resultados que, de acuerdo con diversas evaluaciones como las arriba mencionadas, obtuvieron las escuelas en las que fueron implementados algunos de los programas mencionados (como ENC, CM y PEC)⁴.

En dicha publicación advertimos que quienes realizaron esas evaluaciones no consideraron las sinergias que pudieron haber sido generadas al aplicar, simultáneamente, varios programas en el mismo centro escolar. También advertimos que sólo en algunos casos, el aprovechamiento de los estudiantes había sido valorado mediante la aplicación de pruebas estandarizadas⁵. Además, observamos que los autores de dichos estudios no estimaron la eficiencia (o efectividad de costos) con la que se realizaron las inversiones destinadas al financiamiento de los programas evaluados.

Por lo anterior, en el artículo citado nos propusimos superar las dos primeras limitaciones arriba mencionadas, es decir, la de no haber considerado las sinergias que pudieron haberse generado y la de no haber utilizado en todos los casos, pruebas estandarizadas para valorar el rendimiento escolar. En el estudio que aquí presentamos, además de seguir eliminando dichas limitaciones, nos propusimos obtener una estimación preliminar de la efectividad de costos con la que funcionan los programas mencionados.

En este sentido, Sylvia Schmelkes menciona dos aspectos que interesan a la presente investigación. En primer lugar, afirma que: “los tomadores de decisiones se mueven priorizando la lógica de la eficiencia, pues los recursos siempre son escasos”. Segundo, plantea que en muchas ocasiones “la forma de comunicar los resultados de la investigación no resulta inteligible para los tomadores de decisiones, porque los interlocutores académicos son los propios académicos y no los políticos” (Schmelkes, S. en SEP s/f.:110,111).

En atención a estos dos aspectos, la presente investigación plantea que –con los recursos que dispone actualmente el gobierno federal– es posible mejorar la eficacia pedagógica y eficiencia económica en la distribución de los programas. Por esta razón, se propone difundir los resultados de una serie de evaluaciones sobre los que actualmente se implementan en educación básica, así como las implicaciones que estos resultados pueden tener para la toma de decisiones.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Específicamente, esta investigación se propone:

1. Identificar las alternativas de intervención educacional que el gobierno federal implementó en el año 2008 en las escuelas primarias y secundarias del país; y observar la forma en la que dichas alternativas se distribuyeron entre las escuelas (en función de las modalidades administrativas a las que aquéllas pertenecen y de los grados de marginalidad asignados por el CONAPO a las localidades en las cuales las mismas se encuentran)⁶.
2. Valorar la “eficacia pedagógica” de las distintas intervenciones educativas que fueron implementadas.

⁴ Las referencias bibliográficas relativas a las evaluaciones mencionadas son las siguientes: Bracho, T (2004, 2006); Díaz de Cossio, R, el tal (2006); Gertler, P. H. Patrinos y M. Rubio-Codina (2006); Loera, A. y O. Cázares (2007); Santibáñez, L. *et al.*, (2007); y Santizo, C (2006).

⁵ En la mayoría de los casos, la valoración de los efectos académicos de los programas se basó en los índices de reprobación estimados por los respectivos maestros, aplicando sus propios criterios, o basándose en una norma estadística.

⁶ En el siguiente apartado definimos el concepto de “intervención educacional” y los demás que mencionamos en estos objetivos.

3. Valorar la “eficiencia económica” con la cual funcionaron las intervenciones educativas arriba mencionadas.
4. Investigar si existe alguna relación entre la “eficacia pedagógica” y la “eficiencia económica” de las intervenciones detectadas y, en caso de que la hubiera, conocer los estratos socioeconómicos en que están ubicadas las escuelas en las cuales se registró la relación mencionada.
5. Sugerir algunas reglas de decisión encaminadas a asignar a las escuelas las intervenciones que satisfagan el criterio de “equidad”; y comparar las distribuciones que se obtendrían al aplicarlas, con las que se están observando en la actualidad.

1.1. Definición de conceptos

Las “alternativas de intervención educativa” se definen en este estudio como los programas que fueron implementados –aislada o simultáneamente– en los centros escolares, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que en ellos se imparte. Es importante señalar que dichas alternativas no fueron necesariamente diseñadas por el gobierno mediante un proceso racionalmente planeado, porque la asignación de los programas a las distintas escuelas, estuvo a cargo de dependencias que funcionaron (y lo siguen haciendo) de manera independiente.

La “eficacia pedagógica” es la diferencia entre el promedio de los puntajes de aprovechamiento logrados en las escuelas en las que la alternativa de intervención educativa correspondiente fue implementada y el promedio de los puntajes que obtuvieron las “escuelas testigo”, es decir, aquéllas en las que no fue implementada intervención alguna.

La “eficiencia económica” es la diferencia obtenida al restar a la relación puntaje/costo por alumno correspondiente a cada alternativa de intervención, la relación puntaje/costo por alumno correspondiente a las “escuelas testigo”. Como lo señalamos en el párrafo anterior, en ambos casos, los puntajes están promediados.

1.2. Supuestos de los que partió la investigación

No necesariamente las intervenciones más costosas son las que –en promedio– se asocian con un mayor rendimiento académico. El costo de las mismas no es suficiente para inferir si funcionan, o no, en forma adecuada. En efecto, al implementar ciertas intervenciones (o combinaciones de programas) en determinadas escuelas, los resultados académicos de esos centros educativos pueden asociarse con una mayor eficacia pedagógica sin ser, al mismo tiempo, económicamente eficientes.

Por tanto, la presente investigación partió del supuesto de que si la relación entre la eficacia y la eficiencia es de signo positivo (lo que ocurre cuando la mayoría de las alternativas de intervención satisfacen los criterios de eficacia y eficiencia, simultáneamente), los recursos destinados al financiamiento de las mismas estarían siendo utilizados en forma óptima.

En cambio, la ausencia de relación alguna -o el hecho de que el signo de la misma fuese de signo negativo- revelarían que las alternativas de intervención analizadas sólo estarían satisfaciendo uno de esos criterios; o bien, que la satisfacción de uno de ellos se estaría logrando a costa del otro.

1.3. Fuentes de la información utilizada

Esta información fue la siguiente:

- Los índices de marginalidad (generados por el Consejo Nacional de Población –CONAPO–) de las localidades en que están ubicadas las escuelas.
- Los resultados de la prueba “Enlace” que fue aplicada por la Secretaría de Educación Pública en el año 2008 en todas las escuelas primarias y secundarias dependientes de la misma.
- La base de datos que desde hace varios años construye la Secretaría de Educación Pública (SEP), concentrando los datos aportados por todas las escuelas al llenar el “formato estadístico 911”. Ese formato nos permitió conocer lo siguiente:
 - La matrícula de cada escuela, el número y la escolaridad de los docentes adscritos a cada una;
 - El número de esos maestros que participan en el programa de “carrera magisterial”, y los niveles de dicha carrera que les han sido asignados; y
 - Las escuelas en las que fueron implementados –aisladamente o en forma conjunta- los programas administrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Los costos unitarios de los programas, que nosotros obtuvimos procesando información que nos fue suministrada por los organismos responsables de cada uno.

2. METODOLOGÍA

2.1. Construcción del modelo analítico

Los componentes del modelo utilizado aparecen en la siguiente tabla:

Variables Independientes	Variables Dependientes	Variables Controladas
Acceso de las escuelas a las distintas alternativas de intervención educativa que fueron implementadas por la SEP y el CONAFE durante el año 2008.	“Eficacia pedagógica” y “Eficiencia económica” de cada alternativa de intervención.	Niveles educativos, Modalidades administrativas; y Grados de marginalidad de las localidades en que se encuentran las escuelas.

2.2. Operacionalización de las variables

Las variables independientes fueron operacionalizadas como sigue:

- El acceso de las escuelas a los programas PEC, ENC, UTIL y AUX fue analizado construyendo variables dicotómicas que señalaron si una escuela determinada había participado, o no, en los respectivos programas o combinaciones de los mismos;
- La participación de los docentes en el programa “Carrera Magisterial” (CM) y la escolaridad de los mismos, fueron analizadas clasificando a los maestros de cada escuela en categorías que señalaron los grados académicos que poseían, y los niveles de dicha carrera que les fueron asignados.

3. RESULTADO

3.1. Sobre la distribución de las intervenciones educativas entre las escuelas

La distribución de las intervenciones entre las escuelas primarias aparece en el cuadro 1-A; (el cual se encuentra al final de este artículo) y la correspondiente a las secundarias se encuentra en el cuadro 1-B (que se localiza en el mismo lugar).

Por otra parte, en la tabla 1 se resume el número de intervenciones que fueron implementadas en ambos niveles educativos. (Se localizaron 34 en las primarias y 17 en las secundarias).

TABLA 1. NÚMERO DE ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL (COMBINACIONES DE PROGRAMAS) ENCONTRADAS EN LAS DISTINTAS MODALIDADES Y NIVELES DE MARGINACIÓN

Rubro	Número de intervenciones educativas (combinaciones de programas)
Total de combinaciones localizadas en todas las modalidades y tipos de marginación*	Primarias (34). Secundarias (17).
Primarias generales*	29
Primarias Indígenas	20 en alta marginación y 4 en media marginación
Secundarias generales**	5
Telesecundarias	12
Secundarias Técnicas	5
* Algunas alternativas fueron implementadas en distintas modalidades	
** No hubo variaciones significativas entre la frecuencia con la cual cada alternativa fue implementada en escuelas ubicadas en localidades con distintos grados de marginalidad.	

En las escuelas primarias (cuadro 1-A), se encontró que:

- 9 alternativas fueron implementadas en más de 2'000 escuelas.
- La alternativa detectada con mayor frecuencia es Enciclomedia. Si se consideran, también, las escuelas en las cuales más del 50% de los docentes están inscritos en la Carrera Magisterial, y participaron, además, en la Enciclomedia, (ENC/ CM+), se concluye que 8,772 centros escolares tuvieron acceso al programa mencionado.
- Otras 9 combinaciones de programas fueron asignadas a escuelas cuya frecuencia oscila entre 630 y 1'419 establecimientos. En cambio, fueron 16 las alternativas que fueron implementadas en conjuntos de escuelas cuyo tamaño varía entre 41 y 391 establecimientos.

En las escuelas secundarias (cuadro 1-B), se encontró que:

- La cantidad de alternativas fue menor,
- 7 alternativas fueron implementadas en más de 1'000 escuelas; 6 alternativas en más de 400 escuelas y; 4 combinaciones que oscilaron entre 126 y 359 establecimientos.
- El programa de "Útiles escolares", "Carrera Magisterial" y la combinación de éstos (UTI CM+ y UTI CM-), fueron las cuatro intervenciones educativas que se presentaron con mayor frecuencia.

La dispersión observada –particularmente en las primarias– confirma la hipótesis (arriba mencionada) de que las alternativas detectadas no fueron racionalmente planeadas, sino el resultado de un proceso que bien pudo haber sido aleatorio.

3.2. Sobre la distribución de los puntajes de aprovechamiento que obtuvieron, en promedio, las escuelas en las que fueron implementadas determinadas alternativas de intervención

En la tabla 2 se muestran los puntajes promedio correspondientes a las escuelas en las que fueron implementadas las alternativas de intervención que resultaron ser más, y menos, eficaces. Ahí mismo se puede observar que las mayores oscilaciones entre dichos puntajes se concentraron principalmente en las escuelas primarias.

TABLA 2. DIFERENCIAS ENTRE LOS PUNTAJES GLOBALES PROMEDIO, ASOCIADOS CON LAS ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL DE DIFERENTES NIVELES DE EFECTIVIDAD, SEGÚN MODALIDADES Y GRADOS DE MARGINALIDAD DE LAS LOCALIDADES EN LAS QUE SE ENCUENTRAN LAS ESCUELAS

Modalidad y marginación	Puntaje promedio de la intervención más efectiva	Puntaje promedio de la intervención menos efectiva	Diferencias entre ambos puntajes
Primaria General Alta Marginación	PEC ENC CM+ (492.9)	AUX UTI (447.9)	45
Primaria General Media Marginación	PEC ENC CM+ (509.5)	ENC AUX (464.0)	45.4
Primaria General Baja Marginación	PEC ENC CM+ y ENC CM+ (526)	ENC AUX (470.6)	56
Primaria Indígena Alta Marginación	ENC AUX CM- (448.7)	AUX UTI (395.5)	53.2
Primaria Indígena Media Marginación	ENC AUX CM- (469.1)	UTI (438.1)	31
Secundaria General Alta Marginación	PEC CM+ (503.4)	PEC (479.4)	24
Secundaria General Media Marginación	PEC CM+ (505.5)	PEC (489)	15.5
Secundaria General Baja Marginación	PEC CM+ (524.2)	PEC (502.2)	21.9
Secundaria Técnica Alta Marginación	PEC CM+ (499)	PEC (453)	46
Secundaria Técnica Media Marginación	CM + (592)	PEC CM + (486)	15.6
Secundaria Técnica Baja Marginación	CM + (522.7)	PEC CM + (503)	19
Telesecundaria Alta Marginación	PEC UTI CM+ (499.3)	AUX UTI (467)	31.5
Telesecundaria Media Marginación	PEC AUX UTI CM+ (510.9)	PEC AUX UTI CM- (487.7)	23.1
Telesecundaria Baja Marginación	PEC AUX UTI CM+ (518.2)	AUX UTI (485.4)	32.8

En esas escuelas, las intervenciones más eficaces corresponden a los programas que administra la SEP. (Éstas son: Enciclomedia, Carrera Magisterial y PEC); mientras que las intervenciones menos eficaces son las que administra el CONAFE. (Auxiliares didácticos y Útiles). Cabe recordar que esos programas están encaminados a reforzar, sin alterar significativamente, el proceso de enseñanza aprendizaje.

Llama la atención que las mayores oscilaciones se hayan encontrado en las escuelas primarias generales que están ubicadas en localidades de baja marginalidad (56 puntos), así como en las primarias indígenas que se encuentran en localidades de alta marginalidad (53 puntos); de lo que se desprende que la magnitud de esas variaciones es independiente de los grados de marginalidad de las localidades en las cuales son implementadas las intervenciones educativas mencionadas.

También observamos que las escuelas primarias indígenas ubicadas en localidades de marginación alta y media, reciben una menor cantidad y diversidad de programas que las asignadas a las primarias generales ubicadas en localidades de media y baja marginación.

Por otra parte, la alternativa que se asocia, en promedio, con los puntajes globales y marginales más altos (PEC ENC CM+), se presenta con mayor frecuencia en las primarias generales ubicadas en localidades de baja marginalidad (véase cuadro 2). También existen combinaciones de programas cuyos

puntajes marginales son negativos; lo cual refuerza la hipótesis de que las alternativas no siempre son el resultado de decisiones racionalmente fundamentadas

Al analizar la situación de las secundarias encontramos -como lo muestra el cuadro 2-B- que las alternativas administradas por la SEP (PEC, CM y ENC) son implementadas en las secundarias generales y técnicas, independientemente del grado de marginalidad de las localidades en las que se encuentren las escuelas. En cambio, las alternativas que administra el CONAFE son principalmente asignadas a las telesecundarias que están instaladas en las localidades más pobres. Creemos que sería conveniente que ese Consejo también ofreciera sus apoyos a las secundarias generales y técnicas ubicadas en localidades de altos niveles de marginación.

3.3. Sobre la distribución de los costos unitarios y relación puntaje/costo en escuelas en las que fueron implementadas determinadas alternativas de intervención educativa.

En los cuadros 2-C y 2-D (localizados al final de este artículo) se resumen los costos unitarios y las relaciones puntaje/costo, que representan la eficiencia de cada combinación

TABLA 3. LAS CINCO ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL MÁS COSTOSAS Y LAS CINCO QUE OBTIENEN EN PROMEDIO LOS MÁS ALTOS PUNTAJES GLOBALES

PRIMARIAS			
Alternativa ordenada por costo unitario	Costo unitario	Alternativa que obtiene los puntajes más altos	Promedio puntaje global
PEC ENC AUX UTI	\$2,249.0	PEC ENC CM+	509.65
PEC ENC AUX UTI CM+	\$1,974.6	PEC UTI CM+	496.87
PEC ENC UTI	\$1,831.7	ENC CM+	507.75
PEC ENC UTI CM+	\$1,482.0	PEC ENC AUX UTI CM+	480.05
PEC ENC	\$1,439.5	PEC ENC UTI CM+	484.86
SECUNDARIAS			
PEC AUX UTI	\$1,937.5	PEC CM+	505.7
PEC AUX UTI CM-	\$1,599.0	PEC AUX UTI CM+	505.5
PEC AUX UTI CM+	\$1,598.8	CM+	503.8
AUX UTI	\$1,010.2	AUX UTI CM+	503.2
PEC UTI	\$971.0	UTI CM+	503.1

Como mencionamos en los supuestos de la investigación, las combinaciones más costosas no son necesariamente las más eficaces académicamente. Como se muestra en la tabla 3 –y se puede observar con mayor detalle en los cuadros 2-A, 2-B, 2-C y 2-D– solamente algunas de las combinaciones más costosas son eficientes.

Con el objetivo de analizar con mayor claridad este fenómeno, en la tabla siguiente presentamos las cinco combinaciones más costosas y las cinco que obtuvieron los resultados académicos más altos. Ahí resaltamos aquellas combinaciones que, perteneciendo al grupo de las más costosas, forman parte al mismo tiempo, del grupo de las intervenciones que mejores resultados arrojan. Es importante hacer notar que esto no sucede en la mayoría de los casos y solamente se presenta en dos ocasiones en primarias (PEC ENC AUX UTI CM+ y PEC ENC UTI CM+) y una en secundarias: PEC AUX UTI CM+.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para analizar los resultados obtenidos, asignamos un par de “rangos” (los cuales, como se sabe, representan “posiciones jerárquicas”) a cada alternativa de intervención educativa, en función de la eficacia pedagógica y la eficiencia económica de la misma, respectivamente. El “rango 1” correspondió a la intervención que de acuerdo con cada criterio (eficacia o eficiencia), se asoció con el resultado más favorable. Los rangos siguientes fueron asignados (en orden ascendente) a las alternativas que se asociaron con los resultados menos favorables.

En seguida, analizamos la amplitud que tenían las diferencias que existían entre los dos rangos que asignamos a cada intervención. Los resultados correspondientes a las escuelas primarias se resumen en la tabla 4:

TABLA 4. DIFERENCIAS ENTRE LOS RANGOS SEGÚN SU MODALIDAD Y MARGINACIÓN EN PRIMARIAS

Niveles educativos y modalidades administrativas	Promedios de las diferencias entre los rangos	Oscilación de los rangos
Primarias generales en localidades de alta marginalidad	$166/30 = 5.5$	De 17 a cero.
Primarias indígenas en localidades de alta marginalidad	$164/29 = 5.7$	De 17 a cero.
Primarias generales en localidades de marginalidad media	$86/29 = 3$	De 13 a cero.
Primarias generales en localidades de baja marginalidad	$112/20 = 5.6$	De 12 a cero.

Aunque los promedios de las diferencias entre los rangos no fueron muy notables (pues sólo oscilaron entre 3.0 y 5.7) observamos que los más altos correspondieron a las alternativas que fueron implementadas, tanto en las escuelas primarias generales como en las primarias indígenas, que están ubicadas en localidades de alta marginalidad.

El resultado más significativo aparece en la tercera columna del cuadro. Ahí se puede observar que las diferencias absolutas llegaron a ser de 17 rangos. Ello significa que una intervención que sería más deseable en función de su eficacia, se encuentra hasta 17 rangos de distancia de lo que sería deseable con respecto a su eficiencia⁷.

4.1. Implicaciones que estos resultados podrían tener para la toma de decisiones

De las diferencias que encontramos entre los rangos que asignamos a cada intervención educativa, en función de la equidad y eficiencia de la misma, se desprende que al distribuir dichas intervenciones entre los distintos tipos de escuelas, no es posible satisfacer, simultáneamente, ambos criterios.

Este hallazgo plantea un *desideratum* a los tomadores de decisiones, el cual, desde nuestro punto de vista, sólo puede ser resuelto aplicando un criterio de naturaleza ética.

Concretamente, proponemos privilegiar la eficacia -no importando los costos que represente aplicar estos programas- en las escuelas ubicadas en sectores de marginación más alta⁸. En cambio, cuando las

⁷ Este ejercicio no reporta análisis para las secundarias debido a que no existieron suficientes combinaciones en todas las modalidades para arrojar datos esclarecedores.

⁸ La eficacia -como lo hemos hecho notar desde hacer varias décadas (Muñoz, C. *et al.*, 1979)- es la precursora más inmediata de la equidad y la eficiencia.

intervenciones sean implementadas en localidades a las que correspondan menores grados de marginalidad, sería conveniente privilegiar la eficiencia económica de las mismas, tomando en cuenta que los recursos disponibles para financiarlos siempre serán escasos.

Es evidente que cuando la investigación educativa logre desarrollar alternativas de intervención que sean capaces de funcionar, al mismo tiempo, en forma pedagógicamente eficaz y económicamente eficiente en escuelas cuyo alumnado proceda de familias de escasos recursos, esta propuesta sería innecesaria. Empero, cabe señalar que, mientras esa condición no se cumpla, esta sugerencia -además de ser congruente con el cumplimiento de la obligación que tiene el país, de resarcir la deuda social que ancestralmente ha contraído con los sectores menos favorecidos de la sociedad- también podría ser, económicamente eficiente a largo plazo. En efecto, como consecuencia de que el rendimiento académico de las escuelas ubicadas en localidades de alta marginalidad es menor que el de las demás, la "curva del aprendizaje" en las primeras se acelera más rápidamente. Por eso decimos que nuestra propuesta también podría ser -insistimos que a largo plazo- compatible con la eficiencia económica.

Los resultados que se obtendrían al aplicar esta regla de decisión, tomando en cuenta solamente las 5 alternativas pedagógicamente más eficaces para las de marginación alta, y las 5 alternativas económicamente más eficientes para las de marginación media y baja, se resumen en el cuadro 4.

En ese cuadro comparamos las prioridades que serían deseables, de acuerdo con esta propuesta, con las que efectivamente les fueron asignadas en el año 2008 (en función de las cantidades de escuelas en las que fueron implementadas las alternativas de intervención educativa que ahí se mencionan).

Salta a la vista la existencia de fuertes discrepancias entre las prioridades que según ese cuadro serían deseables y las que, según observamos, están siendo asignadas a las distintas alternativas de intervención educativa que aquí fueron analizadas. Por tanto, la conveniencia de que estos resultados sean conocidos por los tomadores de decisiones, es evidente.

Por otra parte, es pertinente enfatizar que esos resultados no deben ser aplicados acriticamente. Por ejemplo, en el caso de las primarias generales de alta marginación, la prioridad número uno, según el análisis aquí realizado, sería: (PEC/ ENC/CM+); sin embargo, lo ideal sería que se asignara la combinación más completa, que sería: (PEC/ ENC/ AUX/ UTIL/ CM+), a la cual correspondería, según nuestro análisis, la prioridad número 4.

Es interesante subrayar que este estudio aportó evidencias que confirman el importante papel que desempeña el programa de "Útiles escolares" en los esfuerzos encaminados a obtener una distribución más equitativa de los logros académicos. En efecto, al analizar el desempeño de las escuelas que están ubicadas en localidades de alta marginalidad, encontramos que ese programa -siempre en combinación con otros- forma parte de tres de las cinco intervenciones que se asocian con los resultados más equitativos. Además, ese programa se encuentra entre nueve de las catorce intervenciones que sobresalen porque sus resultados se asocian con una mayor eficacia académica.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación confirmó el hallazgo que reportamos en un estudio anterior (Muñoz y Magaña: 2008), según el cual, la distribución de los programas entre los distintos tipos de escuelas no es el resultado de la aplicación de criterios racionalmente fundamentados.

Por otra parte, si bien es cierto que otros autores habían contrastado el rendimiento académico de las escuelas que participaron en los programas evaluados, con el de otras que no tuvieron acceso a los mismos, también lo es que ellos no habían comparado el “rendimiento marginal” atribuible a los mismos, con el “costo marginal” correspondiente.

En síntesis, conviene señalar que, según este estudio, cuando algunos programas (como el PEC, la Enciclomedia y la Carrera Magisterial) son implementados simultáneamente en las mismas escuelas, los resultados académicos de esos centros educativos se asocian con una mayor eficacia pedagógica, pero esas mezclas de programas no son, al mismo tiempo, económicamente eficientes. Por esta razón, aquí sugerimos aplicar diferentes criterios, al distribuir los recursos, tomando en cuenta la situación socioeconómica de las localidades en donde se encuentren los respectivos centros escolares.

Del análisis aquí realizado se pueden desprender algunas alternativas de intervención educativa, emanadas del mismo. Sin embargo, la eficacia y eficiencia de dichas intervenciones seguirán siendo limitadas, mientras no se desarrolle un conjunto de experimentos en los que se apliquen nuevos enfoques pedagógicos, se desarrollen otros currículos y se utilicen distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, como los que propusimos en otro lugar. (Cf. Muñoz: 2009).

Por tanto, es necesario incrementar el conocimiento de este tema (como lo sugiere Flores Crespo: 2011) ya que puede tener importantes repercusiones en el mejoramiento de la calidad de la educación que se está ofreciendo a los sectores menos favorecidos de la sociedad; y también puede favorecer la utilización más racional de los recursos públicos que se destinan a la misma.

CUADRO 1A. ESCUELAS EN LAS QUE EL GOBIERNO FEDERAL IMPLEMENTÓ LAS DISTINTAS ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL QUE SE MENCIONAN, SEGÚN LAS MODALIDADES ESCOLARES Y LOS ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS CORRESPONDIENTES A LAS LOCALIDADES EN LAS CUALES DICHAS ESCUELAS ESTÁN UBICADA

ESCUELAS PRIMARIAS						
Alternativas (*)	Frecuencias (**)					
	General Alta Marginación	General Media Marginación	General Baja Marginación	Índigena Alta Marginación	Índigena Media Marginación	Suma
ENC CM+	371	1180	7221	---	---	8772
ENC UTI	5387	1011	288	1025	31	7742
ENC UTI CM+	3757	1532	551	339	30	6209
ENC AUX CM-	2433	644	236	410	37	3760
ENC CM-	241	470	2254	---	---	2965
PEC ENC CM+	99	385	2042	---	---	2526
ENC AUX UTI	1555	257	89	504	---	2405
UTI	1369	108	79	738	12	2306
ENC	270	334	1417	---	---	2021
ENC AUX UTI CM+	795	248	192	184	---	1419
PEC ENC UTI CM+	578	385	186	49	---	1198
PEC ENC CM-	82	191	897	---	---	1170
CM+	32	127	997	---	---	1156
UTI CM+	558	184	76	159	---	977
PEC ENC UTI	573	166	67	73	---	879
PEC ENC UTI CM-	374	206	134	44	---	758
AUX UTI	290	36	18	355	---	699
ENC AUX UTI CM-	298	105	70	157	---	630
CM-	---	33	358	---	---	391
PEC ENC AUX UTI	210	70	---	104	---	384
PEC ENC	74	92	215	---	---	381
AUX UTI CM+	152	24	40	104	---	320
UTI CM-	180	47	30	58	---	315
PEC ENC AUX UTI CM+	146	93	35	34	---	308
PEC CM+	---	46	221	---	---	267
PEC ENC AUX UTI CM-	94	38	---	33	---	165
PEC CM-	---	---	144	---	---	144
PEC UTI CM+	55	43	19	---	---	117
PEC	---	---	112	---	---	112
AUX UTI CM-	28	---	---	69	---	97
PEC UTI	72	---	---	22	---	94
ENC AUX CM+	23	34	37	---	---	94
ENC AUX	37	22	17	---	---	76
PEC AUX UTI	26	---	---	15	---	41

CUADRO 1B. ESCUELAS EN LAS QUE EL GOBIERNO FEDERAL IMPLEMENTÓ LAS DISTINTAS ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL QUE SE MENCIONAN, SEGÚN LAS MODALIDADES ESCOLARES Y LOS ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS QUE CORRESPONDEN A LAS LOCALIDADES EN LAS CUALES DICHAS ESCUELAS ESTÁN UBICADAS

Alternativas (*)	General Alta Marginación	General Media Marginación	General Baja Marginación	Técnica Alta Marginación	Técnica Media Marginación	Técnica Baja Marginación	Telesec Alta Marginación	Telesec Media Marginación	Telesec Baja Marginación	Suma
UTI	---	---	---	---	---	---	2575	349	122	3046
CM-	187	351	1,337	208	241	659	---	---	---	2983
UTI CM+	---	---	---	---	---	---	919	489	361	1769
UTI CM-	---	---	---	---	---	---	1,090	316	122	1528
PEC CM-	64	95	492	59	91	308	---	---	---	1109
CM+	26	63	551	29	75	327	---	---	---	1071
AUX UTI	---	---	---	---	---	---	868	131	32	1031
PEC UTI	---	---	---	---	---	---	498	106	48	652
PEC UTI CM+	---	---	---	---	---	---	256	198	148	602
AUX UTI CM+	---	---	---	---	---	---	310	155	77	542
PEC UTI CM-	---	---	---	---	---	---	323	131	43	497
AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	348	105	43	496
PEC CM+	12	33	210	15	41	168	---	---	---	479
PEC	56	47	162	24	26	44	---	---	---	359
PEC AUX UTI	---	---	---	---	---	---	155	27	11	193
PEC AUX UTI CM+	---	---	---	---	---	---	67	63	27	157
PEC AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	85	41	---	126

* (ENC) = Enciclomedia; (CM+) = Más del 50% de los docentes de esas escuelas participan en el programa "carrera magisterial"; (CM-) = Menos del 50% de los docentes de esas escuelas participan en dicho programa; (UTI) = Los alumnos inscritos en esas escuelas reciben útiles escolares; (AUX) = Esas escuelas reciben auxiliares didácticos; (PEC) = Esas escuelas participan en el Programa de "Escuelas de Calidad"

** (General Alta M) = Secundarias generales en localidades de alta marginalidad; (General media M) = Secundarias generales en localidades de marginalidad media; (General baja M) = Secundarias generales en loc. de baja marginalidad; (Técnica Alta M) = Secundarias Técnicas en loc. de alta marginalidad (Técnica Media M) = Secundarias Técnicas en loc. de media marginalidad; (Técnica Baja M) = Secundarias Técnicas en loc. de media localidades de baja marginalidad. Telesec Alta Marginación = Telesecundarias en loc. de alta marginalidad. Telesec Media Marginación = Telesecundarias en loc. de alta marginalidad. Telesec Baja Marginación = Telesecundarias en loc. de baja marginalidad.

CUADRO 2A. PROMEDIOS DE LOS PUNTAJES MARGINALES Y PUNTAJES GLOBALES CORRESPONDIENTES A CADA ALTERNATIVA, EN LOS DIFERENTES ESTRATOS Y MODALIDADES EN PRIMARIAS PÚBLICAS

ESCUELAS PRIMARIAS																		
Alternativa	Puntaje Global						Puntaje Marginal						Frecuencias					
	General Alta M	General Media M	General Baja M	Indígena Alta M	Indígena Media M	Promedio	General Alta M	General Media M	General Baja M	Indígena Alta M	Indígena Media M	Promedio	General Alta M	General Media M	General Baja M	Indígena Alta M	Indígena Media M	Promedio
PEC ENC CM+	492.92	509.45	526.58	---	---	509.65	44.98	45.02	23.89	---	---	37.96	99.00	385.00	2042.00	---	---	842.00
PEC UTI CM+	489.76	502.82	498.03	---	---	496.87	41.83	38.38	-4.65	---	---	25.18	55.00	43.00	19.00	---	---	39.00
ENC CM+	489.30	507.11	526.83	---	---	507.75	41.36	42.67	24.15	---	---	36.06	371.00	1180.00	7221.00	---	---	2924.00
PEC ENC AUX UTI CM+	488.73	508.36	500.71	422.40	---	480.05	40.79	43.92	-1.97	26.92	---	27.41	146.00	93.00	35.00	34.00	---	77.00
PEC ENC UTI CM+	487.15	500.93	502.67	448.69	---	484.86	39.22	36.49	-0.01	53.20	---	32.23	578.00	385.00	186.00	49.00	---	299.50
ENC CM-	484.75	493.23	511.30	---	---	496.43	36.82	28.79	8.61	---	---	24.74	241.00	470.00	2254.00	---	---	988.33
ENC UTI CM-	480.23	499.83	503.29	447.85	459.14	478.07	32.29	35.39	0.61	52.36	5.97	25.32	3757.00	1532.00	551.00	339.00	30.00	1241.80
PEC ENC CM-	480.10	492.73	511.67	---	---	494.83	32.16	28.29	8.99	---	---	23.15	82.00	191.00	897.00	---	---	390.00
CM+	479.85	497.75	508.44	---	---	495.35	31.92	33.32	5.75	---	---	23.66	32.00	127.00	997.00	---	---	385.33
ENC AUX CM-	476.44	492.79	494.98	435.40	469.09	473.74	28.50	28.35	-7.70	39.92	15.92	21.00	2433.00	644.00	236.00	410.00	37.00	752.00
UTI CM-	474.04	482.32	488.32	419.90	---	466.14	26.10	17.88	-14.37	24.41	---	13.51	180.00	47.00	30.00	58.00	---	78.75
ENC AUX UTI CM-	473.80	499.13	506.80	435.07	---	478.70	25.87	34.69	4.11	39.58	---	26.06	795.00	248.00	192.00	184.00	---	354.75
PEC ENC UTI CM-	472.88	492.17	486.90	450.05	---	475.50	24.94	27.74	-15.78	54.56	---	22.86	374.00	206.00	134.00	44.00	---	189.50
PEC ENC AUX UTI CM-	471.44	480.12	---	436.51	---	462.69	23.51	15.68	---	41.03	---	26.74	94.00	38.00	---	33.00	---	55.00
UTI CM+	471.32	489.81	482.12	414.20	---	464.36	23.39	25.37	-20.56	18.71	---	11.73	558.00	184.00	76.00	159.00	---	244.25
AUX UTI CM+	470.60	477.67	488.77	419.83	---	464.22	22.66	13.23	-13.92	24.35	---	11.58	152.00	24.00	40.00	104.00	---	80.00
PEC ENC UTI	464.96	475.36	482.37	439.48	---	465.55	17.02	10.95	-20.32	43.99	---	12.91	573.00	166.00	67.00	73.00	---	219.75
PEC UTI	464.48	---	---	417.39	---	440.94	16.55	---	---	21.91	---	19.23	72.00	---	---	22.00	---	47.00
ENC AUX UTI CM-	463.84	495.16	488.16	428.40	---	471.39	15.91	30.72	-4.53	32.91	---	18.75	298.00	108.00	70.00	157.00	---	157.50
PEC AUX UTI	459.94	---	---	397.78	---	428.86	12.00	---	---	2.30	---	7.15	26.00	---	---	15.00	---	20.50
ENC	459.83	478.82	505.83	---	---	481.50	11.90	14.38	3.15	---	---	9.81	270.00	334.00	1417.00	---	---	673.67
PEC ENC	459.32	481.85	497.91	---	---	479.69	11.38	17.41	-4.77	---	---	8.01	74.00	92.00	215.00	---	---	127.00
AUX UTI CM-	457.46	---	---	407.94	---	432.70	9.52	---	---	12.46	---	10.99	28.00	---	---	69.00	---	48.50
PEC ENC AUX UTI	457.14	478.88	---	415.87	---	450.63	9.20	14.45	---	20.39	---	14.68	210.00	70.00	---	104.00	---	128.00
ENC UTI	456.47	475.48	477.07	419.19	458.99	457.44	8.54	11.04	-25.61	23.71	5.82	4.70	5387.00	1011.00	288.00	1025.00	31.00	1548.40
ENC AUX UTI	454.69	467.87	470.57	411.66	---	451.19	6.75	3.43	-32.12	16.17	---	-1.44	1555.00	257.00	89.00	504.00	---	601.25
ENC AUX CM+	452.83	487.12	514.27	---	---	484.74	4.89	22.69	11.59	---	---	13.06	23.00	34.00	37.00	---	---	31.33
ENC AUX	450.30	464.02	468.80	---	---	461.04	2.36	-0.41	-33.89	---	---	-10.65	37.00	22.00	17.00	---	---	25.33
UTI	450.01	465.57	480.11	402.31	438.13	447.23	2.08	1.13	-22.57	6.83	-15.04	-5.51	1369.00	108.00	79.00	738.00	12.00	461.20
AUX UTI	447.94	469.21	482.79	395.48	---	448.86	0.00	4.78	-19.89	0.00	---	-3.78	290.00	36.00	18.00	355.00	---	174.75
PEC	---	---	509.38	---	---	509.38	---	---	6.70	---	---	6.70	---	---	112.00	---	---	112.00
PEC CM-	---	---	493.65	---	---	493.65	---	---	-9.03	---	---	-9.03	---	---	144.00	---	---	144.00
PEC CM+	---	497.59	496.89	---	---	497.24	---	33.16	-6.79	---	---	13.68	---	46.00	221.00	---	---	133.50
CM-	---	483.92	500.43	---	---	492.18	---	19.49	-2.25	---	---	8.62	---	33.00	358.00	---	---	195.50

*(ENC) = Enclomedia; (CM+) = Más de 10% de los docentes de esas escuelas participan en el programa "carriera magisterial"; (CM-) = Menos del 50% de los docentes de esas escuelas participan en dicho programa; (UTI) = Los alumnos inscritos en esas escuelas reciben útiles escolares; (AUX) = Esas escuelas reciben auxiliares didácticos; (PEC) = Esas escuelas participan en el Programa de "Escuelas de Calidad"

** (General Alta M) = Primarias generales en localidades de alta marginalidad; (General media M) = Primarias generales en localidades de marginalidad media; (General baja M) = Primarias generales en localidades de baja marginalidad; (Indígena Alta M) = Primarias indígenas en localidades de alta marginalidad; (Indígena Media M) = Primarias indígenas en localidades de marginalidad media.

CUADRO 2B. PROMEDIOS DE LOS PUNTAJES MARGINALES Y PUNTAJES GLOBALES CORRESPONDIENTES A CADA ALTERNATIVA, EN LOS DIFERENTES ESTRATOS Y MODALIDADES

ESCUELAS SECUNDARIAS																				
Alternativas (*)	Puntaje Global (**)										Puntaje Marginal (**)									
	General Alta M	General Media M	General Baja M	Técnica Alta M	Técnica Media M	Técnica Baja M	Telesec Alta M	Telesec Media M	Telesec Baja M	Promedio	General Alta M	General Media M	General Baja M	Técnica Alta M	Técnica Media M	Técnica Baja M	Telesec Alta M	Telesec Media M	Telesec Baja M	Promedio
PEC CM+	503.40	505.53	524.23	499.62	486.59	514.67	---	---	---	505.7	27.96	14.50	27.75	46.80	4.82	18.68	---	---	---	23.4
PEC CM-	501.10	499.51	504.90	475.72	487.10	503.09	---	---	---	495.2	25.67	8.49	8.43	22.90	5.33	7.11	---	---	---	13.0
CM+	493.07	502.42	516.56	485.54	502.27	522.75	---	---	---	503.8	17.64	11.39	20.09	32.72	20.50	26.77	---	---	---	21.5
CM-	488.04	492.99	507.18	475.99	491.16	503.86	---	---	---	493.2	12.60	1.97	10.71	23.17	9.39	7.87	---	---	---	11.0
PEC	479.44	489.99	502.28	453.40	487.79	491.84	---	---	---	484.1	4.01	-1.04	5.80	0.58	6.02	-4.14	---	---	---	1.9
PEC UTI CM+	---	---	---	---	---	---	499.32	501.87	505.56	502.3	---	---	---	---	---	---	31.65	14.11	20.15	22.0
AUX UTI CM+	---	---	---	---	---	---	498.32	507.14	504.14	503.2	---	---	---	---	---	---	30.65	19.38	18.73	22.9
UTI CM+	---	---	---	---	---	---	495.56	510.35	503.35	503.1	---	---	---	---	---	---	27.89	22.58	17.93	22.8
PEC UTI CM-	---	---	---	---	---	---	489.01	503.61	489.13	493.9	---	---	---	---	---	---	21.34	15.85	3.72	13.6
PEC AUX UTI CM+	---	---	---	---	---	---	487.50	510.90	518.22	505.5	---	---	---	---	---	---	19.83	23.14	32.80	25.3
AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	484.61	493.56	496.13	491.4	---	---	---	---	---	---	16.94	5.80	10.72	11.2
UTI CM-	---	---	---	---	---	---	481.41	500.20	499.03	493.5	---	---	---	---	---	---	13.74	12.44	13.61	13.3
PEC AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	480.20	487.77	---	484.0	---	---	---	---	---	---	12.52	0.00	---	6.3
PEC AUX UTI	---	---	---	---	---	---	475.67	502.87	512.52	497.0	---	---	---	---	---	---	8.00	15.10	27.10	16.7
PEC UTI	---	---	---	---	---	---	475.52	490.06	512.97	492.8	---	---	---	---	---	---	7.85	2.29	27.56	12.6
UTI	---	---	---	---	---	---	468.46	492.41	495.15	485.3	---	---	---	---	---	---	0.78	4.64	9.73	5.1
AUX UTI	---	---	---	---	---	---	467.81	495.81	485.42	483.0	---	---	---	---	---	---	0.14	8.04	0.00	2.7

*(ENC) = Enciclomedia; (CM+) = Más del 50% de los docentes de esas escuelas participan en el programa "carrera magisterial"; (CM-) = Menos del 50% de los docentes de esas escuelas participan en dicho programa; (UTI) = Los alumnos inscritos en esas escuelas reciben útiles escolares; (AUX) = Esas escuelas reciben auxiliares didácticos; (PEC) = Esas escuelas participan en el Programa de "Escuelas de Calidad"

** (General Alta M) = Secundarias generales en localidades de alta marginalidad; (General media M) = Secundarias generales en localidades de marginalidad media; (General baja M) = Secundarias generales en loc. de baja marginalidad; (Técnica Alta M) = Secundarias Técnicas en loc. de alta marginalidad (Técnica Media M) = Secundarias Técnicas en loc. de media marginalidad; (Técnica Baja M) = Secundarias Técnicas en loc. de media localidades de baja marginalidad. Telesec Alta Margnación = Telesecundarias en loc. de alta marginalidad. Telesec Media Marginación = Telesecundarias en loc. de alta marginalidad. Telesec Baja Margnación = Telesecundarias en loc. de baja marginalidad.

CUADRO 2C. PROMEDIOS DE LOS COSTOS UNITARIOS Y PUNTAJE COSTO, CORRESPONDIENTES A CADA ALTERNATIVA, EN LOS DIFERENTES ESTRATOS Y MODALIDADES

ESCUELAS PRIMARIAS												
Alternativa	Costo Unitario						Puntaje Costo (PM/CU)					
	General Alta M	General Media M	General Baja M	Indígena Alta M	Indígena Media M	Promedio	General Alta M	General Media M	General Baja M	Indígena Alta M	Indígena Media M	Promedio
CM-	—	\$26.1	\$31.7	—	—	\$28.9	—	0.75	-0.07	—	—	0.34
CM+	\$972	\$109.0	\$105.3	—	—	\$108.8	0.33	0.31	0.05	—	—	0.23
UTI CM-	\$93.8	\$84.9	\$77.9	\$89.3	—	\$86.5	0.28	0.21	-0.18	0.27	—	0.14
AUX UTI CM-	\$167.9	—	—	\$159.0	—	\$163.5	0.06	—	—	0.08	—	0.07
UTI CM+	\$174.9	\$193.5	\$183.1	\$166.3	—	\$179.5	0.134	0.131	-0.11	0.11	—	0.07
ENC CM+	\$594.2	\$573.9	\$473.4	—	—	\$547.2	0.07	0.07	0.05	—	—	0.06
ENC CM-	\$411.7	\$452.4	\$415.0	—	—	\$426.4	0.09	0.06	0.02	—	—	0.06
PEC ENC CM+	\$1,108.3	\$940.6	\$713.4	—	—	\$921.1	0.04	0.05	0.03	—	—	0.04
ENC AUX CM-	\$676.6	\$589.5	\$508.5	\$501.3	\$472.6	\$506.7	0.05	0.05	-0.01	0.07	0.03	0.03
AUX UTI CM+	\$431.4	\$328.0	\$356.5	\$360.7	—	\$369.1	0.05	0.04	-0.04	0.07	—	0.03
PEC UTI CM+	\$1,033.7	\$657.9	\$549.2	—	—	\$747.0	0.04	0.06	-0.01	—	—	0.03
ENC AUX UTI CM-	\$708.0	\$597.2	\$728.9	\$676.3	—	\$676.3	0.02	0.05	-0.01	0.05	—	0.03
PEC ENC UTI CM-	\$806.1	\$854.6	\$687.3	—	—	\$763.0	0.04	0.03	0.01	—	—	0.03
PEC	—	—	\$238.6	—	—	\$238.6	—	—	0.03	—	—	0.03
PEC CM+	—	\$479.1	\$430.0	—	—	\$454.6	—	0.07	-0.01	—	—	0.03
ENC UTI CM+	\$1,028.7	\$954.6	\$857.1	\$1,004.4	\$913.4	\$931.6	0.03	0.04	0.00	0.05	0.01	0.03
ENC AUX UTI CM+	\$1,459.8	\$1,142.7	\$881.5	\$1,123.5	—	\$1,176.9	0.02	0.03	0.00	0.04	—	0.02
PEC ENC AUX UTI CM-	\$1,467.5	\$1,464.0	—	\$1,068.6	—	\$1,333.3	0.02	0.01	—	0.04	—	0.02
PEC ENC UTI CM+	\$1,741.0	\$1,394.2	\$1,130.7	\$1,063.1	—	\$1,482.0	0.02	0.03	0.00	0.03	—	0.02
PEC UTI	\$3095	—	—	\$790.9	—	\$1,160.9	0.011	—	—	0.03	—	0.02
PEC ENC UTI CM-	\$1,054.2	\$1,030.8	\$906.6	\$1,265.3	—	\$1,066.5	0.02	0.03	-0.02	0.04	—	0.02
ENC AUX CM+	\$1,149.7	\$1,050.5	\$677.9	—	—	\$959.4	0.00	0.02	0.02	—	—	0.01
ENC	\$811.4	\$733.2	\$435.9	—	—	\$660.2	0.01	0.02	0.01	—	—	0.01
PEC ENC AUX UTI CM+	\$2,420.4	\$2,073.3	\$1,692.7	\$1,712.0	—	\$1,974.6	0.02	0.02	0.00	0.02	—	0.01
PEC ENC UTI	\$2,006.1	\$1,948.9	\$1,635.3	\$1,736.5	—	\$1,831.7	0.01	0.01	-0.01	0.03	—	0.01
PEC ENC AUX UTI	\$2,261.1	\$2,282.8	—	\$2,208.2	—	\$2,249.0	0.00	0.01	—	0.01	—	0.01
PEC AUX UTI	\$1,522.8	—	—	\$999.3	—	\$1,261.1	0.01	—	—	0.00	—	0.01
ENC UTI	\$1,034.8	\$1,174.0	\$1,004.1	\$888.2	\$1,047.3	\$1,029.7	0.01	0.01	-0.03	0.03	0.01	0.00
PEC ENC	\$1,812.5	\$1,581.1	\$925.0	—	—	\$1,439.5	0.01	0.01	-0.01	—	—	0.00
ENC AUX UTI	\$1,402.0	\$1,350.2	\$1,481.0	\$1,004.4	—	\$1,309.4	0.00	0.00	-0.02	0.02	—	0.00
ENC AUX	\$1,080.4	\$1,248.7	\$1,276.4	—	—	\$1,201.8	0.00	0.00	-0.03	—	—	-0.01
AUX UTI	\$ 339.38	\$306.5	\$308.5	\$200.4	—	\$293.7	0.00	0.02	-0.06	0.00	—	-0.01
PEC CM-	—	—	\$359.1	—	—	\$359.1	—	—	-0.03	—	—	-0.03
UTI	\$563	\$564	\$545	\$548	\$547	\$554	0.04	0.02	-0.41	0.12	-0.27	-0.10

CUADRO 2D. PROMEDIOS DE LOS COSTOS UNITARIOS Y PUNTAJE/COSTO, CORRESPONDIENTES A CADA ALTERNATIVA, EN LOS DIFERENTES ESTRATOS Y MODALIDADES

ESCUELAS SECUNDARIAS																						
Alternativa	Costo Unitario										Puntaje Costo (PM/CU)											
	General Alta M	General Media M	General Baja M	Técnica Alta M	Técnica Media M	Técnica Baja M	Técnico Alta M	Técnico Media M	Técnico Baja M	Promedio	General Alta M	General Media M	General Baja M	Técnica Alta M	Técnica Media M	Técnica Baja M	Promedio					
PEC AUX UTI	—	—	—	—	—	—	\$2,180.1	\$1,834.1	\$1,798.2	\$1,997.5	—	—	—	—	—	—	0.00	0.01	0.02	0.0		
PEC AUX UTI CM-	—	—	—	—	—	—	\$1,663.0	\$1,335.0	—	\$1,599.0	—	—	—	—	—	—	0.01	0.00	—	0.0		
PEC AUX UTI CM+	—	—	—	—	—	—	\$1,944.4	\$1,578.1	\$1,273.8	\$1,598.8	—	—	—	—	—	—	0.01	0.01	0.03	0.0		
AUX UTI	—	—	—	—	—	—	\$91.82	\$1,066.9	\$1,046.5	\$1,010.2	—	—	—	—	—	—	0.00	0.01	0.00	0.0		
PEC UTI	—	—	—	—	—	—	\$972.9	\$1,143.1	\$797.0	\$971.0	—	—	—	—	—	—	0.01	0.00	0.03	0.0		
PEC UTI CM-	—	—	—	—	—	—	\$963.2	\$93.8	\$867.0	\$923.0	—	—	—	—	—	—	0.03	0.02	0.02	0.0		
AUX UTI CM-	—	—	—	—	—	—	\$96.53	\$99.48	\$705.9	\$88.8	—	—	—	—	—	—	0.03	0.02	0.03	0.0		
PEC UTI CM-	—	—	—	—	—	—	\$86.03	\$92.85	\$772.6	\$83.8	—	—	—	—	—	—	0.02	0.02	0.00	0.0		
AUX UTI CM-	—	—	—	—	—	—	\$83.07	\$71.49	\$679.4	\$741.7	—	—	—	—	—	—	0.02	0.01	0.02	0.0		
PEC	\$553.6	\$371.2	\$320.3	\$471.2	\$394.2	\$349.3	—	—	—	\$444.0	0.01	0.00	0.02	0.00	0.02	-0.01	—	—	—	0.0		
PEC CM+	\$782.9	\$301.8	\$240.6	\$422.2	\$329.1	\$245.8	—	—	—	\$382.7	0.04	0.05	0.12	0.11	0.01	0.03	—	—	—	0.1		
PEC CM-	\$446.2	\$313.0	\$239.3	\$340.1	\$339.9	\$243.7	—	—	—	\$320.7	0.06	0.03	0.04	0.07	0.02	0.03	—	—	—	0.0		
UTI CM+	—	—	—	—	—	—	—	\$190.6	\$190.2	\$183.2	\$188.0	—	—	—	—	—	—	—	0.15	0.12	0.10	0.1
UTI CM-	—	—	—	—	—	—	—	\$120.4	\$124.8	\$149.0	\$131.4	—	—	—	—	—	—	—	0.11	0.10	0.09	0.1
UTI	—	—	—	—	—	—	—	\$86.4	\$85.1	\$105.2	\$92.2	—	—	—	—	—	—	—	0.01	0.05	0.09	0.1
CM-	\$64.5	\$66.7	\$67.1	\$52.9	\$57.6	\$58.5	—	—	—	\$61.2	0.27	0.17	0.30	0.62	0.36	0.46	—	—	—	0.4		
CM+	\$20.1	\$26.2	\$26.6	\$19.3	\$25.3	\$23.0	—	—	—	\$23.4	0.63	0.08	0.40	1.20	0.37	0.34	—	—	—	0.5		

CUADRO 3A. POSICIONES QUE OCUPAN, EN EFICACIA Y EFICIENCIA, LAS ALTERNATIVAS IMPLEMENTADAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ESCUELAS PRIMARIAS

Alternativas	Primaria General Alta Marginación		Diferencia	Primaria General Media Marginación		Diferencia	Primaria General Baja Marginación		Diferencia	Primaria Indígena Alta Marginación		Diferencia	Primaria Indígena Media Marginación		Diferencia	PROMEDIO	
	Eficacia	Eficiencia		Eficacia	Eficiencia		Eficacia	Eficiencia		Eficacia	Eficiencia		Eficacia	Eficiencia		Eficacia	Eficiencia
PEC ENC CM+	1	9	8	1	11	10	2	3	1	---	---	---	---	---	---	1.3	7.7
ENC CM+	3	5	2	3	5	2	1	2	1	---	---	---	---	---	---	2.3	4.0
ENC UTI CM+	7	13	6	6	13	7	10	10	0	3	7	4	2	2	0	5.6	9.0
PEC ENC UTI CM+	5	16	11	5	17	12	11	11	0	2	12	10	---	---	---	5.8	14.0
PEC	---	---	---	---	---	---	6	4	2	---	---	---	---	---	---	6.0	4.0
PEC ENC AUX UTI CM+	4	18	14	2	19	17	12	12	0	9	17	8	---	---	---	6.8	16.5
PEC UTI CM+	2	10	8	4	8	4	15	15	0	---	---	---	---	---	---	7.0	11.0
ENC CM-	6	4	2	11	7	4	5	5	0	---	---	---	---	---	---	7.3	5.3
CM+	9	1	8	8	2	6	7	1	6	---	---	---	---	---	---	8.0	1.3
PEC ENC CM-	8	11	3	13	14	1	4	7	3	---	---	---	---	---	---	8.3	10.7
ENC AUX UTI CM+	12	17	5	7	15	8	8	9	1	7	11	4	---	---	---	8.5	13.0
ENC AUX CM-	10	8	2	12	10	2	18	17	1	6	6	0	1	1	0	9.4	8.4
ENC AUX UTI CM-	---	---	---	10	9	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10.0	9.0
PEC ENC UTI CM-	13	14	1	14	16	2	22	19	3	1	9	8	---	---	---	12.5	14.5
PEC CM+	---	---	---	9	6	3	17	18	1	---	---	---	---	---	---	13.0	12.0
PEC ENC AUX UTI CM-	14	19	5	20	24	4	---	---	---	5	10	5	---	---	---	13.0	17.7
ENC AUX UTI CM-	19	15	4	---	---	---	14	14	0	8	8	0	---	---	---	13.7	12.3
UTI CM-	11	2	9	18	3	15	21	28	7	10	1	9	---	---	---	15.0	8.5
CM-	---	---	---	17	1	16	13	26	13	---	---	---	---	---	---	15.0	13.5
ENC AUX CM+	27	27	0	16	18	2	3	6	3	---	---	---	---	---	---	15.3	17.0
PEC UTI	18	21	3	---	---	---	---	---	---	13	13	0	---	---	---	15.5	17.0
ENC	21	20	1	22	21	1	9	8	1	---	---	---	---	---	---	17.3	16.3
UTI CM+	15	3	12	15	4	11	25	27	2	15	3	12	---	---	---	17.5	9.3
AUX UTI CM+	16	7	9	23	12	11	20	24	4	11	5	6	---	---	---	17.5	12.0
PEC ENC UTI	17	22	5	25	27	2	24	16	8	4	15	11	---	---	---	17.5	20.0
ENC UTI	25	23	2	24	25	1	27	22	5	12	14	2	3	3	0	18.2	17.4
PEC ENC	22	25	3	19	23	4	16	13	3	---	---	---	---	---	---	19.0	20.3
PEC CM-	---	---	---	---	---	---	19	21	2	---	---	---	---	---	---	19.0	21.0
PEC AUX UTI	20	24	4	---	---	---	---	---	---	19	19	0	---	---	---	19.5	21.5
PEC ENC AUX UTI	24	28	4	21	26	5	---	---	---	14	18	4	---	---	---	19.7	24.0
AUX UTI CM-	23	6	17	---	---	---	---	---	---	17	4	13	---	---	---	20.0	5.0
UTI	29	12	17	28	20	8	26	29	3	18	2	16	4	4	0	21.0	13.4
ENC AUX UTI	26	26	0	27	28	1	28	20	8	16	16	0	---	---	---	24.3	22.5
AUX UTI	30	30	0	26	22	4	23	25	2	20	20	0	---	---	---	24.8	24.3
ENC AUX	28	29	1	29	29	0	29	23	6	---	---	---	---	---	---	28.7	27.0
Sumatoria diferencias			166			164			86			112			0		
Promedio diferencias			5.5			5.7			3.0			5.6			0		

CUADRO 3B. POSICIONES QUE OCUPAN, EN EFICACIA Y EFICIENCIA, LAS ALTERNATIVAS IMPLEMENTADAS EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Alternativa	Secundaria General Alta Marg			Secundaria General Media Marg			Secundaria General Baja Marg			Secundaria Técnica Alta Marg			Secundaria Técnica Media Marg			Secundaria Técnica Baja Marg			Taller escuela Alta Marg			Taller escuela Media Marg			Taller escuela Baja Marg			PROMEDIO						
	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Eficiencia	Clase	Eficacia	Clase	Eficacia						
CM+	2	2	1	2	1	1	2	2	0	2	2	0	1	2	1	1	4	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1.8	2.2				
PEC CM+	1	4	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	5	2	0	2	5	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1.8	2.2					
PEC AUX UTI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---				
CM-	6	1	2	6	2	2	2	4	1	2	1	2	2	1	1	2	2	0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2.2	2.0			
AUX UTI CM+	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2.2	2.2		
PEC CM-	2	2	1	2	4	1	4	1	2	4	4	0	4	2	1	4	1	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2.5	2.7			
UTI CM-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2.7	1.7		
PEC UTI CM+	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2.7	2.2	
PEC	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	2	4	1	5	2	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4.7	4.2		
PEC AUX UTI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5.7	5.0	
PEC UTI CM-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	6.0	4.7	
UTI CM-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7.0	2.7	
AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7.7	7.0	
PEC UTI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7.7	9.7	
UTI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10.0	7.0	
PEC AUX UTI CM-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10.0	11.0
AUX UTI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10.2	11.0
Sumatoria Eficacia				8			6			6			6			12			22			26			24									
Promedio Eficacia				1.4			1			1			1			2.4			1.8			2			2									

CUADRO 4. PRIORIDADES QUE, DE ACUERDO CON NUESTRA PROPUESTA, CORRESPONDERÍAN A LAS ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE -EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS- OCUPARÍAN LOS CINCO PRIMEROS LUGARES, COMPARADAS CON A LAS QUE DE HECHO LES FUERON ASIGNADAS EN EL AÑO 2008

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	Primaria General Alta Marginación.(1)		Primaria General Media Marginación.(2)		Primaria General Baja Marginación.(2)		Primaria Indígena Alta Marginación.(1)		Primaria Indígena Media Marginación.(2)	
	Prioridad asignada	Prioridad deseable	Prioridad asignada	Prioridad deseable	Prioridad asignada	Prioridad deseable	Prioridad asignada	Prioridad deseable	Prioridad asignada	Prioridad deseable
PEC ENC CM+	20	1			3	3				
PEC UTI CM+	25	2								
ENC CM+	11	3	2	5	1	2				
PEC ENC AUX UTI CM+	19	4								
PEC ENC UTI CM+	7	5					15	2		
CM+			15	2	5	1				
CM-			27	1						
UTI CM-			21	3						
UTI CM+			13	4						
PEC					17	4				
ENC CM-					2	5				
PEC ENC UTI CM-							16	1		
ENC AUX CM-									1	1
ENC UTI CM+							6	3		
PEC ENC UTI							12	4		
PEC ENC AUX UTI CM-							18	5		
ENC UTI CM+									3	2
ENC UTI									2	3
UTI									4	4
Promedios	16.4	3	15.6	3	5.6	3	13.4	3	2.5	2.5

El número (1) indica que, se utilizó el criterio de eficacia como prioridad deseable.
 El número (2) indica que, se utilizó el criterio de eficiencia como prioridad deseable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracho, T. (2004). *Cuarta Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC)*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bracho, T. (2006). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2005-2006*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Díaz de Cossío, R. *et al.*, (2006). *Enciclopedia en la práctica. Observación en veinte aulas 20005-2006*. México: ILCE-Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores.
- Flores-Crespo, P. (2011). ¿Podremos construir políticas educativas originales? Parte 3: *Sobre la originalidad de las políticas, evaluación de programas y síntesis de investigación*. Consultado el 5 de septiembre de 2011, en: http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=739:ipodremos-construir-politicas-educativas-originales-tercera-parte&catid=39:opinion&Itemid=142.
- Gertler, P., H. Patrinos, M. Rubio-Codina (2006). *Empowering parents to improve education: Evidence from rural Mexico*. World Bank Policy Research Working Paper 3935, June.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- (2009). *Panorama educativo de México*.
- Loera, A. y O. Cázares (2005). *Análisis de Cambios de Logros Académicos y Eficacia Social de las Escuelas de la Muestra Cualitativa 2001-2005*. Contraste con grupos control. Chihuahua: Heurística Educativa.
- Muñoz-Izquierdo, *et al.*, (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(3).
- Muñoz-Izquierdo, C. y R. Magaña (2008). Un acercamiento a los programas del gobierno federal orientados a mejorar la calidad de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp.1165-1194.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- OCE (octubre 2010). Luces y sombras de las pruebas ENLACE 2010. *Revista Educación 2001*, 185(7-14).
- OCDE (2010). *Sistemas Fuertes y reformadores exitosos en la educación. Lecciones de PISA para México*. París: OCDE.
- Reimers, F. (editor) (2006). *Aprender más y mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santibáñez, L., *et al.*, (2007). *Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes "Carrera Magisterial" en México*. Santa Mónica: Rand Corporation.
- Santizo, C (2006). Mejorando la Rendición de Cuentas y la Transparencia a través de la Participación Social: El Programa de Escuelas de Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(1).
- SEP (s/f). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: SEP-COMIE.

ANEXOS
Anexo 1

Porcentajes de alumnos que obtuvieron en las pruebas "Enlace" los niveles de aprovechamiento que se indican, en escuelas localizadas en entidades federativas de diferentes índices de marginalidad

A) ESCUELAS PRIMARIAS – PRUEBAS DE ESPAÑOL

NIVELES DE APROVECHAMIENTO/AÑOS EN QUE SE APLICARON LAS PRUEBAS	ENTIDADES CON LOS MÁS ALTOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	ENTIDADES CON LOS MÁS BAJOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	COCIENTE DE DISPARIDAD (RELACIÓN ALTA/BAJA MARGINALIDAD)
Insuficiente/2006	26.8	18.5	1.45
Insuficiente/2010	21.4	15.1	1.42
Elemental/2006	57.1	57.6	0.99
Elemental/2010	46.9	45.1	1.04
Bueno/2006	15.1	21.8	0.69
Bueno/2010	26.1	32.2	0.81
Excelente/2006	1.0	2.0	0.50
Excelente/2010	5.6	7.6	0.74

B) ESCUELAS SECUNDARIAS – PRUEBAS DE ESPAÑOL

NIVELES DE APROVECHAMIENTO/AÑOS EN QUE SE APLICARON LAS PRUEBAS	ENTIDADES CON LOS MÁS ALTOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	ENTIDADES CON LOS MÁS BAJOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	COCIENTE DE DISPARIDAD (RELACIÓN ALTA/BAJA MARGINALIDAD)
Insuficiente/2006	47.6	41.0	1.16
Insuficiente/2010	45.1	38.5	1.17
Elemental/2006	41.6	43.5	0.96
Elemental/2010	40.7	42.7	0.95
Bueno/2006	10.4	14.7	0.71
Bueno/2010	13.4	17.8	0.76
Excelente/2006	0.5	0.9	0.58
Excelente/2010	0.7	1.1	0.70

C) ESCUELAS PRIMARIAS: PRUEBAS DE MATEMÁTICAS

NIVELES DE APROVECHAMIENTO/AÑOS EN QUE SE APLICARON LAS PRUEBAS	ENTIDADES CON LOS MÁS ALTOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	ENTIDADES CON LOS MÁS BAJOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	COCIENTE DE DISPARIDAD (RELACIÓN ALTA/BAJA MARGINALIDAD)
Insuficiente/2006	27.2	19.1	1.43
Insuficiente/2010	24.9	17.8	1.40
Elemental/2006	58.8	61.9	0.95
Elemental/2010	44.9	46.6	0.96
Bueno/2006	12.9	17.2	0.75
Bueno/2010	22.8	26.8	0.85
Excelente/2006	1.2	1.9	0.63
Excelente/2010	7.4	8.7	0.85

D) ESCUELAS SECUNDARIAS- PRUEBAS DE MATEMÁTICAS

NIVELES DE APROVECHAMIENTO/AÑOS EN QUE SE APLICARON LAS PRUEBAS	ENTIDADES CON LOS MÁS ALTOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	ENTIDADES CON LOS MÁS BAJOS ÍNDICES DE MARGINALIDAD	COCIENTE DE DISPARIDAD (RELACIÓN ALTA/BAJA MARGINALIDAD)
Insuficiente/2006	47.6	41.0	1.16
Insuficiente/2010	45.1	38.5	1.17
Elemental/2006	41.6	43.5	0.96
Elemental/2010	40.7	42.7	0.95
Bueno/2006	10.4	14.7	0.71
Bueno/2010	13.4	17.8	0.76
Excelente/2006	0.5	0.9	0.58
Excelente/2010	0.7	1.1	0.70





EL PROCESO DEL CAMBIO ESCOLAR. UNA GUÍA PARA IMPULSAR Y SOSTENER LA MEJORA DE LAS ESCUELAS

F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2011
Fecha de dictaminación: 17 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2011



No hay alternativas, en Educación, si no se avanza, se retrocede. Posiblemente uno de los peores pecados de la educación es la autocomplacencia: quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor. Si los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, etc., son constantes, los educativos también deberían serlo. ¿De qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y por consiguiente, de sus resultados?

Desde esta perspectiva, la mejora de la escuela no puede ser considerada una experiencia aislada o puntual que adjective a unos pocos centros en momentos específicos de su historia. La voluntad de optimizar la calidad educativa ha de constituirse como una señal de identidad permanente de todas y cada una de las escuelas.

Impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos. Probablemente, la mayoría de los profesionales del ámbito educativo estén deseosos por mejorar sus centros y sus prácticas; de ello no cabe duda. Sin embargo, a menudo no cuentan con la información o los recursos suficientes para concretar sus buenas intenciones.

Aprender sobre el proceso de cambio escolar implica comprender su complejidad, conocer las etapas que lo componen y saber anticiparse a las resistencias que genera. Este artículo pretende ofrecer una serie de pautas que permitan entender, en un sentido pragmático, cómo iniciar un proceso de cambio escolar que sea sostenible a lo largo del tiempo y, en esa dirección, qué elementos o dimensiones deben contemplarse para que resulte especialmente eficaz.

1. EL PROCESO DE CAMBIO

Es frecuente encontrar centros escolares que consideran la mejora como una tarea ocasional, como un esfuerzo puntual para resolver una dificultad específica. La idea que les mueve es sencilla: cuando surge un problema debe hacerse algo para solucionarlo; una vez solucionado, todo sigue su curso normal. Estas escuelas tienen una visión de la mejora bastante estática, como un esfuerzo específico para ser realizado en momentos muy concretos.

Por el contrario, otros centros, los más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela. En estos casos, los esfuerzos de mejora suelen ser permanentes y cíclicos; forman parte de la cultura general del centro escolar y son, en definitiva, su señal de identidad. Indudablemente, todos los profesionales quieren hacer su trabajo cada vez mejor, y para ello es preciso que estén dispuestos a desaprender, a reaprender, a criticar, a ser criticados y a reflexionar con sus colegas, entre otros.

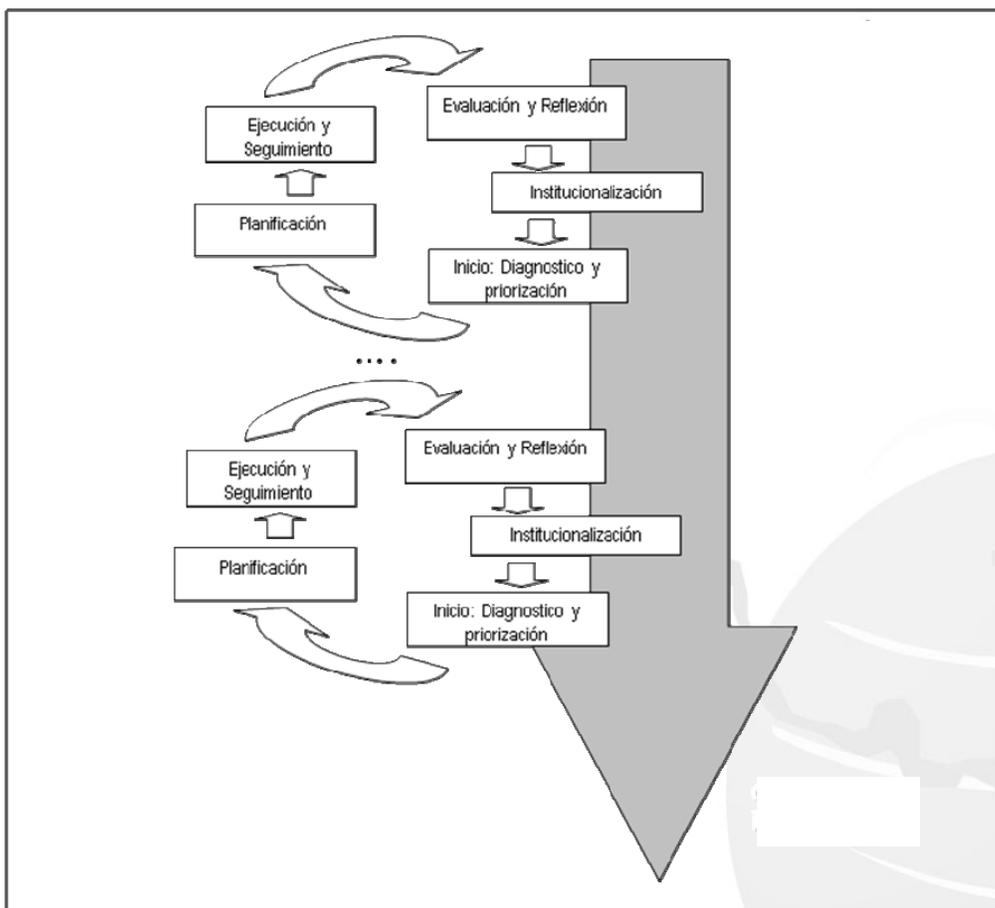
Pero, como ya hemos dicho, un proceso de cambio exige algo más que buena voluntad. Requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Requiere, en definitiva, del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar, que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo.

Primero hay que decir que el cambio es un proceso y no una acción (Coronel, 1996; Bolívar, 2002; Fullan, 2002). Y, como tal, conviene reconocer las etapas o fases que lo componen. Insistimos en que debe evitarse una visión simplificada de un **proceso largo y complejo** en el que intervienen muchos factores de manera simultánea. Además, el cambio **no es lineal**, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior. Así, es posible visualizar el proceso como un modelo circular de mejora compuesto por diferentes ciclos (Gráfico 1).

El propósito de este artículo es ofrecer una guía que resulte útil frente al diseño y desarrollo de procesos de cambio en las escuelas y, en orden a ello, secuenciaremos dicho proceso en una serie de etapas tal como se enumeran a continuación. Es posible distinguir cinco grandes fases:

- un primer momento de **iniciación** por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;
- seguido por instancias de **planificación** que definen el sentido y los pasos que se darán;
- una fase de **implementación** por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;
- tras el cual será necesario un periodo de reflexión o **evaluación**; y, como resultado de ello,
- la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de **institucionalización** de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces.

GRÁFICO 1. EL PROCESO DE CAMBIO ESCOLAR



Conviene subrayar también que cada una de las fases del cambio es, a su vez, un proceso singular y complejo que, con mayor o menor duración, puede repetirse reiteradamente antes de que el ciclo de mejora llegue a su fin. Así, es necesario pensar al cambio como un proceso recursivo y no lineal, que puede requerir de, por ejemplo, sucesivas instancias de planificación o varias etapas de implementación.

Por otra parte, y más allá del esquema que proponemos, no existen procesos de cambio iguales. Si cada escuela es un mundo, los esfuerzos de mejora deben honrar su singularidad. Por ello, es importante que cada escuela diseñe procesos de cambio acordes con sus condiciones, sus recursos y sus capacidades. De lo contrario, los esfuerzos de mejora no harán más que generar frustraciones y desencantos, frente a lo cual la comunidad educativa se resistirá a impulsar o sostener nuevos procesos de cambio en el futuro.

A continuación, se repasarán cada una de las etapas comentadas, invitando al lector a que recuerde y tenga presente la retroactividad y la circularidad de cada una de ellas, así como de todo el proceso en su conjunto.

2. INICIACIÓN

El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente, toma la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela. El desencadenante de dicha decisión puede ser una presión interna o externa -cambios normativos, socio-demográficos o tecnológicos, problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes- pero en última instancia, es muy importante que la propuesta de mejora concreta provenga de algún agente interno del centro. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar asuma la decisión de cambiar, y transmita esa iniciativa a sus colegas.

Quizá, el elemento clave en esta instancia sea desarrollar un alto nivel de compromiso con el proceso de cambio entre la comunidad escolar para poder ponerlo en marcha. Parece claro que un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados, rara vez resulte exitoso. O, al menos, será muy difícil de implementar. Por lo tanto, 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.

Pero no se trata solo de que la comunidad sienta que es necesario hacer algo, sino también, y quizá lo más importante, que crea que efectivamente se puede cambiar. Lo que queremos decir es que el deseo y la creencia de que se puede mejorar, de manera continua, deben ser considerados elementos esenciales al igual que cualquier otra estrategia de mejora o incluso aún más.

En uno de los primeros trabajos sobre el tema, Miles y Ekholm (1985) solían decir que un buen proceso de mejora escolar debe comenzar por desarrollar un consenso razonable sobre los resultados esperados. Por tanto, el establecimiento de los objetivos del proyecto de mejora debe hacerse de manera compartida y conjunta entre varios (por no decir todos) los miembros de la comunidad educativa. En esta dirección, el auge de conflictos en esta instancia es productivo, y si logran manejarse adecuadamente, es posible que se haya ganado mucho terreno en pos de conseguir cambios duraderos. Hay que tener presente que la multiplicidad de voces y perspectivas acerca de qué y cómo hay que mejorar permitirá enriquecer y dar nuevos sentidos al proyecto de cambio originalmente planteado.

Asimismo, conviene recordar la ya clásica frase: "*los cambios impuestos no sirven de nada*". Aun cuando esta idea surge como respuesta a la tensión que se generaba en los centros ante las reformas educativas impuestas desde la Administración particularmente en la década de los 60, la misma puede repensarse hoy para la propia escuela. ¿Acaso no sienten lo mismo los docentes cuando los cambios son exigidos desde la dirección? ¿Cómo perciben los docentes un proyecto de mejora ante el cual tuvieron escasas o nulas oportunidades para expresar sus perspectivas o inquietudes? Es justamente por ello en que insistimos en que el cambio no debería plantearse como un mandato externo que resulte ajeno a los implicados en él. Por el contrario, debe ser consecuencia de una toma de decisión general pero encarnada individualmente entre los distintos implicados o, al menos, en gran parte de ellos, asegurando así un convencimiento que derive en un compromiso inicial sólido el cual dará mayor fuerza al proyecto por emprender.

Ahora bien, tal como explicitaba Joyce (1991), no hay una sola manera de iniciar el cambio. Este autor utiliza por ello 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, como dijimos al principio, 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.

A lo largo de los años hemos aprendido que el cambio educativo no consiste en una sumatoria de reformulaciones organizativas, ni siquiera en un conjunto de innovaciones didácticas (Murillo, 2002). Implica el desarrollo de una forma de pensar y actuar que promuevan la mejora constante de los procesos y los resultados. Así, una cultura escolar orientada hacia el cambio, cuyo desarrollo supone un largo proceso en sí mismo y que atraviesa todo el proyecto de mejora, es uno de los elementos clave a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos por cambiar la práctica escolar. *Es, sin dudas, una de las estrategias más importantes y a la vez producto del proceso de cambio.* Por eso, resulta esencial no solo implementar cambios en la organización escolar o promover innovaciones didácticas en las aulas, sino también y fundamentalmente, trabajar sobre el plano de las creencias, los supuestos y las convicciones de quienes están día a día en contacto con los alumnos.

Desde el ámbito de la investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar hemos aprendido cuáles son los elementos que configuran una cultura de mejora en un centro educativo (Murillo, 2005, 2011). Los factores que constituyen dicha cultura son:

- *Presión interna para mejorar.* En muchos casos, las presiones del propio entorno son las que obligan a los centros educativos a poner en marcha procesos de cambio. Así, situaciones tales como un alto grado de fracaso escolar, un nuevo proyecto de dirección o las propias autocríticas de los profesores permiten ejercer cierta presión para que la escuela mejore. Y por tanto, se está en mayor disposición para cambiar. 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 podrían estimular 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. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara y consensuada sobre adónde quieren dirigirse, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.
- *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.
- *Autonomía utilizada por los centros educativos.* A menudo se defiende que el contexto educativo debería garantizar a los centros un cierto nivel de autonomía para poder llevar a cabo los procesos de mejora. Pero tener autonomía no sirve de nada si no es utilizada de manera inteligente por los centros. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.
- *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.
- *Organización flexible.* En la medida en que la escuela sea capaz de modificar su organización para adaptarse a los alumnos, a los nuevos requisitos y visiones pedagógicas, será también más fácil que los procesos de cambio sean exitosos. La flexibilidad en los horarios, la adaptación del calendario y la redistribución de recursos tanto humanos como materiales son ejemplos de ello.
- *Estabilidad del profesorado.* La estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos están mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación del

claustro docente. Pero aun en ese caso habría que considerar entonces cómo incluir e implicar a los nuevos miembros en el proyecto ya iniciado.

- *Tiempo y recursos dedicados a la mejora.* El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados en la mejora más recursos y mayor disponibilidad temporal para la realización de las actividades plasmadas en la planificación del proyecto. Parece necesario que se disponga de más tiempo para realizar tareas de programación, para el trabajo con los compañeros o para la propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender simplemente de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro, sino que requiere de espacios y recursos concretos dedicados a tal fin.
- *Disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.* Un factor fundamental en una cultura escolar orientada al cambio 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 (1996) 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, retomarse para que no obstaculicen el proceso sino que, en última instancia, logren canalizarse y aportar nuevas ideas a los debates iniciales.

TABLA 1. ALGUNOS DILEMAS PROPIOS DE LA ETAPA DE INICIACIÓN

¿La etapa de iniciación debe ser larga o corta? ¿Es mejor centrarse en el trabajo docente, en la organización o en ambos? ¿Deberíamos intentar un gran cambio o empezar por cambios menores? ¿Es conveniente tener un nivel de participación alto o bajo en las primeras fases? ¿Es mejor buscar un consenso mayoritario antes de proceder o bien ser asertivos desde el principio? ¿Qué porcentaje de miembros "resistentes" es razonable tener para que el cambio sea posible? ¿Qué debe hacerse frente a las críticas no constructivas de ciertos sectores? ¿Cómo reconocer si una propuesta de cambio es viable o no? ¿Es necesario buscar apoyos externos?

3. DIAGNÓSTICO Y PRIORIZACIÓN DE LAS ÁREAS DE MEJORA

Una vez logrado el consenso suficiente como para embarcarse en un proceso de cambio escolar, sigue la etapa de *diagnóstico*. Mediante el mismo se establecen las necesidades de mejora del centro a través de la recolección de datos desarrollada de manera sistemática, rigurosa y precisa. Las decisiones que

afectarán la naturaleza y el alcance del proyecto de cambio deben basarse en evidencias empíricas. En otras palabras, si el objetivo es determinar cuáles serán las áreas que merezcan ser objeto de transformación resulta fundamental que el diagnóstico de la situación inicial no descansa en meras suposiciones o interpretaciones subjetivas de unos pocos, sino que sea el producto de una reflexión e indagación conjunta de los profesionales del centro.

Aunque muchos de los modelos de cambio sistematizados, de todo tipo y orientación, le dan una gran importancia a esta fase (el modelo EFQM o el Plan de Mejoramiento del Ministerio de Educación chileno, por poner dos ejemplos actuales). La investigación y la experiencia nos han evidenciado que el cambio no es el resultado de un proceso de evaluación. En ocasiones, se le dedica tantos esfuerzos, tanto tiempo e ilusión a esta evaluación inicial, que los docentes suelen quedar cansados y desmotivados al ver que todo ese trabajo ha valido simplemente para describir las dificultades que ya se conocían.

Por ello, es importante no olvidar el carácter instrumental de esta fase. Su objetivo es encontrar las áreas de mejora que deban ser transformadas. Por tanto, el tiempo y esfuerzo que se le dedique dependerá del centro y su situación. En ocasiones, es importante llevar a cabo un largo proceso de recogida de datos y de sistematización de los mismos; pero, en otras, con una simple dinámica bastará. Si antes decíamos que sin evaluación no puede haber mejora, ahora también hay que recordar que una evaluación extremadamente extensa podría acabar siendo un antídoto para el cambio.

Desde ese punto de vista se debe enfrentar el debate sobre si desarrollar un diagnóstico interno (una auto-evaluación), implementar una evaluación externa o abordarla de manera mixta, con apoyos externos que trabajen conjuntamente con personal del centro. De cualquier manera, contar con las visiones y perspectivas de los padres, madres, alumnos y demás agentes de la comunidad es esencial no solo para que perciban que sus opiniones son valoradas, sino para que ellos también sean parte del proceso de recolección y análisis de los datos. Esto ayudará a delinear una visión y misión compartidas sobre la dirección que debe adoptar el cambio en la escuela.

En todo caso el principio máximo ha de ser que todo el proceso de cambio sea participativo, que cuente con la implicación activa y el compromiso de la comunidad escolar, y esta fase no es una excepción a ello. De este modo, hay que sopesar detenidamente las ventajas y dificultades que tiene un tipo u otro, así como valorar si es mejor aplicar algún modelo de evaluación ya elaborado o diseñar un modelo particularmente adaptado a las circunstancias.

El diagnóstico ha de centrarse en tres dimensiones: el desarrollo de los estudiantes, la calidad del centro y la adecuación de los procesos de enseñanza en el aula. Cuando hablamos de relevar información acerca de la calidad del centro nos referimos a describir su dinámica interna: cómo suelen trabajar los profesores entre sí, a qué cuestiones suelen dedicar más tiempo cuando están fuera del aula, cómo funcionan los canales de comunicación, cómo es el clima del centro, cuáles son las características del liderazgo, entre otros.

Es necesario volver a insistir que el objetivo de todo esfuerzo de cambio y mejora debe ser desarrollar mejores aprendizajes para todos y cada uno de los alumnos. En ese sentido, sería interesante que al momento de establecer un proceso de diagnóstico se tomen en consideración varios indicadores, no solamente aquellos vinculados con los resultados académicos. También es importante rescatar, por ejemplo, la voz de los propios alumnos para poder comprender mejor qué les resulta difícil, qué les sería útil aprender, qué aprendizajes consideran significativos, qué factores inciden en sus procesos de aprendizaje, cómo creen ellos que se podría mejorar su escuela, etc.

Tras la determinación de las áreas de mejora, el paso consecuente es priorizarlas. Y esta es una acción que debe ser realizada por la comunidad escolar en su conjunto. Básicamente, se trata de decidir cuáles de las áreas detectadas en el diagnóstico van a ser abordadas en primer lugar durante el proceso de cambio. Algunas dinámicas como el llamado Análisis DAFO (o FODA o SWOT) - Desafíos, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades- pueden resultar útiles en esta fase.

4. PLANIFICACIÓN

La planificación es un componente fundamentalmente técnico del proceso de cambio por el cual se ayuda a convertir los deseos o las intenciones de mejora en acciones concretas. Este proceso podría conceptualizarse como una descripción detallada de los objetivos que el centro escolar quiere alcanzar en el proceso de mejora y sus consiguientes estrategias para conseguirlos. Su acertado diseño es, sin duda, una de las claves para el éxito del proceso de cambio. Pero tan importante es su calidad técnica, como que sea objeto de discusión para alcanzar cierto grado de consenso entre toda la comunidad.

Aunque no es realmente posible que un gran número de personas participe directamente en su formulación, sí que es necesario que se haga participe a los diferentes colectivos del mismo. De tal forma que sea una planificación compartida por todos. Recordemos que una de las claves de un proceso exitoso es que la comunidad se sienta comprometida con el cambio. Para ello podrían diseñarse instancias para que todos los miembros puedan hacerse oír y aportar a los distintos "borradores" elaborados en el marco del proyecto de mejora.

Cuando hablamos de "comunidad escolar", nos referimos no sólo a los docentes, sino también a las familias, al personal de administración y servicio y, por supuesto, a los propios estudiantes. Resulta paradójico encontrarse proyectos de cambio en los que se busca mejorar cualquier aspecto del desarrollo de los estudiantes, pero sin contar con ellos. En este sentido, es fundamental escuchar sus opiniones, ver cómo interpretan la realidad de la escuela, qué problemáticas les afectan, cuáles serían las prioridades de mejora según sus experiencias diarias, etc.

La versión final en la que se plasme la planificación debe constar como documento de dominio público registrado bajo el nombre de "Proyecto de cambio, de mejora, de innovación" o alguna denominación similar. En la tabla 2 se presenta un posible guión. Así, aunque cada proyecto debe ajustarse a las características del proceso así como a sus destinatarios y finalidad, es posible hablar de algunas características comunes. Veamos algunas de ellas.

En esencia debe ser un documento:

- Fundamentado, que se base tanto en un diagnóstico previo como en unos principios teóricos que orienten la acción.
- Participativo y conciliador, que sea elaborado con la implicación de toda la comunidad, recogiendo todas las sensibilidades, permitiendo así que el producto sea compartido y consensuado con todos.
- Realista y posible, que se plantee objetivos alcanzables y que organice la acción.
- Global, que no se centre en un pequeño aspecto, sino que tenga una visión total del fenómeno y de los elementos que en él influyen.

- Claro y conciso, no debe ser un texto extenso sino que debe recoger los elementos esenciales y ser breve para que sea de fácil lectura. Obviamente, su extensión dependerá de lo ambicioso del cambio deseado.

TABLA 2. GUIÓN DE UN PROYECTO DE CAMBIO ESCOLAR

<p>1. Introducción En este primer apartado se hará una breve presentación del proyecto y su justificación. Esto permitirá anticipar los principales objetivos y alcances del proceso.</p> <p>2. Análisis del contexto Para argumentar los objetivos presentados, se podría incluir también una descripción del contexto social y educativo en el que se enmarca la propuesta. En ese sentido, se podrían incluir:</p> <p>2.1. Una breve descripción del ámbito donde se desarrolla el proyecto de mejora. La comunidad en la que se inserta el centro, la descripción de la institución, caracterizaciones a nivel de departamento y de aula, etc.</p> <p>2.2. La descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial. Describir cómo se ha hecho el diagnóstico inicial y cuáles son los resultados encontrados que orientan y justifican la intervención.</p> <p>2.3. Los criterios y/o principios teóricos que sustentan la propuesta. En relación al punto anterior, puede ser interesante citar autores o bibliografía relativa a las necesidades de mejora identificadas.</p> <p>3. Objetivos Es habitual distinguir entre objetivos generales y específicos, aunque dependerá de la envergadura del proyecto de cambio. No estaría tampoco de más formular metas (objetivos operativos que concreten propósitos y plazos) para facilitar también el proceso de evaluación.</p> <p>4. Estrategias y actividades Para detallar las acciones que se desarrollarán podrían explicitarse las siguientes cuestiones:</p> <p>4.1. Actividades. Describir las actuaciones que se llevarán a cabo.</p> <p>4.2. Destinatarios. Explicar a quiénes van dirigidas las actividades propuestas.</p> <p>4.3. Responsables. Establecer quiénes son las personas encargadas de las actividades.</p> <p>4.4. Distribución temporal. Puntualizar los tiempos y plazos de las distintas acciones.</p> <p>4.4. Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias.</p> <p>Según el nivel de ambición del proyecto, puede ser útil organizar toda esta información dentro de cada actividad:</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Estrategia 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d) Recursos e) Evaluación </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Estrategia 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d)... <p>Estrategia 3:...</p> </td> </tr> </table> <p>5. Evaluación Es importante distinguir el proceso de seguimiento continuo (evaluación formativa) y la evaluación final (evaluación sumativa). Para cada una de esas instancias es necesario enumerar los instrumentos, la muestra, la distribución temporal, etc.</p> <p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Estrategia 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d) Recursos e) Evaluación 	<p>Estrategia 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d)... <p>Estrategia 3:...</p>
<p>Estrategia 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d) Recursos e) Evaluación 	<p>Estrategia 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acciones y distribución temporal b) Beneficiarios c) Responsables d)... <p>Estrategia 3:...</p>	

Se señalaba que una de las características es que el proyecto esté adecuadamente fundamentado. Para ello, es importante que el documento recoja un apartado, quizá llamado **Análisis del Contexto**, que incluya tres elementos básicos:

1. Una breve descripción del contexto donde se desarrolla el cambio (el centro docente, el conjunto de centros, las aulas...), que recoja los cualidades principales que permitan entender la acción incluso para alguien que desconozca esa realidad.

2. Un resumen del diagnóstico desarrollado. Ello incluye tanto el proceso como los resultados y las conclusiones obtenidas que dan origen al proyecto.
3. Los principios teóricos y pedagógicos que fundamenten la elección de estrategias y acciones de mejora. Aunque no es habitual, un proyecto buen fundamentado exige explicitar los principios pedagógicos y el marco teórico que orienta la acción. En ocasiones suele ser recomendable incluir también los principios normativos que definen la acción propuesta.

Los **objetivos** planteados deben ser, como se ha señalado, ambiciosos pero realistas. Tan perjudicial pueden ser los objetivos excesivamente ambiciosos que cuentan con pocas posibilidades de realización, como aquellos de escasa envergadura. En cualquier caso, cuanto más concretos y operativos, mejor.

La línea de investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2011) señala la importancia de tres tipos de objetivos:

1. *Objetivos dirigidos a la mejora del desarrollo de los estudiantes* (objetivos de eficacia o finales). Son los referidos a los resultados que se espera que obtengan los alumnos como fruto de su proceso de aprendizaje.
2. *Objetivos dirigidos a incrementar la calidad de los centros* en su conjunto. Preferentemente aquellos que la investigación ha encontrado que están asociados al desarrollo integral de los estudiantes (Murillo, 2008). Son los que inciden en el funcionamiento general del centro y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, en las características de liderazgo, las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado, el clima del centro, etc.
3. *Objetivos de mejora de la calidad de los docentes individuales* (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández Castilla, 2011). Objetivos que han de convertirse en compromisos personales de mejora de cada uno de los y las docentes del centro.

Un importante paso refiere a la determinación de las **estrategias y actividades de mejora**: ¿cuáles son las acciones que se realizarán en el centro para alcanzar los objetivos planteados? En relación con este punto, hay que definir una serie de cuestiones que deben quedar plasmadas también en la planificación. Entre ellas:

1. *Determinar estrategias de mejora*. Es importante pensar no solo en acciones concretas, sino también en estrategias de mejora que acompañen el desarrollo de las actividades y faciliten la consecución de los objetivos. Las estrategias de mejora que, por lo general, promueven el éxito de un proceso de cambio son: favorecer una cultura general de mejora, promover espacios de formación continua para el profesorado, distribuir roles y funciones de liderazgo, contar con apoyo externo y la participación de las familias y los alumnos.
2. *Definir las prioridades*. ¿Por dónde se va a empezar? ¿Qué aspectos son prioritarios? ¿Cuáles son las actividades principales y cuáles servirían de apoyo a éstas?
3. *Ordenar las actividades en el tiempo*. Secuenciar y organizar las actividades, definiendo plazos, responsables, recursos necesarios y toda la información necesaria para poder desarrollarlas adecuadamente.
4. *Establecer la modalidad de trabajo y colaboración con otros agentes*. En el caso de que el centro cuente con la ayuda de alguna universidad, inspector o cualquier otro agente externo al centro, es importante definir con precisión su función y los alcances de su tarea.

5. *Definir roles y funciones de representantes internos.* En ocasiones, las escuelas suelen elegir algunos miembros de la comunidad educativa para que desempeñen labores específicas en el marco del proyecto de cambio. Algunos centros contemplan, para ello, conceder incentivos a modo de recompensa para aquellas personas más implicadas en los esfuerzos de mejora.
6. *Definir las modalidades de evaluación.* Es importante definir cuándo y cómo se van a evaluar los alcances de las actividades desarrolladas y, a su vez, establecer cómo se van a comunicar dichos resultados.

Una de los errores más comunes que las escuelas suelen cometer durante esta etapa es plantear muchas actividades novedosas en paralelo, tendiendo a un exceso de innovaciones que satura y desgasta a los miembros de la comunidad escolar, a la vez que no incide necesariamente en una mejora global de la organización en su totalidad. Esto debe tenerse muy en cuenta durante esta etapa para no elaborar una planificación sobrecargada de objetivos difíciles de alcanzar o actividades excesivamente complejas. Esto podría originar una serie de frustraciones a la hora de evaluar el alcance del proceso.

5. IMPLEMENTACIÓN

La implementación es el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas en concordancia con los objetivos del proceso de cambio. Dicho en otros términos, implica desarrollar las acciones y actividades citadas en la planificación. Esta fase de aplicación es la continuación directa de la fase de planificación y puede influir también en futuras actividades de planeamiento, en especial cuando el desarrollo sigue otro curso distinto al que se esperaba inicialmente. El foco de la aplicación depende de los objetivos que el centro escolar quiera alcanzar mediante el proceso de mejora. Podría ser a nivel de centro, de aula o incluso en la comunidad en la que se inserta la institución. Por lo general, la fase de aplicación o implementación es la más larga del ciclo de mejora.

Ahora bien, transformar las intenciones enunciadas en la planificación para convertirlas en hechos concretos, puede conllevar diferentes matices. Los profesores González González y Escudero (1987) reconocen tres diferentes enfoques en relación con la conversión de los objetivos planteados en acciones puntuales. En este sentido, afirman que este proceso puede ser:

- Lineal: la traslación de la teoría a la práctica se realiza de forma fiel y eficaz;
- De adaptación mutua: el contexto escolar se adapta a las exigencias de la innovación y viceversa; y
- De reconstrucción personal: se asume que el docente reinterpretará el plan original y lo adaptará a sus necesidades particulares.

La categorización precedente es una muestra de la menor o mayor distancia que podría presentarse entre lo originalmente pensado y lo efectivamente concretado. Y esta diferenciación pone, de alguna manera, en evidencia la enorme relevancia que adquiere en esta fase el conjunto de profesores del centro, ya que serán éstos quienes, en definitiva, pondrán en marcha y articularán las distintas actividades o innovaciones pensadas en instancias previas. No obstante a ello, es importante que toda la institución esté "bien preparada" para implementar las acciones o actividades de mejora. La disponibilidad de los recursos, los buenos canales de comunicación y la flexibilidad en el trabajo general del centro son algunos ejemplos de ello.

Por otra parte, algunos sugieren que para garantizar una correcta implementación de las estrategias elaboradas, puede resultar útil considerar dos etapas: una de pre-implementación y otra de implementación. Esto se debe a que, a menudo, muchos cambios o innovaciones fracasan en los primeros intentos de implementación por diferentes razones. Una etapa de “pre-implementación” permitiría pues contar con un tiempo para probar la adecuación de las propuestas pensadas anteriormente, con la posibilidad de adaptar o modificar aquello que sea necesario. Esta etapa permitiría también evaluar hasta qué punto se ha generado, por ejemplo, suficiente apoyo inicial para implementar las innovaciones o una buena comprensión sobre el fin y la naturaleza de las mismas.

Conviene ahora recordar cuáles son los factores que influyen en el proceso de implementación de un proyecto de cambio (tabla 3).

TABLA 3. FACTORES QUE FACILITAN LA IMPLEMENTACIÓN

<p>Encontrar un equilibrio entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplicidad - Complejidad • Flexibilidad - Rigidez • Fidelidad - Adaptación <p>Foco en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Calidad de las actividades. Combinar presión y apoyo desde la administración. Participación de la comunidad. Trabajo cooperativo. Liderazgo centrado en procesos de aprendizaje de docentes y alumnos. Retroalimentación continua</p>
--

6. EVALUACIÓN

Aunque durante todo el proceso de cambio se debe haber establecido un sistema de seguimiento (evaluación formativa), tras la etapa de implementación, prosigue la de *evaluación*. Mediante este proceso de reflexión sistemática, el centro escolar valora si se han conseguido los objetivos de mejora, así como otros efectos previstos o no, mediante distintos procedimientos de evaluación.

Como se señaló en la fase de diagnóstico, aunque la evaluación interna es, en principio, la opción más adecuada, agentes externos tales como los asesores de cambio puede jugar un interesante papel a modo de amigos críticos. En todo caso, esta decisión debe ser acordada por la comunidad.

Para poder llevar a cabo un buen proceso de evaluación es importante establecer una serie de *indicadores* mediante los cuales se podrá estipular el nivel de impacto de los cambios deseados en la práctica. Resulta esencial remarcar que algunos resultados no serán necesariamente cuantitativos y, por ello, es importante definir con cuidado cuáles serán las evidencias que permitirán saber si se han alcanzado, por ejemplo, mejoras en el clima escolar o en el trabajo entre profesores. En este sentido, es especialmente relevante contar con criterios comunes a la hora de establecer indicadores de naturaleza cualitativa.

Aun pudiendo destacar algunos instrumentos o herramientas de evaluación para este fin, sería conveniente puntualizar que cada escuela debe seleccionar los instrumentos más adecuados según los objetivos de mejora planteados en cada caso. Con el fin de brindar algunas herramientas, entre otras, presentamos algunas opciones:

- Cuestionarios a estudiantes y familias.
- Análisis de trabajos, exámenes o cualquier otro material que dé cuenta del progreso de los alumnos.
- Comparaciones de los resultados escolares o de evaluaciones externas con datos de cursos o etapas anteriores.
- Análisis de documentos.
- Cuestionarios a docentes.
- Seminarios de reflexión para todo el conjunto de docentes, incluso con familias.
- Revisión de informes de seguimiento.
- Grupos de discusión con miembros de la comunidad educativa

Es importante que, como fruto de la etapa de evaluación, se procuré alcanzar también cierto consenso sobre la valoración final del proceso de cambio. De poco serviría que dicho proyecto arrojara opiniones severamente escindidas. Esto generaría grietas que, posteriormente, podrían entorpecer la aceptación de nuevas propuestas de mejora. Por ello, y para poder seguir desarrollando procesos de cambio en el futuro, es importante que estos ciclos culminen con una fase de evaluación cuidadosamente diseñada para valorar y dar sentido a todos los esfuerzos realizados.

Asimismo, el proceso de evaluación tiene que servir también para inspirar futuros proyectos de cambio escolar. En esta dirección, no solo deben considerarse las necesidades aun no satisfechas en términos de mejora, sino también rescatar y apreciar los logros conseguidos. Esto demostrará que el ciclo de mejora ha tenido un impacto importante en la vida del centro y que todo el trabajo ha merecido la pena.

7. INSTITUCIONALIZACIÓN

La *institucionalización* es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo especial y se convierten en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produce de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse una vez implementadas las primeras acciones, o cuando desaparece la persona clave que inició el proceso. Tampoco puede esperarse que "por contagio" se mantenga y aumente el impulso de cambio. Por lo tanto, esta fase necesita ser cuidadosamente planificada al igual que cualquier otra.

Se trata de pensar, por ejemplo, en cómo sostener el deseo de mejorar por parte del profesorado, cómo garantizar que las innovaciones exitosas se difundan y propaguen por el centro, de qué forma podrían implicarse a las familias en los proyectos de cambio para que éstos actúen como presión interna para la mejora, etc.

Asimismo, esta es, tal vez, la etapa más complicada puesto que implica ir construyendo poco a poco en el centro *una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanentes*. Como ya hemos dicho, las creencias y supuestos que poseen los miembros de la comunidad educativa influyen y mucho en las posibilidades de éxito de un proceso de cambio. Por ello es que trabajar sobre el plano de las ideas y los

valores resulta profundamente estratégico, a la vez que estimula la reflexión y el aprendizaje de todos y cada uno de los implicados.

En este sentido, algunos de los factores que facilitan la institucionalización de una cultura de mejora son:

- Los docentes consideran los métodos utilizados eficaces y están satisfechos con el proceso y los resultados. Están motivados a seguir por la senda del cambio.
- La dirección mantiene una visión y apoya con claridad el cambio. Se muestra abierta a las innovaciones, incentiva a los profesores a tomar riesgos e incita a probar cosas nuevas.
- Se avanza hacia la creación de una cultura profesional de aprendizaje, es decir, se crea una cultura que estimula el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo, en el marco de una estructura en la cual tenga lugar ese desarrollo a través de la colaboración y el apoyo mutuo.
- Las nuevas prácticas que han sido objeto de valoración positiva se integran en las rutinas escolares, de tal forma que no supongan un esfuerzo añadido a docentes o a estudiantes.

Diferentes autores, como Miles (1986) o Fullan (1992), han establecido una serie de estrategias clave que pueden asegurar el éxito de esta fase:

- Asegurar que el cambio se impregne en todo el ámbito escolar: que se incorpore a las estructuras, a la organización y a los recursos de la escuela.
- Eliminar prácticas rivales o contradictorias. Tener en cuenta cuáles son los obstáculos que impiden continuar mejorando y actuar contra ellos.
- Establecer vínculos permanentes con otros centros que estén atravesando procesos de mejora similares.
- Hacer especial énfasis en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asegurar la participación de todos los miembros educativos en la vida del centro y ampliar la implicación de la escuela en la comunidad local; y
- Contar con un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores que funcionen a modo de asesores para la formación de las destrezas necesarias a tal fin.
- Implementar cambios estructurales que promuevan y acompañen la mejora de la práctica de enseñanza.
- Asistir y acompañar a los nuevos miembros que se incorporan al centro, facilitarles su inserción en la cultura escolar lo antes posible.
- Sostener procesos de evaluación y auto-evaluación constantes que refuercen el trabajo bien hecho y ayuden a la toma de decisiones.
- Crear redes de aprendizaje internas y externas.
- Favorecer el apoyo entre los colegas.

Es importante subrayar que institucionalizar un proceso de cambio no refiere a la réplica de innovaciones *per se*, sino que en realidad aspira a incorporar la voluntad y el compromiso hacia la mejora constante como un elemento constitutivo y fundamental de la cultura del centro. En orden a ello, es importante actuar sobre las distintas dimensiones y los diferentes profesionales que conforman un centro. De esta

manera, la cultura general de la escuela y el clima, que se percibe en cada una de las aulas, deben favorecer el espíritu de cambio y la actitud permanente hacia la mejora.

8. IDEAS CONCLUSIVAS

Diseñar y sostener un proceso de cambio escolar requiere, al menos, conocer la naturaleza del mismo, así como también las fases por las que atraviesan los centros educativos que desarrollan programas de mejora. De las experiencias más exitosas, algunas bien documentadas (p.e. Stoll y Fink, 1999; Hopkins, 2002), hay mucho por aprender. No obstante, poder elaborar e implementar cambios educativos eficaces implica, en la práctica, mucho más.

TABLA 4. SUPUESTOS BÁSICOS PARA AFRONTAR UN PROCESO DE CAMBIO ESCOLAR

1.	No asuma que su versión de cómo debería ser el cambio es la que pueda o deba implementarse.
2.	Comprenda que cualquier innovación significativa requiere que los individuos que la implementen desarrollen su propio sentido sobre la misma.
3.	Asuma que los centros escolares son -por lo general- instituciones conservadoras (las personas también lo somos).
4.	Comprenda que los grandes cambios empiezan con esfuerzos pequeños.
5.	Entienda que el conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables, sino que son imprescindibles para que el cambio tenga éxito.
6.	Asuma que para que las personas cambien se requiere presión, pero ésta sólo será efectiva en unas determinadas condiciones.
7.	Tenga paciencia. Los cambios efectivos llevan tiempo. Son procesos que exigen una evolución continua. un cambio moderadamente complejo requiere entre 3 y 5 años. Uno más complicado entre 5 y 10 años.
8.	No crea que la causa por la cual no se desarrollan las implementaciones es un rechazo abierto a los valores que el cambio conlleva o una resistencia a cualquier intento de mejora.
9.	Acepte que no se puede quedar bien con todos, siempre habrá quienes se resistan a cambiar.
10.	¡Esté alerta! A menudo las cosas cambian para que todo siga igual.
11.	No espere que todos los individuos y grupos cambien.
12.	Asuma que necesitará un plan basado en los supuestos anteriores y que trate los factores conocidos que afectan a la implementación.
13.	Reconozca que, por mucho que sepa, su conocimiento siempre será insuficiente para aclarar con exactitud las medidas que deben llevarse a cabo.
14.	Comprenda que el verdadero objetivo es cambiar la cultura de las instituciones, no implementar novedades aisladas.

Fullan (2002) solía decir que si entendemos que el cambio educativo es una experiencia de aprendizaje para todos los adultos implicados, tendremos mucho camino recorrido. Si partimos de la base de que cambiar implica estar constantemente aprendiendo, tal vez merezca la pena reflexionar acerca de qué y cómo deberían aprender los miembros de una comunidad educativa en los centros escolares. O, incluso, preguntarnos si es que su experiencia cotidiana les brinda, en la actualidad, la posibilidad de reflexionar sobre su práctica para poder mejorar día a día la enseñanza que imparten a los estudiantes con los que trabajan.

Es necesario insistir entonces en la importancia de que los centros educativos se conviertan en espacios que fomenten no solo el desarrollo integral de sus alumnos sino también, y como medio para ello, el desarrollo profesional de sus docentes. Tal como señaló Senge (1990), las organizaciones que aprenden son las que están mejor preparadas para afrontar los procesos de cambio y mejora indispensables para hacer de toda organización una institución de calidad.

Al fin y al cabo, son las acciones concretas de las personas las que cuentan. Por ello, todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad. Un proyecto de cambio escolar debe estar encaminado en esa dirección, procurando conjugar las dimensiones culturales y organizativas de la escuela para que de manera coordinada incidan en una mejora sustancial de la calidad de todos y cada uno de sus profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. Londres: David Fulton Publisher.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement, En J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz Gibbon, y D. Jesson. (eds.), *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. pp. 30-50. Londres: Cassell.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 61 (8), pp.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.
- Miles, M. B., y Ekholm, M. (1985). What is school improvement? En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, y D. Robin (comps.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.
- Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. Nueva York: Center for Policy Research.
- 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), pp. 1-22.
- 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. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. pp. 241-257. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Murillo, F. J. (2011). *Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 6-27.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.



EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO. EVIDENCIAS DE UN ESTUDIO DE HISTORIAS DE VIDA

*Simón Rodríguez Espinoza, Cristian Cárdenas Cofre
y Fabián Campos Vergara*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 25 de noviembre de 2011
Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2011



La discusión respecto de los desafíos para el desarrollo a nivel país, ha situado la atención en el sistema educativo como parte de las soluciones a las tensiones sociales, políticas y económicas existentes. Se argumenta que nuestras sociedades son cada vez más complejas, requiriendo de ciudadanos/as que pueden aprender continuamente, y que puedan trabajar en diversos contextos a nivel local e internacional (Leithwood, Jantzi y Mascall, 2002). Se indica además que una educación de alta calidad es fundamental para la plena participación de la población en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es fundamental para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

Reconocer estos desafíos implica, entre otras acciones, problematizar nuestro conocimiento actual, obligándonos a revisar nuestras concepciones y teorías sobre el problema y sus formas de intervención (Tedesco, 2004). Es necesario entonces, profundizar nuestra comprensión de los elementos implicados en la efectividad y mejoramiento del sistema educacional, en sus diversos niveles, y con mayor fuerza en las propias escuelas.

A nivel internacional, la evidencia da cuenta que instalar la mejora como centro implica y requiere ineludiblemente incidir en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones para el desarrollo del “núcleo pedagógico” (Elmore, 2010), construyendo prácticas a nivel aula y a nivel de organización, que incidan en los aprendizajes de los/as estudiantes (Leithwood, Jantzi y Mascall, 2002). En este sentido, el desarrollo del conocimiento identifica y releva al liderazgo educativo como la segunda variable intra-escuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos (OCDE, 2008). Emerge de esta forma, la necesidad de desarrollo tanto conceptual, basado en la investigación sobre mejora y efectividad escolar, como de políticas en liderazgo para el mejoramiento educativo (Cox, 2003; Concha, 2007).

En Chile se han iniciado acciones para abordar este tema. Dentro de estos esfuerzos, se reconoce que las prácticas identificadas en el Marco para la Buena Dirección (MBD) requieren de líderes empoderados y capaces de conducir el proceso de instalación de herramientas de gestión, así como de líneas de formación que desarrollen competencias de manera contextualizada a los desafíos individuales y organizacionales del establecimiento (Carbone, 2008). A su vez, se considera necesario complementar el conocimiento sobre efectividad educativa con teorías sobre el aprendizaje como fenómeno social y situado (Volante, 2008).

Se identifica entonces, que las acciones de los líderes son una importante variable que incide en innovaciones en el trabajo docente y en la mejora de las organizaciones educativas. Sin embargo, y aun existiendo una importante oferta de programas de formación, así como de la preocupación por la elaboración de competencias y estándares, no se ha escrito mucho sobre la adquisición, progresión y refinamiento de los conocimientos y habilidades profesionales de directores/as. Los esfuerzos se concentran, más bien, en conocer las acciones y prácticas que se realizan, siendo poco explorada la investigación respecto a las trayectorias de formación. En suma a lo anterior, tampoco se han estudiado estos aprendizajes desde la perspectiva de los propios líderes. Consideramos que desarrollar esta línea puede entregar valiosas evidencias para conocer y comprender el ejercicio profesional en contextos reales, así como otorgar sustento para la construcción de un mapa de formación y desarrollo de líderes.

El presente trabajo se enmarca dentro de esta necesidad y corresponde a uno de los 4 ejes desarrollados en el estudio “Historias y Aprendizajes de Buenos Directores en Chile”, solicitado por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y su programa de Liderazgo, y realizada por el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su objetivo general es conocer las historias de formación y aprendizajes de los/as

directores/as de establecimientos que obtienen buenos resultados y tienen “buenas prácticas” de gestión, para identificar qué es posible intencionar en un proceso formativo de directores/as. En particular, en esta línea específica se busca responder a: ¿Cuáles son las acciones que los/as docentes y docentes directivos reconocen en los directores de los establecimientos estudiados?, ¿Cómo aprendieron estas acciones, dentro de su trayectoria de formación profesional?.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1. Historias de Vida

Dentro de las nuevas configuraciones del pensamiento social, el *giro hermenéutico* ha permitido entender los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado viene dado por la interpretación que los sujetos relatan sobre su experiencia. Gadamer afirma que “*la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales... No hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada*” (en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esta interpretación se despliega en la narración que realice el individuo respecto de su persona. A partir de esta base epistemológica, desde un enfoque narrativo se sostiene que en lugar de explicar causalmente un objeto o una práctica, “*lentamente ha ido emergiendo una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato en acción, donde el actor juega un papel de primer orden*” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:17). La tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de hechos/acciones, y a partir de su análisis/comprensión, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir quiebres, cambios y aprendizajes.

En este marco, las “historia de vida” se inscribe como una particular modalidad del enfoque narrativo. Como objeto de investigación, es construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos. Pujadas define la historia de vida como “*un relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia*” (en Bolívar, 2002). Como enfoque de investigación, la historia de vida supone reflexividad en la crónica del yo, normalmente a instancias de un otro (investigador), tomando como contenido la geografía social y temporal de la vida. Como método de investigación, pretende a partir de la organización en una secuencia (cronológica y/o temática) identificar y comprender el proceso de formación desde la perspectiva de los sujetos en acción.

Este método cuenta con una trayectoria prolongada entre los métodos de corte cualitativo e interpretativo (Portela, Nieto y Toro, 2009), presentando en el área de educación un soporte conceptual y metodológico desarrollado en investigaciones sobre el proceso de convertirse en profesor y en formación permanente del profesorado. También se desarrolla en estudios sobre experiencias de exclusión e inclusión escolar (Portela, Nieto y Toro, 2009). Situación distinta ocurre en el tema de liderazgo, donde poco se ha escrito y estudiado sobre el proceso de formación y desarrollo relatado desde los propios líderes.

1.2. Aprendizaje profesional

En el año 2002, se publica en Inglaterra un estudio de casos denominado “Pasión e Intuición” (Parker, 2002), de 5 directores de establecimientos públicos de condiciones desafiantes. Este trabajo se orientó a estudiar las historias de vida de estos líderes, planteándose dos preguntas: ¿cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un/a director/a?, y ¿cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, enseñado o adquirido y cuánto es intuición –el producto de sus historias de vida– sobre la cual ellos probablemente tienen poco o nada de control?. A partir del análisis de estos relatos, se desprende que los líderes ven la labor docente como *más que sólo un trabajo*, y que fueron desarrollando un *estilo de liderazgo personal* durante su carrera. A su vez, este estudio concluyó que: a) El rol del (la) director/a es un factor central en la eficacia escolar; b) No se puede conceptualizar el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz; c) Es la historia personal la que principalmente favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional; y d) La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder.

En el año 2009, la National College for School Leadership (NCSL) publica el informe final del estudio llamado “El desarrollo de líderes destacados” (West-Burham, 2009). El objetivo de este estudio fue entender las trayectorias personales y profesionales que dieron forma a las carreras y experticia como líderes, de directores de establecimientos que alcanzaron el grado 1 en liderazgo y gestión según estándares Ofsted. A partir de un cuestionario respondido por 313 directores y el desarrollo de 18 entrevistas en profundidad, se buscó responder las preguntas ¿cómo llegaron a ser destacados?, ¿cómo otros directores pueden dar forma a sus carreras para llegar a ser también sobresalientes?, ¿cómo se integran las experiencias personales, calificaciones y desarrollo profesional en estos líderes destacados?.

Este estudio considera, basado en su propia revisión bibliográfica (Senge *et al.*, 2004; Bennis y Goldsmith, 1997; Gardner, 2004; Duignan, 2006; Sergiovanni, 2005), que es imposible separar el rol de líder del líder como persona. Dirigir no puede ser visto solo como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. La integración y congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital, es una herramienta potente para el liderazgo. Por contraparte, el estudio da cuenta que la investigación en educación ha tendido a ignorar y disminuir la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, centrándose más bien en una “tecnología”, con hincapié en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Siendo estas relevantes, ambas se encuentran mediadas por las experiencias profesionales y personales a las que se enfrentan los líderes.

El abordaje de la dimensión personal es problemática, lo que permite entender la visión reduccionista e instrumental de muchos programas de formación. Es decir, es mucho más fácil impartir herramientas que desarrollar el potencial de un ser humano. Sin embargo, los líderes educativos deben utilizar sus conocimientos y habilidades con un fuerte sentido de confianza, aplicando buen juicio y sabiduría, logrando cuestionar realidades e intervenir para modificarlas rápidamente.

Los resultados de las encuestas aplicadas en este estudio da cuenta que de 21 factores valorados en términos de su importancia, el 65% considera como “muy importante” la “fe personal, filosofía y vocación”; el 56% valora las “experiencias tempranas de enseñanza, aprendizaje y liderazgo”; el 51% las “relaciones profesionales con otros profesores”; y el 47% “modelos de rol a seguir y directores con los que he trabajado”. Se agruparon los resultados en tres factores: crecimiento personal, crecimiento

profesional y aprendizaje efectivo. En las entrevistas, se reflejó que el deseo de hacer una diferencia es de sumo importante, siendo el rol de dirección una función para canalizar esta filosofía, basado en un fuerte sentido de justicia social y apoyo a la comunidad. A su vez, las entrevistas dan cuenta que el desarrollo de estos valores y la capacidad de llevarlas a la práctica se ven influenciadas en gran medida por las relaciones profesionales. Estos líderes tienen una clara evaluación sobre sí mismo, saben quiénes son, de qué están seguros y en qué se sienten cómodos, presentando un alto grado de inteligencia emocional, y siendo sensibles a su crecimiento personal y profesional. Finalmente, un tema subyacente de las entrevistas es la relación simbiótica, en un desarrollo constante y de largo plazo, entre los tres factores, el crecimiento personal, crecimiento profesional y el aprendizaje efectivo. Mientras mayor es el solapamiento de estos tres factores, mayor es el grado de eficacia del liderazgo.

2. METODOLOGÍA

Para el logro del objetivo general de la investigación se utilizó un diseño metodológico cualitativo, con una estrategia de complementación entre técnicas cuantitativas y cualitativas¹ (Bericat, 1998).

Este diseño se desarrolló en tres fases. La primera correspondió a la identificación de ocho establecimientos con buenos resultados, 4 de la región metropolitana, 2 de la quinta región y 2 de la sexta región, Chile. Una segunda fase implicó la identificación y sistematización de prácticas de gestión por cada establecimiento. Junto con lo anterior, en base a diversas entrevistas, se identificaron las acciones realizadas por la dirección en cada una de estas prácticas (identificadas por los docentes de las escuelas), reconstruyendo con cada director los aprendizajes y el proceso de formación para cada caso. La tercera fase corresponde a los análisis tipológicos y el cruce de casos.

En las entrevistas individuales con cada director se ha utilizado la técnica *historia de vida*, que es definida como "*estudios de casos sobre una persona dada*" (Bolívar *et. al.*, 2001). Es necesario considerar que existe una variedad de técnicas asociadas a *historia de vida* (Valles, 1999; Kelchtermans, 1994). Para el presente estudio, se ha realizado en primera instancia la elaboración de un relato único, obteniendo para cada caso un biograma y un documento narrativo sobre trayectorias formativas y aprendizajes significativos. Posteriormente se realizó un cruce entre estos aprendizajes con las acciones identificadas en los establecimientos. Finalmente, se realizó un proceso de análisis horizontal en base a relatos paralelos.

Respecto de las trayectorias formativas, estas se entienden como el conjunto de acontecimientos, proyectos, azares y aprendizajes, cuyos significados son valorados como relevantes claves para la configuración del actual desempeño profesional. Temáticamente se reconstruyeron las trayectorias en 4 etapas: formación escolar (secundaria), formación inicial (educación superior), formación continua previa al ejercicio como director/a, y formación continua en el ejercicio de dirección.

Respecto de las instancias de formación, la literatura distingue 3 categorías: formal, informal y no formal (Comisión de las comunidades europeas, 2001). La educación formal es la impartida en escuelas, colegios

¹ De acuerdo a Bericat, la legitimidad científica de la integración comprende ya sea la coherencia vertical como horizontal entre la metateoría o paradigma, método y técnicas de estudio. Ante esto, sostiene la tesis que "en sentido estricto, las posibilidades de integración solo pueden ser resueltas en el plano metodológico, evitando así tanto el riesgo de un discursivo fundamentalismo paradigmático, como el de un pragmatismo relativismo técnico" (pp.41)

e instituciones de formación, cuyos aprendizajes presentan un carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno. Por su parte, y considerando que las diferencias entre las categorías de aprendizaje informal y no formal no siempre es nítido, y en la práctica se presta a confusión; se optó en este estudio por una definición amplia que integra informal y no formal. Se entiende por aprendizaje informal a aquellos desarrollados en la vida cotidiana, ya sea en contextos laborales, de organizaciones civiles como académicos, distinguiéndose también del formal por presentar menor estructura organizativa, no contar con certificación, y por ende, no buscar necesariamente un aprendizaje intencional.

La recolección de información se realizó a través del desarrollo por cada uno de los 8 casos, de dos (2) entrevistas a equipos de gestión, un (1) taller con docentes, y tres (3) entrevistas al director/a. En cuanto a la forma de registro, se optó por la grabación en audio, con el conocimiento y permiso de los/as entrevistados/as.

Se realizó un análisis de contenido temático por cada entrevista realizada, utilizando el software Atlas.ti

3. RESULTADOS

3.1. Acciones de la dirección asociadas a prácticas de gestión

Las entrevistas realizadas dieron cuenta de 3 categorías de acción que se describen a continuación.

3.1.1 Acciones vinculadas a generación y mantención de propósito y sentido del trabajo realizado

En esta categoría se identifica la transmisión de valores, propósito ético y actitudes necesarias para impregnar de sentido los esfuerzos desplegados en el inicio y mantención de nuevas prácticas individuales y grupales; y la detección de problemáticas, orientación hacia posibles soluciones, y comunicación de sentido de las estrategias al cuerpo docente. De esta forma, se instala una imagen-relato respecto del propósito (ético) del establecimiento, promoviendo la motivación, perseverancia, y deseo de abordar los problemas en base al propósito, aun considerando las condiciones extraescuela y la situación específica interna del establecimiento.

3.1.2 Acciones vinculadas a la promoción del cambio individual

En esta categoría se identifica la accesibilidad de director/a para con todos/as los/as docentes, así como una presencia activa y permanente en el establecimiento; el acompañamiento, motivación, animación y convencimiento; la comunicación y escucha efectiva con el equipo docente y docente directivo; el apoyo y orientación pedagógica con los docentes, proporcionando alternativas en didáctica, metodologías y estrategias de enseñanza; y la mantención de presencia social, anímica y cognitiva de los/as docentes. Un elemento mediador de estas acciones corresponde a la credibilidad del director/a atribuida por los docentes, en contenidos y temas pedagógicos y curriculares.

De esta forma, se desarrolla un clima de apoyo social, informacional e intelectual, fortaleciendo redes internas, así como la flexibilidad cognitiva para el análisis de prácticas, la adquisición de nuevos conocimientos y/o procedimientos, y el uso y refinamiento de estos. Es posible considerar una alta experticia en la promoción del cambio individual, generando condiciones relacionales y cognitivas para un "poder hacer" técnico.

3.1.3 Acciones vinculadas a sostener nuevas prácticas individuales e instalarlas como formas de trabajo del establecimiento

En esta categoría se identifican la observación y desarrollo de clases en aula, delegación de autoridad y mayores espacios de decisión y responsabilidad a docentes, monitoreo y evaluaciones de procesos y actividades, gestión y organización (operativa – de recursos materiales y financieros) para el buen desarrollo de las tareas del establecimiento, y aplicación de conocimientos y habilidades técnicas para el desarrollo organizacional de las prácticas.

De esta forma, se transita desde un nivel individual a un nivel organizacional inicial en las nuevas formas de hacer, generando estructura e inputs de información para conducir y asegurar la imagen-relato de mejora a “nivel escuela”.

Se indica como “nivel organizacional inicial”, por cuanto los resultados dan cuenta que en pocos casos se desarrollan modificaciones en la orgánica estructural y en documentos estratégicos. Junto con lo anterior, en menor medida se presentan acciones asociados a prácticas de dotación de personal y de relaciones productivas con familias y macroentorno, reconocidos como críticos en la literatura internacional. Se considera de esta forma una menor extensión del nuevo hacer a dimensiones estratégicas que implican una comprensión diferente en abstracción y complejidad. Como hipótesis, se puede presentar el menor desarrollo de habilidades y conocimientos para el cambio organizacional, en una lectura de “cambio cualitativo” de la profesión. Una segunda hipótesis es respecto a la sostenibilidad temporal de las mejoras logradas, como procesos que impliquen independencia de los sujetos que han iniciado e implementado el cambio.

3.2 Caracterización de aprendizajes profesionales según etapas, metodologías e instancias de formación formales e informales

El análisis temático de los 8 casos estudiados da como resultado la identificación de 4 aprendizajes centrales. Esta información se presenta en el cuadro siguiente:

		Etapa 1 (secundaria)	Etapa 2 (ed. Superior)	Etapa 3 (ejercicio docente antes de cargo dirección)	Etapa 4 (ejercicio en cargo de dirección)
Aprendizajes	Comunicación y relaciones interpersonales positivas	<u>Capacidades personales:</u> Tolerancia, negociación, empatía, escucha activa, respeto, asertividad	<u>Habilidades interpersonales:</u> Moderación de discusiones y debates, capacidad de influencia, respeto ante posiciones particulares, comunicación clara en la expresión de ideas e información	<u>Habilidades interpersonales:</u> Generación de consensos, desarrollo de interacciones productivas, dialogo de distintos puntos de vista	<u>Concepciones respecto de la comunicación y relaciones interpersonales en rol profesional:</u> - Valoración del debate, esfuerzo y compromiso - Dialogo en base a argumentos y evidencias - Relaciones productivas con apoderados
	Rol docente	<u>Elementos conductuales y actitudinales:</u> Cercanía con estudiantes, exigencia, compromiso, responsabilidad, entusiasmo, seguridad	<u>Ampliación de rol y habilidades necesarias:</u> adaptación a contextos, profesional en constante cambio, rol con acciones de tipo administrativas y pedagógicas, cercanía y sencillez	<u>Concepciones del trabajo docente:</u> Valor de bienestar docente, valor de la profesión, valor de actualización continua, desarrollo de autoeficacia. (Habilidades de identificación de problema, levantamiento y análisis de datos, interpretación)	<u>Rol como líder:</u> Guía y orientador, respetando diferencias y estimulando las propias destrezas y cualidades
	Enseñanza y aprendizaje		<u>Conocimientos disciplinarios y didácticos:</u> fortaleza disciplinaria y didáctica, preparación de enseñanza y evaluación de aprendizajes, Flexibilidad y adaptación de contenidos, implementación diferenciada de la enseñanza	<u>Competencias laborales:</u> didáctica de la disciplina, organización del tiempo, Método de indagación	<u>Competencias laborales</u> - Instrumentos de planificación (anual, semestral, diaria) - Evaluación de aprendizajes
	Administración y gestión	<u>Pensamiento innovador:</u> Desarrollo de ideas, generación y despliegue de estrategias	<u>Conocimientos de contextos reales:</u> Conocimiento de tareas y problemas en contextos reales, contenidos de administración	<u>Conocimiento y habilidades en contextos reales:</u> Conocimientos administrativos del sistema (manejo de documentos, actas e informes), trabajo en equipo, gestión de recursos, responsabilidad y compromiso. Proceso de construcción de "estilo personal" de dirección	<u>Profundización y aplicación para la innovación:</u> - Conocimientos de Administración - Distribución de liderazgo en equipos - Elaboración y evaluación de proyectos - Organización y planificación institucional y de reuniones
Instancias de aprendizaje	- Convivencia familiar - Convivencia en internado - Grupos de participación juvenil con objetivos sociales	- Grupos de estudios, culturales - Primeras experiencias prácticas profesionales - Clases de expertos	- Grupo de amigos y estudio - Aprendizaje (informal) en contexto laboral - Participación activa en organizaciones sociales y sindicales - Postítulos - Pasantías	- Autodidacta - Estudios de postgrado con mención en administración educativa - Cursos de perfeccionamiento - Dirigente de club deportivo o social - Aprendizaje en contexto laboral - Pasantía	
Métodos de aprendizaje	- Ejecución de actividades organizadas por el propio grupo - Debates - Observación de modelos (en familia y escuelas) - Contexto valórico	- Actividades grupales, en diversas áreas, con diversidad de profesionales y/o con diferencias en experiencia laboral - Debates - Modelaje y moldeamiento - Desarrollo de investigación - Clases de expertos disciplinarios	- Debates - Ejercicio de diversos roles en establecimiento - Modelaje y moldeamiento - Desarrollo de investigación - Coordinación de proyectos	- Cursos con trabajos de transferencia a la práctica laboral - Cursos en que como estudiantes son evaluados periódicamente, presencial y/o virtualmente - Coordinación de proyectos - Observaciones en terreno - Modelaje y moldeamiento - Seminarios con expertos	

Los aprendizajes son:

3.2.1. Relativos a capacidades y habilidades de comunicación y relaciones interpersonales positivas

Va desde un continuo de capacidades personales de tolerancia, empatía, respeto, asertividad; habilidades y capacidades interpersonales como mediación o moderación de debates, capacidad de influenciar a otros, generación de consensos, comunicación clara de ideas e información; a concepciones positivas respecto de la valoración del esfuerzo y compromiso de los docentes, dialogo en base a argumentos y evidencias, y relaciones con apoderados.

3.2.2. Relativos al rol docente

Que va desde elementos conductuales y actitudinales tales como cercanía con estudiantes, exigencia, compromiso, responsabilidad, entusiasmo; ampliación de los marcos de acción y de las habilidades necesarias para su ejercicio, tales como responder tanto a tareas administrativas como pedagógicas, habilidades de adaptación a contextos, habilidades de identificar problemas y analizar en base a datos; concepciones respecto del trabajo docente, tales como valor del bienestar, de la actualización constante, y sentido de autoeficacia; a rol como líder, tales como guía y orientador, respetando diferencias y estimulando las diferentes destrezas y cualidades.

3.2.3. Relativos a enseñanza y aprendizaje

Que va desde conocimientos disciplinarios y didácticos, implementación diferenciada de la enseñanza, evaluación de aprendizajes; a profundización en competencias laborales, como por ejemplo, organización del tiempo, bases teóricas e herramientas de planificación y evaluación de aprendizajes.

3.2.4. Relativos a administración y gestión (innovación)

Que va desde generación de nuevas ideas y despliegue de estrategias para su implementación; conocimientos y habilidades de administración y gestión en contextos reales, como contenidos de administración del sistema, gestión de recursos, trabajo en equipo; a una profundización y aplicación de conocimientos y habilidades para innovar, tales como distribución de liderazgo en equipos, elaboración y evaluación de proyectos, planificación institucional. Cabe señalar que en el desarrollo de este aprendizaje los directores consideran que van construyendo un "estilo personal" de dirección.

Respecto de las instancias de formación, en las entrevistas se presenta de manera más significativa por los directores aquellas vinculadas a aprendizajes informales. Se considera la participación en grupos con objetivos sociales, con diversidad de profesionales y/o de experiencia laboral (p.e. grupos deportivos, culturales, juveniles). Junto con lo anterior, la participación en grupos de estudios, el ejercicio de diversos roles de coordinación (tanto en escuelas como en otras organizaciones), y los aprendizajes que otorga el ejercicio en contextos laborales.

Dentro de las instancias formales, en la formación inicial se relevan de manera importante las prácticas profesionales. A su vez, en perfeccionamiento continuo se relevan aquellas instancias que presentan como metodología trabajos de aplicación práctica, con observaciones en directo (p.e. pasantías) y discusión grupal, y con evaluaciones constantes.

Respecto de los métodos de aprendizaje, se presenta de manera permanente la observación de modelos, con un especial énfasis en la "observación en y de la acción", es decir, en terreno. Se considera que estas observaciones son insumos para "moldear" la propia conducta y la forma en que se "procesan" las situaciones. A su vez, se presentan de manera continua prácticas de debates, y el ejercicio de roles de

coordinación y ejecución de proyectos reales. Se consigna de manera diferencial el aprender a investigar durante la etapa de formación inicial docente, o en programas de formación continua que incluyen un trabajo de investigación aplicada.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se desarrollan 3 puntos de conclusiones:

4.1. Respeto de las categorías de acciones de director/a

Resulta de alto interés tanto la relación que presentan con prácticas identificadas en estudios nacionales e internacionales, como su relación con procesos de mejora y aprendizaje organizacional.

Al respecto, Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004) dan cuenta que el desempeño de los docentes sería una función de sus motivaciones y de sus habilidades, así como también de las condiciones en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometer y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos. Junto con lo anterior, Hargreaves y Fink (2006), señalan que el liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido, siendo un elemento crítico el cómo se distribuya y con qué fin. En base a una propuesta de distribución del liderazgo desarrollado por el "Hay Group Education", estos autores proponen una escala compuesta por (en orden de mínima a máxima distribución): autocracia, delegación tradicional, delegación progresiva, distribución guiada, distribución emergente, distribución persistente, anarquía. En los primeros niveles la distribución se produce fundamentalmente a través de medios estructurales, como las funciones, las comisiones y los procedimientos formales. Luego, a niveles intermedios, aparecen formas culturales de la distribución a través de la comunicación, las relaciones y la vida en grupo; y en la parte superior la ocupan los elementos políticos y la persistencia.

Los resultados de este estudio dan cuenta que a nivel de motivaciones, los docentes señalan que los directores realizan acciones que generan y buscan mantener el propósito y sentido del trabajo realizado. Se identifica la transmisión de valores, propósito ético y actitudes necesarias para impregnar de sentido los esfuerzos desplegados en el inicio y mantención de nuevas prácticas individuales y grupales; y la detección de problemáticas, orientación hacia posibles soluciones, y comunicación de sentido de las estrategias al cuerpo docente. En cuanto a habilidades, desarrollan acciones que promueve el cambio individual, siendo accesible y presente para los docentes, con conversaciones que giran en torno al trabajo pedagógico, estimulan el cuestionamiento de prácticas, y orientan en el aprendizaje de nuevas formas de hacer. En cuanto a condiciones, se señala la presencia de acciones para sostener nuevas prácticas e instalarlas como formas de trabajo de la organización. De esta forma, gestionan y administran los recursos que permiten la viabilidad operativa de las acciones realizadas. Dan cuenta también de una distribución del liderazgo, marcada en la mayor parte de los establecimientos por la mantención de una orgánica tradicional y matizada por el desarrollo cultural de las relaciones profesionales. Se pasa, de acuerdo a la propuesta de Hargreaves y Fink, desde una delegación tradicional a una delegación progresiva, y en pocos casos, a una distribución guiada.

Respecto de procesos de mejora y aprendizaje organizacional, Hopkins (2008) señala que la escuelas deben "construir capacidades". Sin esta construcción, una escuela sería incapaz de "transformarse" a sí misma o de mantener esfuerzos continuos de mejoramiento que se reflejen en logros para los estudiantes. Este autor reconoce dos aspectos involucrados en este planteamiento: las condiciones

internas de la escuela y su capacidad estratégica. A su vez, investigaciones respecto del liderazgo y su relación con el aprendizaje individual, grupal y organizacional dan cuenta de desarrollo de “dominios” de los líderes, siendo estos el acceso a la información (Huber, 1991; en Berson, 2006), la innovación (Nonaka, 1994; en Berson, 2006), y las capacidades individuales cognoscitivas de aprendizaje que estos presentan (March y Olsen, 1975; en Berson, 2006).

Los resultados del presente estudio dan cuenta que las acciones de los directores ponen su centro en el desarrollo de condiciones internas, incidiendo en la modificación de relaciones, creencias, significados, acceso a la información, desarrollo técnico, definición de roles y toma de decisiones. Desde la percepción de docentes y docentes directivos, se cuenta con menos presencia respecto a la dimensión estratégica de la construcción de capacidades. Se presenta entonces un foco mayor en el “hacer actual”, que en la interpretación o elaboración de una agenda de reforma.

4.2. Respecto de trayectorias de formación

Las categorías de aprendizaje profesional presentan una creciente complejización a medida que se avanza en las etapas de formación. Esto es consistente con lo señalado en la literatura. Estudios señalan que es posible articular la formación en un curriculum diferenciado de acuerdo a distintas etapas de desarrollo profesional (Early, P., Weindling, D., Bubb, S., Evans, J. y Glenn, M., 2008). Asumiendo esto, en algunos países, como Inglaterra y Nueva Zelanda, la formación directiva, ocupando también el criterio de desarrollar una sucesión planificada, considera distintos focos: liderazgo emergente para docentes con potencial de futuros líderes; líderes medios para docentes que tienen cargos formales con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que desean postular a cargos directivos; directores primerizos y directores con experiencia (Galdames y Rodríguez, 2010). A su vez, esta identificación de focos pone de relevancia los esfuerzos que desde la política pública se deben desarrollar (OECD): Atraer, desarrollar y retener líderes efectivos.

Junto con lo anterior, la construcción y elaboración progresiva de los aprendizajes se vincula con el trabajo realizado por West – Burham (2009). Se reconoce un camino de construcción individual y social, en los cuales se articulan el crecimiento profesional, crecimiento personal y aprendizaje efectivo. En este camino, se construye un sentido de confianza para aplicar juicios, cuestionar realidades e intervenir para su modificación. El solapamiento de estos 3 factores da cuenta del grado de eficacia del liderazgo.

4.3. Respecto de las instancias y métodos

Este estudio releva la participación en grupos, con diversidad de profesionales y/o de experiencia laboral, ocupando diversos roles. A su vez, se identifican los aprendizajes en contextos laborales, con el desarrollo de trabajos y proyectos grupales, y con evaluaciones y seguimiento periódicos. Las clases o seminarios con expertos, observaciones en terreno, ejercicios de debates, y el modelamiento son considerados los más significativos.

A nivel internacional, en un estudio sobre programas ejemplares (Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M., 2007), así como los propuestos por la fundación Wallace (2008) para la formación de líderes; se señala que programas en pre-servicio como en servicio, presentan metodologías activas y centradas en el estudiante, que integra la teoría y práctica y estimula la reflexión. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son basados en problemas, investigación acción, proyectos o planes de acción en establecimientos reales, elaboración de reportes escritos, y portafolios con evaluación y retroalimentación de pares, profesores y de los propios profesionales en formación. Los equipos docentes de los programas

están conformados tanto por profesores universitarios como por profesionales con experiencia en liderazgo y administración en establecimientos. Se fortalece explícitamente el apoyo social y profesional, a través de estructura de cursos en cohortes, mentorías y asesoramiento por parte de directores con mayor experiencia; y se asegura un buen diseño y supervisión de internados o prácticas, permitiendo a los profesionales en formación participar en responsabilidades de liderazgo por periodos importantes de tiempo, bajo la tutela de líderes expertos. Dentro de las recomendaciones, se señala la relevancia de la participación e integración de los distritos en estos programas, tanto para que estos respondan a las necesidades específicas, como para asegurar las condiciones que sostengan y soporten el camino del liderazgo.

Estos resultados son concordantes con los presentados en un análisis respecto de programas de líderes intermedios en Chile. De acuerdo a Pinto, Galdames y Rodríguez (2010), los programas de formación deben considerar a un equipo ejecutor con conocimiento experto en el tema y experiencia de trabajo en el contexto educativo; la importancia de generar una alta coordinación con sostenedores y directores de establecimientos; la elaboración de un diseño metodológico que potencie el desarrollo de habilidades y capacidades de influencia a nivel individual y grupal; la necesidad de considerar que el desarrollo de líderes intermedios implica comprender la escuela como una organización; y la importancia de considerar la modificación de condiciones institucionales que se encuentran más allá de la escuela.

Este estudio intenta un primer acercamiento a las preguntas sobre las acciones y aprendizajes de directores, a partir de la reconstrucción de sus propias trayectorias formativas. Genera también diversas inquietudes e interrogantes, algunas de las cuales están señaladas en conclusiones. Es significativo para el equipo investigador como este estudio nos ha generado y ha abierto a constantes discusiones, y búsqueda de mayor información, replanteándonos el problema y sus propuestas de abordaje: ¿Cómo estamos pensando en Chile la formación de los directores y líderes educativos?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Berson, Y., Nemanich, L. Walkman, D., Galvin, B. Y Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobisipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. La investigación hermenéutico-narrativa versus la tradicional-positivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, D. y Fernández, (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carbone, R. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, y Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación.
- Carnoy, M. (2008). Presentación en Lanzamiento del Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación, *Universidad Católica de Chile*, 16 de octubre 2008.
- Comisión de las comunidades europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la comisión 21.11.2001, 678 Final, Bruselas.

- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 133-138.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Institute.
- Elmore, R. (2010). Teorías de la acción. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. pp. 37-55. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Galdames-Poblete, S. y Rodríguez-Espinoza, S. (2010). Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), pp. 50-64. Consultado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: CIDE / Ediciones Morata.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela, experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, and S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking and action in varied contexts. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93–108). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *Biographical Methods in the study of teachers' professional development. Chapter 6, Teacher's mind and action. Research on teacher's thinking and practice*. Carlgreen, Handal and Vaage. The Falmer Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Mascall, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change* 3, pp. 7–33.
- Muñoz, G., Marfan, J., Horn, A., y Weinstein, J. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Proyecto FONIDE N°: F420972.
- OCDE (2008) Education and training policy. *Improving school leadership, 1. Policy and practice*. Paris: OCDE.
- Parker, R. (2002). Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. *Practitioner Enquiry Report*. Inglaterra: NCSL.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 136-157.
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M., (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado, *Revista Curriculum y formación del profesorado*, 13 (3). Consultado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART8.pdf>.
- Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y Política Educativa, en *Políticas Educativas y Calidad Reflexiones del Seminario Internacional* pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Volante, P. (2008). Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. *V congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Wallace Foundation (2008). *Becoming a Leader: Preparing school principals for today's school*. New York: The Wallace Foundation.

West-Burnham, J. (2009.) *Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers*. Full report. Inglaterra: NCSL.





LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS

José Manuel Sáez López

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art4.pdf>

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 5 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 9 de septiembre de 2011



El uso pedagógico de las TIC está influenciada por multitud de factores, con un papel del maestro que se considera una figura esencial, como aseguran Web and Cox (2004). El rol del maestro debe posibilitar un uso de las tecnologías, estimular a los alumnos para que las utilicen. Necesitamos un mayor desarrollo profesional, porque las TIC están haciendo que el rol del maestro sea cada vez más complejo.

El protagonismo indiscutible del docente es la clave para un éxito en la aplicación de los citados enfoques, por lo que se deben apreciar las valoraciones con las que cuentan respecto al uso de las TIC, y la práctica que están desarrollando en los Procesos de Aprendizaje. Para ello se propone desde la presente aportación analizar las opiniones de los docentes y valorar las dificultades y problemas que éstos plantean, y a partir de una información contrastada a través de una sistematización, desarrollar unas pautas y unas actuaciones destinadas a un impulso de la formación potenciando las estrategias metodológicas que pueden ser beneficiosas en la práctica.

Las tecnologías pueden aportar grandes posibilidades para impulsar el Aprendizaje Constructivista y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Balanskat *et al.*, (2006) aseguran que las TIC influyen positivamente en el rendimiento educativo en las escuelas de educación primaria, en este sentido, aseguran que las escuelas con buenos recursos en TIC logran mejores resultados que los que están mal equipados.

Se aprecia un consenso desde el mundo académico y desde la investigación educativa respecto a los beneficios que aportan las TIC a la práctica educativa, pues a partir de éstas se posibilita una motivación, interactividad, enfoques activos y organización grupal dinámica. En este sentido, existen diversos estudios de importancia como SITES, analizados en el informe de Law, N. *et al.*, (2008), o el ICT Impact Report de Balanskat *et al.*, (2006) que aseguran que el uso de las tecnologías mejora el rendimiento académico de los alumnos.

Sin embargo, desde el punto de vista práctico se mantienen posturas escépticas y críticas relativas al uso de las TIC en el aula, sustentadas a partir de las dificultades, barreras y obstáculos que se presentan a la hora de hacer efectiva la práctica pedagógica. La actitud y opinión del maestro relativa a la eficacia de las TIC es esencial, pues un docente con una valoración positiva nunca las aplicará, aunque le doten de recursos de todo tipo.

La práctica pedagógica centrada en el docente se desarrolla a partir de un enfoque metodológico, que puede mostrar una tendencia a prácticas y enfoques tradicionales o enfoques activos de la enseñanza orientados al constructivismo. Según Pritchard (2007) el constructivismo, en contraste con las teorías anteriores, sitúa al entendimiento en un nivel alto de prioridad. Como el propio nombre sugiere, ve el aprendizaje como una actividad constructiva en la que los sujetos construyen y entienden los eventos, conceptos y procesos, basándose en su propia experiencia y con actividad e interacción con los demás.

El presente estudio trata de analizar las ventajas del constructivismo y su aplicación, pues trata de cumplir una labor de diagnóstico o valoración respecto a las tecnologías en los contextos educativos, identificando demandas y puntos de vista de los docentes, marcando con especial relevancia las opiniones relativas a la metodología aplicada en el aula con la utilización de las TIC, así como el práctica y uso real que se da a estos enfoques. También se valora la persistencia de enfoques tradicionales y su relación con las TIC pues como asegura Balanskat *et al.*, (2006) los maestros usan las TIC para apoyar pedagogías existentes, las TIC se utilizan en mayor medida cuando se adaptan a las prácticas tradicionales. Los programas nacionales de desarrollo de competencias han tenido un impacto limitado

sobre las competencias pedagógicas del profesorado, los líderes y directivos escolares estiman que el impacto de las TIC en los métodos de enseñanza en su escuela es bajo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El enfoque metodológico planteado en el aula, condiciona en gran medida la aplicación de las tecnologías y su eficacia. El estudio SITES (2006) asegura que la pedagogía es importante para la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje y que los resultados de la integración pueden variar ampliamente dentro y entre los sistemas. Desde el citado estudio se asegura que la adopción de las TIC de por sí no determina la orientación pedagógica, como lo demuestra la observación de que en algunos sistemas que utilizan prácticas TIC exhibieron una mayor orientación tradicional. Somekh, B. (2007) afirma que cuando se dan un verdadero intento de integrar el uso de las TIC en las tareas de aprendizaje que desarrolla el alumno, la cultura de la clase cambia significativamente en términos de organización y del modo en el que aprenden los alumnos.

El hecho de contar con una metodología constructivista, posibilita una intensa actividad por parte del alumno partir de sus conocimientos previos, lo que posibilita un aprendizaje significativo que contribuye que el alumno comprenda lo que está estudiando y lo relacione con su experiencia personal. Pritchard A. (2002) asegura que las teorías del aprendizaje constructivista consideran que el aprendizaje lo construye el individuo que aprende, a partir de los que ya conoce y entiende. En otros modelos considerados de *transmisión* los alumnos son vistos como sujetos vacíos que tienen que ser llenados de conocimientos. El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso activo, no como un proceso absorbente.

Sin embargo debemos plantearnos la efectividad del enfoque constructivista, pues es cuestionado por autores como Mayer (2004), que sugiere que cincuenta años de datos empíricos no apoyan la utilización en la enseñanza la técnica constructivista de descubrimiento puro. En aquellas situaciones que requieren el descubrimiento, él aboga por el empleo de descubrimiento dirigido. Aunque el constructivismo tiene gran popularidad, no significa que todas las técnicas de enseñanza basadas en el constructivismo sean eficientes o eficaces para todos los principiantes. Mayer (2004) sugiere que muchos educadores aplican mal el constructivismo en la enseñanza de técnicas que requieren que principiantes sean conductualmente activos, éste autor describe este empleo inadecuado de constructivismo como "La falacia del constructivismo". El hecho de resaltar una crítica al constructivismo no supone desacreditar este enfoque o considerarlo inadecuado, sino poner subrayar el hecho de que alrededor de este enfoque se están llevando a cabo prácticas inadecuadas o ineficaces.

El informe del Information and Communication Technology in European Education Systems en el 2001 subraya que las TIC han dado lugar a la reconsideración de las prioridades en la educación. Naturalmente, las nuevas tecnologías son potencialmente vehículos para el cambio y la innovación. En particular, podrán animar a los alumnos a abandonar la escucha pasiva a favor de una participación más sensible, además ayudan a traer al mundo exterior a la escuela y, en general, cambia la forma de orientar la educación. Pero los objetivos de la educación y las decisiones subyacentes todavía tienen que aspirar a conseguir el máximo provecho de este potencial. La mera presencia de las TIC no basta por sí solo, la evidencia actual parece sugerir que esto no es lo que generalmente ocurre. Las TIC parecen haber tenido muy poco impacto en los métodos de enseñanza tradicionales y en las escuelas de manera funcionan normalmente. En este sentido, Balankstat *et al.*, (2006) señalan que los maestros aún no aprovechan el potencial creativo de las TIC, ni involucran a los estudiantes de manera más activa en la producción de conocimiento. El uso docente de las TIC para la comunicación entre los alumnos se encuentra todavía en

su infancia. Las TIC son poco explotadas para crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes están más activamente comprometidos en la creación de conocimiento en lugar de ser sujetos pasivos.

Existe una opinión generalizada y una tendencia a afirmar que los métodos tradicionales de enseñanza, los cuales persisten, están obsoletos y que es necesario un cambio. Con la incorporación de las nuevas tecnologías, la necesidad de ese cambio es evidente. "Muchos líderes y académicos creen que las formas tradicionales de la enseñanza (por ejemplo, la confianza en los libros de texto, la instrucción masiva a toda la clase y las pruebas de selección múltiple) están obsoletas en la era de la información, Cuban, L. (2001). Estos nuevos enfoques suponen acabar con la idea tradicional de que el protagonismo y peso del maestro es lo más importante, por lo que se traslada el centro de atención a medios interactivos, posibilitando autonomía y decisión al alumno, a la vez que el docente adquiere un rol de facilitador. Somekh, B. (2007) asegura que el uso de herramientas TIC en las aulas desplaza el foco de atención desde el maestro hacia la pantalla del ordenador, lo cual comienza a socavar el papel de autoridad tradicional de los maestros: cuando los maestros responden positivamente a esto como una oportunidad, este cambio puede tener un efecto útil tanto para ellos como para sus alumnos, haciendo que sea más fácil trabajar juntos como compañeros.

Con el error de mantener enfoque de transmisión masiva, con alumnos pasivos utilizando las TIC, lo único que obtenemos en una enseñanza más cara, menos eficiente, y lo que es más peligroso, el hecho de que docentes, administradores e instituciones pueden llegar a la conclusión errónea de que las TIC no mejoran en nada los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando el error está en el ámbito metodológico.

Una vez que se han cuestionado estos enfoques activos, se debe reconocer que con una aplicación adecuada y eficaz, se posibilita un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico en el que el alumno es el protagonista, según Pritchard (2007), el aprendizaje a través del constructivismo implica pensar, más actividad y más interacción con otros. El aprendizaje Constructivista fomenta e implica comprender. Beltrán (2003) asegura que *"aprender con tecnología implica una concepción diferente de la tecnología y de los ordenadores, interpretándolos como instrumentos cognitivos o instrumentos mentales. Lo que subyace bajo esta nueva denominación es una concepción constructivista de la tecnología al servicio del aprendizaje significativo"*.

Marquès (2006) señala que con la utilización de unos recursos, se dan unas buenas prácticas, que propician un desarrollo cognitivo y un aprendizaje significativo eficiencia en la consecución de los objetivos previstos. El uso de las TIC se encamina a facilitar al alumno la construcción del conocimiento para propiciar un acercamiento entre calidad educativa y uso de las Tecnologías. Existe una relación clara entre los aportes del constructivismo y el uso activo e interactivo que proponen las tecnologías, Cuban (2001) asegura que para los que quieren orientar el aprendizaje al constructivismo, las computadoras ofrecen formas de motivar a los estudiantes a aprender sobre temas que rara vez se llevarían a cabo de otra manera y les ayuda a enfrentarse a los problemas del mundo real. Por otra parte, las nuevas tecnologías pueden crear un profundo entendimiento de los conceptos complejos mediante la integración de diferentes disciplinas a través del trabajo en proyectos individuales y de grupo. Éstos pueden revolucionar la práctica del aula y preparar la próxima generación para un mercado de trabajo emergente con límites impredecibles.

Dada la importancia de las tecnologías y su aportación y posible aplicación con enfoques activos, se considera como innegable la importancia de la alfabetización digital, a pesar de que persisten opiniones ancladas en la mayor eficiencia de enfoques tradicionales, que argumentan deficiencias en el uso

pedagógico de las TIC, subrayando los problemas y barreras de todo tipo, en vez de tratar de argumentar soluciones a los diversos problemas y dificultades que presentan.

En definitiva, la relación entre el enfoque metodológico y la integración de las TIC en la práctica pedagógica, están orientadas a enfoques activos que presentan dificultades en su aplicación, no obstante, el papel del docente para la superación de las citadas dificultades es la clave para pasar de unas prácticas obsoletas ancladas en enfoques tradicionales, a una enseñanza activa y dinámica que posibilita aprovechar las ventajas derivadas de las tecnologías relativas a motivación e interactividad y posibilidades participativas y grupales.

2. MÉTODOS

Los resultados obtenidos son fruto de la colaboración, diálogo y la implicación en el contexto del estudio, para que exista una aproximación y un acercamiento a la realidad objeto de estudio, con variedad de instrumentos para recoger distintos datos cuantitativos y cualitativos, para su triangulación que configurará las distintas dimensiones y categorías a analizar para reflejar la realidad de los componentes de la comunidad escolar en el contexto educativo estudiado.

La población del estudio valora las actitudes y opiniones de los docentes respecto a las TIC. El estudio se lleva a cabo en 4 centros en los que se imparte educación primaria, dos de ellos son escuelas rurales y otros dos son colegios públicos de infantil y primaria, con una muestra de 55 maestros de los citados centros. En este documento se analizan 3 de las 7 dimensiones de la investigación, es decir, se analizan las dimensiones relacionadas con la metodología a aplicar en el aula y el uso de las TIC.

En la primera parte de esta investigación se lleva a cabo un enfoque cuantitativo, ya que se realiza un estudio de carácter descriptivo, tipo encuesta, para tratar obtener información valiosa acerca de un problema que consideramos realmente importante dentro del ámbito educativo. Se desarrolla, asimismo, un enfoque cualitativo del estudio, que tiene en consideración el paradigma interpretativo, y su utilidad en el entendimiento de la realidad y los fenómenos educativos, pues esta investigación trata de comprender las acciones y opiniones de los sujetos estudiados a partir de entrevistas a 14 sujetos y las preguntas abiertas del cuestionario que se distribuyen en las diferentes dimensiones.

Se administró una prueba piloto a 17 sujetos, lo que posibilita validar el instrumento y comparar los datos obtenidos de dicha prueba con los datos de la muestra. Para la validación del instrumento se emplea el procedimiento de validez de contenido con jueces expertos, con la intención de probar que el instrumento incluye una muestra de elementos que sea suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. También se desarrolló un análisis factorial para la validez de constructo que no detallo por falta de espacio.

La fiabilidad indica el grado en que un instrumento mide con precisión, y con el menor error posible, indica asimismo, la condición del instrumento de ser fiable y de ser capaz de presentar resultados veraces y constantes en un empleo repetido y en condiciones similares de medición. El coeficiente alfa de Cronbach es un método estadístico muy extendido y muy utilizado, que se utiliza en este estudio, con los siguientes unos resultados: en la dimensión *Aplicación de los principios de la metodología constructivista* el valor es de 0,989; en la dimensión *estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC* el valor es de 0,773 y en la dimensión *Beneficios pedagógicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, el valor es de 0,644.

3. RESULTADOS

3.1. Aplicación de los principios de la metodología constructivista

En el apartado dedicado a la metodología constructivista, se puede apreciar que un número considerable de docentes desarrolla situaciones de aprendizaje activo, potenciando el aprendizaje significativo a partir de conocimientos previos, potenciando asimismo, una autonomía.

TABLA 1. APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA

Dimensión 3. Aplicación de los principios de la metodología constructivista	%			
	1 -	2	3	4 +
3.2. Facilito la adquisición de aprendizajes significativo a partir de los conocimientos previos.	10,9	16,4	60	12,7
3.3. Posibilito en los alumnos un aprendizaje activo, interactivo y con alta demanda cognitiva.	5,5	25,5	58,2	10,9
3.4. Fomento el trabajo autónomo, individual, con fines y metodologías constructivistas.	3,6	30,9	52,7	12,7
3.6. Refuerzo la construcción del propio conocimiento del alumno, aprender a aprender y la metacognición	7,3	32,7	49,1	10,9
3.5. Desarrollo actividades que potencian la enseñanza mediante la búsqueda.	9,1	43,5	38,2	9,1
3.1. Potencio el enfoque de resolución de problemas utilizando las tecnologías	20	47,3	30,9	1,8

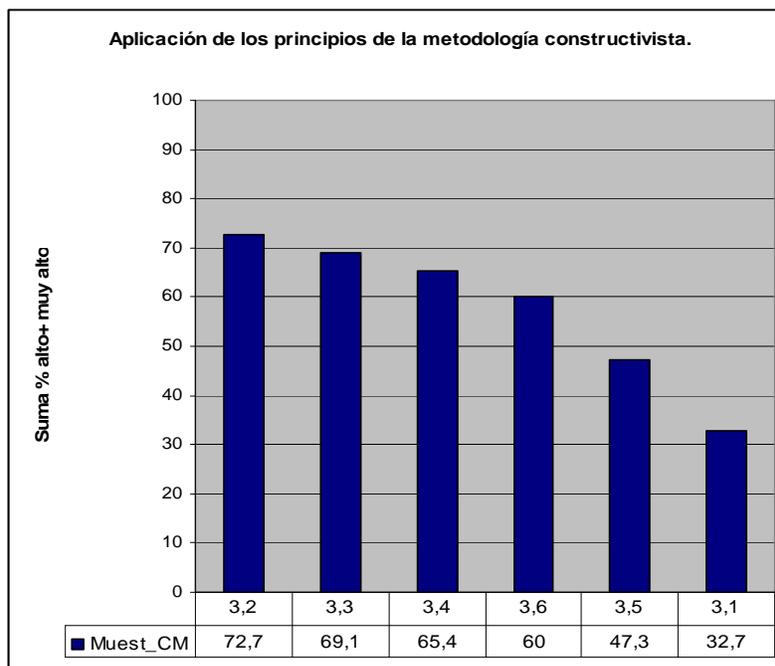
Siguiendo con la valoración, se puede apreciar que alrededor del 70% de los maestros posibilitan un aprendizaje activo (3.3), interactivo y con alta demanda cognitiva, se facilita la adquisición de aprendizajes significativos (3.2) con un 72,7 % y se fomenta el trabajo individual con metodologías constructivistas (3.4) con un 65,4%, por lo que se evidencia que los docentes de la muestra aseguran aplicar principios propios de una enseñanza orientada a la construcción del conocimiento por parte del alumno.

En cuanto a la metacognición (3.6), que es el conocimiento del propio conocimiento, básico en los enfoques relativos a aprender a aprender, muy presentes en el citado enfoque, los resultados son de un 60% de los docentes que aseguran ponerlo en práctica.

El enfoque relativo a la enseñanza mediante la búsqueda (3.5) alcanza un 47,3 %, y la resolución de problemas (3.1) alcanza un valor del 32,7%

Por último, se puede comprobar de un modo global, que un número considerable de docentes de la muestra asegura aplicar estrategias y métodos relativos al enfoque constructivista, en una mayor medida en lo referente a aprendizajes activos, significativo y autónomo, que siendo cierto que se aplican en el aula, supone una enseñanza y aprendizaje de una gran calidad en lo que se refiere al apartado metodológico.

GRÁFICO 1. APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA



Llama la atención que se aseguren enseñanzas activas, la práctica y consecución de aprendizajes significativos a la vez que no se aprecia el mismo número de sujetos que mantienen un refuerzo en la construcción del propio conocimiento del alumno, es decir, aprender a aprender.

Los enfoques relativos a la enseñanza mediante la búsqueda y la resolución de problemas, tienen una menor presencia, tal vez por los inconvenientes propios de estos enfoques en alumnos de infantil y primeros ciclos de primaria, o simplemente porque los docentes prefieren un mayor dirigismo en las prácticas en el aula.

3.2. Estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC

El siguiente apartado refleja las estrategias y metodología aplicada en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación, esenciales para una correcta aplicación y práctica en el aula, sin embargo los resultados y porcentajes obtenidos son relativamente bajos. Las posibilidades contempladas en el cuestionario son muy variadas, desde la instrucción directa, el trabajo individual para potenciar la autonomía, hasta los métodos de proyectos, actividades colaborativas y aprendizaje por descubrimiento. Así pues, el cuestionario refleja una diversidad de enfoques, algunos de ellos contrapuestos, para abarcar todas las posibilidades, prácticas y enfoques que aplican los docentes.

Continuando con la valoración, se puede apreciar que el único ítem que ha obtenido una valoración próxima al 50% es la potenciación de la autonomía y el trabajo individual (4,3), a pesar de ser el valor más alto del cuestionario, apenas llega a la mitad de la muestra.

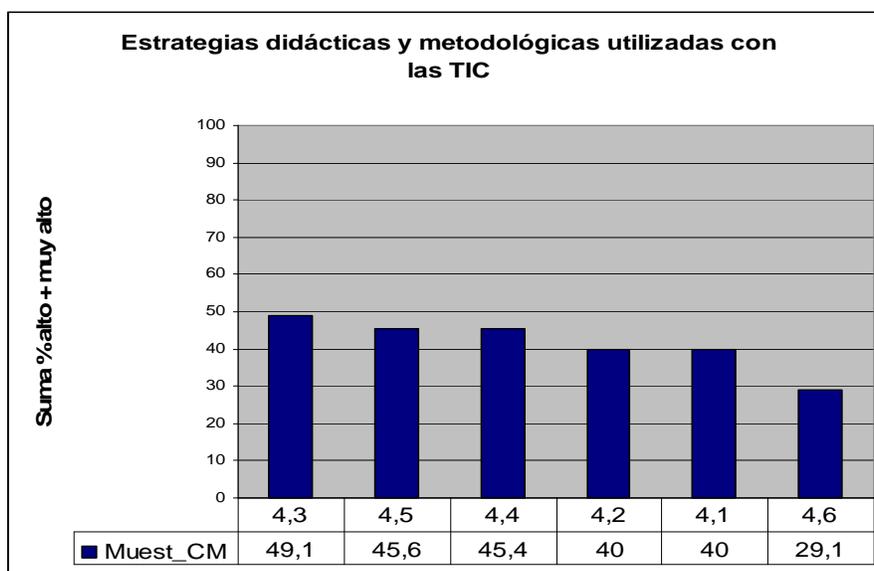
Tanto el uso del rincón tecnológico, muy utilizado en la etapa de educación infantil, y en ocasiones habilitado en clases de primaria. (4.4), como el aprendizaje por descubrimiento (4.5), cuentan con valores cercanos al 45%, concretamente, se aplica en un valor similar al ámbito anterior en el que había un ítem

que preguntaba por el (3.5) *Desarrollo actividades que potencian la enseñanza mediante la búsqueda* con una puntuación del 47,3%

TABLA 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS UTILIZADAS CON LAS TIC

Dimensión 4. Estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC	%			
	1 -	2	3	4 +
4.3. Potenciación de autonomía y trabajo individual.	9,1	41,8	43,6	5,5
4.5. Actividades que fomentan el aprendizaje por descubrimiento.	12,7	41,8	43,8	1,8
4.4. Habilidad y uso del rincón tecnológico.	21,8	32,7	32,7	12,7
4.2. Instrucción directa con apoyo TIC	9,1	50,9	36,4	3,6
4.1. Actividades colaborativas y grupales con tecnologías.	12,7	47,3	36,4	3,6
4.6. Uso de método de proyectos con las tecnologías	21,8	49,1	25,5	3,6

GRÁFICO 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS UTILIZADAS CON LAS TIC



El dirigismo implícito en el ítem 4.2., referente a la instrucción directa, deja muy poco margen a la autonomía o enseñanzas activas, aunque es respaldado en un 40%.

Tan solo un 29,1% de los encuestados desarrollan métodos de proyectos en relación a las TIC (4.6.), y aunque un modesto 40 % desarrollan actividades grupales con las tecnologías.

3.3. Beneficios pedagógicos de las TIC

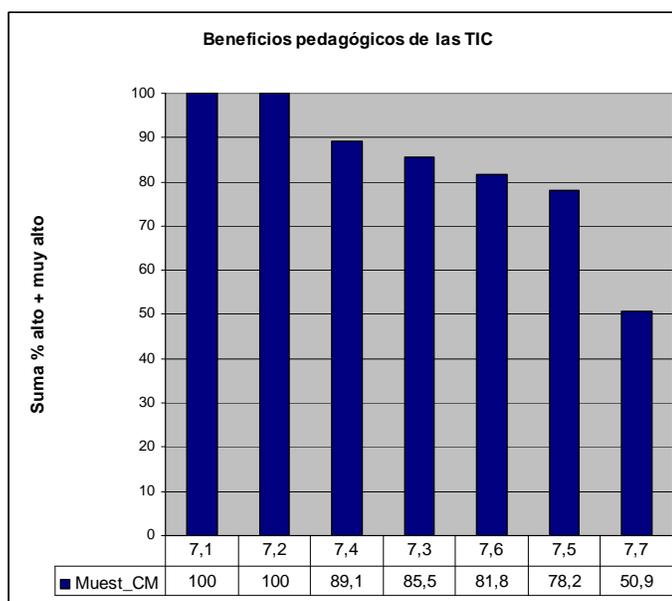
La aplicación de las tecnologías en la educación se puede considerar una demanda de nuestra sociedad, que evoluciona rápidamente exigiendo a los ciudadanos el conocimiento del uso de estas herramientas, tanto en la vida cotidiana, en trámites administrativos y especialmente en la formación y el mundo laboral.

No obstante, además de darse la necesidad de alfabetización digital, estas herramientas tienen un potencial para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de prácticas activas, interactivas, fomentando la autonomía e incluso la innovación educativa.

TABLA 3. BENEFICIOS PEDAGÓGICOS DE LAS TIC

Dimensión 7.-Beneficios pedagógicos de las TIC	%			
	1 -	2	3	4 +
7.1.La motivación es el elemento con más presencia e importancia en las actividades con las TIC	0	0	52,7	47,3
7.2.-La interactividad y el mantener al alumno activo es la base y la mejor opción para un buen uso de las TIC	0	0	56,4	43,6
7.4.- El trabajo individual, con una práctica autónoma, puede promoverse a través de las TIC.	0	10,9	69,1	20
7.3.-Las posibilidades de colaboración y actividades grupales son los enfoques más importantes con las tecnologías.	0	14,5	58,2	27,3
7.6.- Los enfoques de enseñanza mediante la búsqueda son importantes en el manejo de las tecnologías	0	18,2	56,4	25,5
7.5.-Conseguir un cambio e innovación hacia metodologías constructivas es el enfoque más importante en el uso de las TIC	0	21,8	54,5	23,6
7.7.- Las Tecnologías deben integrarse en los enfoques tradicionales ya existentes	25,5	23,6	38,2	12,7

Continuando con la valoración de los resultados, se puede apreciar que el ítem 7.1 que refleja la importancia de la motivación, recibe una valoración positiva del 100% de la muestra, por lo que los sujetos consideran que las tecnologías cuentan con unas ventajas pues son capaces de motivar a los alumnos.

GRÁFICO 3. BENEFICIOS PEDAGÓGICOS DE LAS TIC


El ítem 7.2 recibe una valoración positiva del 100 de la muestra, se refiere a las ventajas de las TIC para mantener a los alumnos activos y con una interactividad. Dichas aportaciones son subrayadas por gran cantidad de autores como se refleja en el marco teórico, y una vez más, quedan respaldadas en este estudio.

Es curioso resaltar el hecho de que el ítem 7.3 que destaca las posibilidades grupales y el ítem 7.4 que resalta el trabajo individual, reciben valoraciones muy similares superiores ambas al 85%, por lo que se

puede interpretar que los sujetos de la muestra valoran, aplican y combinan ambos enfoques, aprovechando los puntos fuertes de cada uno.

El ítem 7.5 relativo a la innovación y enfoques constructivistas, y el ítem 7.6 que incide en la enseñanza mediante la búsqueda, reciben valoraciones similares próximas al 80%. Es lógico pensar que ambos ítem guardan cierta relación, pues ambos plantean el descubrimiento y la construcción del conocimiento, por lo que es coherente el hecho de encontrarnos resultados similares.

El ítem 7.7 que plantea potenciar los enfoques de métodos tradicionales cuentan con un 50,9%, es decir la mitad de los docentes de la muestra, que a por lo que hay que tener en cuenta la presencia de estos enfoques. Desde enfoques teóricos se asegura que estos planteamientos deben estar superados, sin embargo desde este estudio se concreta que se mantiene una presencia de docentes que libremente consideran conveniente aplicar estos enfoques.

3.4. Análisis factorial: Estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC

En esta dimensión se obtienen los siguientes datos:

TABLA 4. KMO Y PRUEBA DE BARTLETT, DIMENSIÓN 4

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,771
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	83,445
	gl	15
	Sig.	,000

Se dan unos resultados en la prueba KMO y en la prueba de esfericidad de Bartlett que permiten aplicar el análisis factorial.

**TABLA 5. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. MÉTODO DE EXTRACCIÓN:
ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, DIMENSIÓN 4**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,865	47,749	47,749	2,865	47,749	47,749	2,241	37,342	37,342
2	1,000	16,673	64,421	1,000	16,673	64,421	1,625	27,079	64,421
3	,672	11,195	75,616						
4	,619	10,314	85,930						
5	,540	8,996	94,926						
6	,304	5,074	100,000						

El porcentaje acumulado es de un 64,421 % a partir de los factores extraídos.

**TABLA 5. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS(A). MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES,
DIMENSIÓN 4 MÉTODO DE ROTACIÓN: NORMALIZACIÓN VARIMAX CON KAISER**

	Componente	
	1	2
Actividades colaborativas y grupales con tecnologías.		,706
Instrucción directa con apoyo TIC		,851
Potenciación de autonomía y trabajo individual.	,864	
Habilitación y uso del rincón tecnológico.	,546	,428
Actividades que fomentan el aprendizaje por descubrimiento.	,871	
Uso de método de proyectos con las tecnologías	,603	,440

A partir de los componentes obtenidos se pueden nominar los factores que son los siguientes:

-Factor I: Aplicación de actividades individuales o grupales con las TIC. En esta dimensión gran parte de los docentes reconocen que no aplican las TIC en el aula, por lo que no aplican ningún enfoque de los citados, esto queda reforzado por siete sujetos en las entrevistas en profundidad. En lo que respecta a este factor, se aprecia que existe un grado similar de aplicación de actividades grupales y actividades individuales derivadas de enfoques como la instrucción directa.

-Factor II: Aplicación de actividades con las TIC desde la perspectiva constructivista. Se aprecian prácticas relativas al método de proyectos con las tecnologías, actividades que fomentan el aprendizaje por descubrimiento, la habilitación y uso del rincón tecnológico y la potenciación de autonomía y trabajo individual. El hecho de contar con las posibilidades que aporta el enfoque citado en este factor es realmente enriquecedor, aunque existe un número considerable de docentes que no aplica estos enfoques.

3.5. Preguntas abiertas

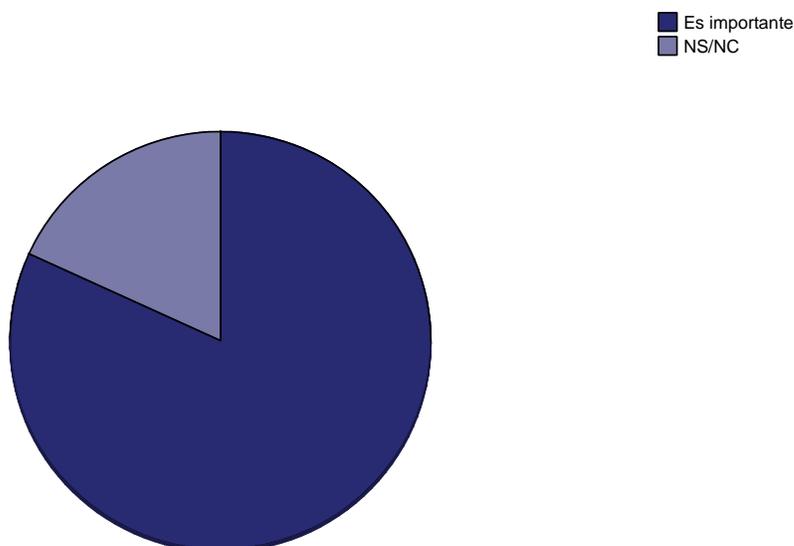
- *¿Crees que el enfoque constructivista es importante y efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje?*

TABLA 6. IMPORTANCIA DEL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Es importante	45	81,8
	NS/NC	10	18,2
	Total	55	100,0

GRÁFICO 4. IMPORTANCIA DEL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

¿Crees que el enfoque constructivista es importante y efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje?



Un alto porcentaje de la muestra (81,8%) asegura en esta pregunta abierta que el enfoque constructivista es importante en la práctica educativa, dejando de lado las críticas a este enfoque y subrayando su

importancia y efectividad. El hecho de que los sujetos mantengan que es un enfoque efectivo supone asegurar que es conveniente para el desarrollo de las actividades en el aula y potencia la consecución de los aprendizajes de los alumnos.

-¿Es más eficaz el enfoque individual, colaborativo o ambos?

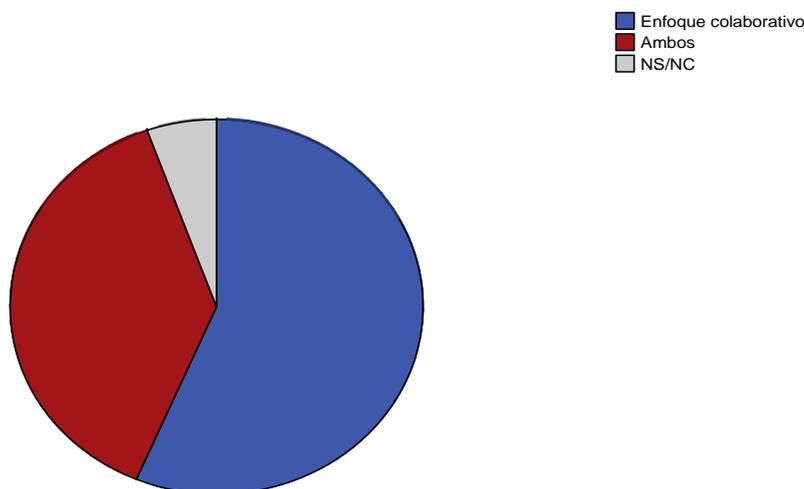
En tu opinión, ¿es más eficaz para los alumnos un enfoque colaborativo o individual?

TABLA 7. ENFOQUE INDIVIDUAL O COLABORATIVO

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Enfoque colaborativo	31	56,4
	Ambos	21	38,2
	NS/NC	3	5,5
	Total	55	100,0

GRÁFICO 5. ENFOQUE INDIVIDUAL, COLABORATIVO O AMBOS

En tu opinión, ¿es más eficaz para los alumnos un enfoque colaborativo o individual?



Aunque el enfoque colaborativo tiene un porcentaje algo mayor (56,4%), y representa la mitad de la muestra, los defensores de combinar ambos enfoques tienen una presencia prácticamente similar (38,2 %), por lo que podemos asegurar que existe una clara división entre los que ven mayores posibilidades a las aportaciones del enfoque colaborativo, y los que creen que es más coherente aprovechar las ventajas de los dos enfoques en función de lo que se requiere en cada momento.

3.6. Datos a partir de las entrevistas

Los 23 códigos son los que se presentan en la imagen relativa a las frecuencias en las entrevistas. Como se puede apreciar en el gráfico, la necesidad de formación del profesorado (28) y la necesidad de recursos materiales (19) son las afirmaciones que más frecuencia tienen entre los entrevistados, por lo tanto son las que más presencia e importancia tienen.

En el apartado metodológico se le da importancia al constructivismo (13), pues casi la totalidad de los entrevistados lo consideran importante y necesario, por otra parte, el hecho de reconocer la persistencia de enfoques tradicionales obtiene un valor incluso mayor (15), por lo que se puede valorar que los docentes

mantienen que la prácticas tradicionales se dan en la práctica educativa. Algunos docentes resaltan el enfoque colaborativo (6)

GRÁFICO 6. CÓDIGOS EN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD, PROGRAMA HYPERRESEARCH

Code	Total	Min	Max	Mean	Std Dev	Bar Graph
1_Coordinacion y colaboracion entre maestros	2	0	2	0.143	0.535	
2_La importancia de la formacion de profesorado	28	0	4	1.24		
3_Necesidad de recursos materiales	19	0	2	1.357	0.633	
4_Falta de tiempo para aplicar las TIC	3	0	1	0.214	0.426	
5_Uso de la PDI aplicaciones e Internet	17	0	3	1.214	1.188	
6_Efectividad e importancia del enfoque constructivista	13	0	3	0.929	0.917	
7_Uso de las TIC con enfoque colaborativo	6	0	2	0.429	0.852	
8_Necesidad de aprovechar las ventajas de las TIC	9	0	3	0.643	0.842	
Autonomia	5	0	1	0.357	0.497	
Blogging	2	0	1	0.143	0.363	
Importancia de un responsable o coordinador TIC	3	0	1	0.214	0.426	
Interactividad	2	0	1	0.143	0.363	
La importancia del contexto en el que viven los alumnos	11	0	3	0.786	0.893	
Motivacion	15	0	4	1.071	1.072	
Necesidad de intencionalidad pedagogica de los docentes	9	0	2	0.643	0.633	
No aplica las TIC	8	0	2	0.571	0.646	
PDI importante	15	0	3	1.071	1.207	
Presencia de enfoques tradicionales	15	0	4	1.071	0.997	
Presentaciones y Power Point	2	0	1	0.143	0.363	
Problemas tecnicos que interrumpen y no permiten dar cla	4	0	1	0.286	0.469	
Procesador de texto	1	0	1	0.071	0.267	
Uso de Internet en el aula	4	0	3	0.286	0.825	
Uso de juegos y aplicaciones educativas	5	0	2	0.357	0.633	

En cuanto a las ventajas que aportan las TIC los entrevistados coinciden en que la motivación tiene gran presencia (15) e importancia. La interactividad (2) y la autonomía (5) son mencionadas por varios docentes. La importancia del contexto tiene una gran presencia (11)

Llama la atención el hecho de que 7 maestros de 14 reconocen que no aplican las TIC (8) en su práctica pedagógica, a pesar de que estos sujetos mantienen, en su mayoría una buena actitud y opinión de las TIC aplicadas a la educación. Este dato añadido al que se refiere a la persistencia de enfoques tradicionales hace plantearnos y reflexionar sobre los datos obtenidos en el resto de instrumentos de la presente investigación. Analizando los datos extraídos de las 14 entrevistas se aprecia que los docentes consideran importante el uso de las TIC en el contexto actual, además los 14 docentes aseguran que **si** merece la pena invertir en TIC, no obstante a pesar de las buenas actitudes, la mitad de los entrevistados no aplican las TIC en su práctica pedagógica.

Para ellos, las soluciones evidentes para integrar las tecnologías en los contextos educativos pasan por posibilitar una formación al profesorado y dotar de medios y recursos. Algunos maestros (3) consideran importante la figura del coordinador de las TIC, y otros subrayan la importancia de la coordinación docente (2) En cuanto al enfoque metodológico se aprecia que el constructivismo está presente con una buena valoración, y en menor medida el aprendizaje colaborativo, sin embargo estos coexisten con los métodos tradicionales.

4. DISCUSIÓN

A partir de la información recogida en el estudio, en relación al objetivo citado se enumeran las conclusiones:

1. El enfoque constructivista es el adecuado en general, y es aplicable al uso de las TIC en particular. Con un respaldo de 94,5% en el apartado cuantitativo, y otro 81,8 % en el apartado cualitativo, se puede concluir que el constructivismo está considerado como un enfoque importante en los procesos de enseñanza aprendizaje. (dim. 5.2, pregunta abierta 4.5)
2. Las ventajas principales que aportan las TIC son la motivación (dim 7.1), la interactividad (dim. 7.2), la autonomía (dim. 7.4) y las posibilidades colaborativas (dim. 7.3), y la innovación (dim 7.5), con valoraciones muy positivas de la muestra.
3. Los enfoques tradicionales, no se consideran adecuados para integrar las TIC (dim.5.3), por lo que se puede asegurar que los métodos tradicionales de enseñanza son considerados como inadecuados por los docentes, sin embargo la mitad de los sujetos considera que Las Tecnologías deben integrarse en los enfoques tradicionales ya existentes (dim 7.7). En este sentido, en las entrevistas (frecuencia de 15) se reconoce que se siguen practicando estos métodos tradicionales.
4. El ordenador debe estar integrado en el aula para un correcto aprovechamiento y uso del mismo (dim. 5.1.), pues de este modo existe un acceso rápido y efectivo, habilitando el rincón tecnológico y otras actividades grupales.
5. Los métodos relativos al agrupamiento e interacción de los alumnos mejor valorados son el enfoque colaborativo, y la posibilidad de combinar el enfoque individual con el colaborativo (ambos). (preguntas abiertas 4.3). Así pues, se desecha como opción un uso exclusivo del enfoque individual, quedando las dos opciones citadas como las más adecuadas.
6. Alrededor del 70% de los docentes, posibilitan en cierta medida un aprendizaje activo, con alta demanda cognitiva, favoreciendo la interactividad del alumno en su proceso de aprendizaje. (dim. 3.3). Los maestros, alrededor del 70 %, potencian la adquisición de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos. (dim. 3.2.) Además se puede apreciar que alrededor del 65 % de los maestros posibilitan un trabajo autónomo e individual de los niños a través de metodologías constructivistas, *aprender a aprender* y con una metacognición. (dim. 3.6)
7. Se puede concluir que muy pocos docentes desarrollan enfoques de enseñanza mediante la búsqueda, ni resolución de problemas, por lo que se puede concluir que los enfoques relativos a la enseñanza por descubrimiento no se aplican suficientemente frente a prácticas más dirigistas. (dim. 3.1, dim. 3.5).
8. Menos de la mitad de los docentes (49,1%) potencian la autonomía y trabajo individual con las TIC. (dim. 4.3) Menos de la mitad de los docentes (45,6%) potencian el aprendizaje por descubrimiento con las TIC. (4.5). Un 40 % de los docentes, aprovecha las TIC para actividades colaborativas y grupales con las tecnologías. (4.1)
9. Solo el 29,1 % de los maestros impulsa y realiza métodos de proyectos con las TIC. (4.6). Un 40 % de docentes desarrolla métodos de instrucción directa con las tecnologías. (4.2)

Respeto al enfoque metodológico, los docentes consideran que el enfoque constructivista es el adecuado en general, y es aplicable al uso de las TIC en particular, pero a la hora de poner en práctica la citada metodología, nos encontramos con valores del 70 % en el mejor de los casos (aprendizaje

significativo,...), bajando paulatinamente en las diversas prácticas hasta el 47,3% en la enseñanza mediante la búsqueda, o un 32,7 % en la resolución de problemas. Por lo que el concepto que tienen los docentes del constructivismo es muy alto, pero al aplicarlo en la práctica real los resultados son bastante más modestos.

En cuanto al uso de las tecnologías se dan unas buenas valoraciones muy positivas de las posibilidades que presentan las actividades con TIC, no obstante, a la hora de aplicarlas en el aula, encontramos unos resultados entre 30 y 40 %. Como conclusión, se aprecia que los docentes valoran muy bien las tecnologías y aprecian sus muchas ventajas, sin embargo, muchos de estos docentes no las aplican en la práctica real. Además, en las entrevistas se reconoce en gran medida la persistencia de prácticas con enfoques tradicionales.

En definitiva, las actitudes y opiniones de los docentes respecto a los enfoques constructivistas, enfoque colaborativo y el uso de las TIC son muy positivas, con valores altísimos. En la práctica se reconocen algunas buenas prácticas, como potenciación de aprendizajes significativos, aprendizaje activo y autónomo, sin embargo, apenas se potencia la enseñanza mediante la búsqueda ni los métodos de proyectos. Es preocupante el hecho que se aprecia en las entrevistas de que gran parte de los docentes reconocen que no aplican las TIC en el aula, por lo que no aplican ningún enfoque de los citados, en este sentido, también es preocupante la persistencia de métodos tradicionales, lo que subraya el concepto de Slow Revolution de Cuban (2001) que asegura que la evolución de las tecnologías aplicadas en la educación es una revolución lenta. A partir de la realidad de la muestra analizada se puede concluir brevemente que hay mucho que mejorar respecto al uso pedagógico de las TIC y las metodologías activas vinculadas a la construcción del aprendizaje, no obstante, se reafirma un dato positivo relativo a las buenas valoraciones y actitudes que mantienen los docentes respecto al uso de las tecnologías y la metodología citada, por lo que se abre un abanico de posibilidades una vez que las barreras que se presentan en el uso pedagógico de las tecnologías sean superadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balanskat, A., Blamire, R., y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Commission. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>.
- Beltrán, J. A. (2003). Las TIC: Mitos, promesas y realidades. En el *Congreso sobre la Novedad Pedagógica de Internet*, Madrid.
- Cuban, L. (2001) *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University press.
- ICT (2001). *Information and Communication Technology in European Education Systems*. Brussels: Eurydice.
- Law, N., Pelgrum, W. J. y Plomp, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- Mayer, R. E. (2004) Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, 59(1), pp.14–19.

- Marqués, P. (2006). *Catálogo de modelos de uso didáctico de las TIC: Propuestas de Uso*.
<http://www.pangea.org/dim/aulatic/catalogomodelos.htm>.
- Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies Pedagogy and Practice*. London: Paul
Chapman Publishing.
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT. Researching the art of innovation*. London:
Routledge. Taylor and Francis Group.
- Webb, M. y Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications
technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), pp. 235–86.





EXPECTATIVA E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DOCENTES

*Ricardo A. Antonelli, Romualdo D. Colauto,
e Jaqueline V.A. Cunha*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2011
Fecha de dictaminación: 15 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 17 de enero de 2012



O trabalho de David McClelland, intitulado *Testing for competence rather than for intelligence* publicado na revista *American Psychologist*, em 1973, despertou, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo dos negócios, o interesse pela importância das competências individuais. McClelland (1973) demonstrou que os testes utilizados em avaliações escolares e os tradicionais testes de inteligência da época não prediziam o sucesso dos indivíduos no trabalho e no decorrer da vida. Para isso, utilizou comparações entre profissionais bem e mal sucedidos com o objetivo de identificar as características daqueles bem sucedidos. As conclusões de McClelland (1973) comprovaram a necessidade da avaliação por competências para possibilitar uma melhor medição do potencial de sucesso dos candidatos. Pereira (2007) afirma que o mérito do estudo de McClelland (1973) foi o de revelar que uma pessoa competente não é apenas aquela com a melhor formação técnica e que existem outras características que estão relacionadas com o sucesso profissional que extrapolam o conhecimento técnico aprofundado de determinados assuntos.

Na área contábil, a necessidade de aprimoramento de competências individuais se acentuou com as recentes alterações na legislação societária brasileira de 2007 e a convergência das normas de contabilidade às normas internacionais. Estas alterações impulsionaram e obrigaram os profissionais da área contábil e as corporações de forma geral, a manusearem um maior número de informações para assegurar aos gestores respostas rápidas, precisas e fidedignas. Consequentemente, estas necessidades organizacionais se refletiram diretamente na educação. Medeiros e Oliveira (2009) relatam que as novas atribuições esperadas do perfil do trabalhador têm aumentado as exigências no processo de formação que visam desenvolver competências de educabilidade, de relacionamentos e aquelas classificadas como básicas nos diferentes campos de conhecimento.

Aliada a este fator, a expansão do ensino superior pode ser percebida com mais intensidade nos últimos anos, com a abertura de novas IES (Instituições de Ensino Superior), autorização de novos cursos além da crescente demanda por docentes. Toda esta expansão no ensino é resultado dos esforços do governo brasileiro, por meio de investimentos e políticas que visam facilitar o acesso da população à educação, dentre elas, a criação do ReUni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais); PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil); ProUni (Programa Universidade para Todos); e ainda o Fies (Financiamento Estudantil).

Um fato preocupante nestes incentivos governamentais é se as medidas de incentivo de acesso à educação não estão deixando de lado os esforços de melhoria contínua na qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Este artigo mostra que há necessidade de melhorias na qualidade do ensino para que as IES não se reduzam a simples entidades que repassam conteúdos, mas que fornecem suporte para que os estudantes desenvolvam suas próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional, transformando-os em agentes de mudanças e participantes plenos na sociedade em que estão inseridos.

Outro ponto importante discutido no texto é a satisfação dos discentes, além é claro de suas expectativas, visto que em qualquer empresa ou instituição, a relação expectativa/satisfação é um fator chave para avaliar a qualidade dos serviços prestados, inclusive para aquelas voltadas ao ensino. Corso, Santos, Faller, Vieira e Rodrigues (2008) destacam que as IES possuem como maior finalidade a satisfação de seus alunos com o ensino ofertado e que para isso é necessária atenção à totalidade dos serviços prestados com ênfase na qualidade do ensino.

Além de avaliar a satisfação/expectativa dos discentes, outro fator fundamental é a forma pela qual o ensino é operacionalizado a fim de garantir melhor qualidade. Neste sentido, as habilidades de ensino inerentes aos docentes devem ser consideradas. Carvalho (1989) esclarece que as habilidades de ensino são os conjuntos de comportamentos do professor, quando este está face a face com seus alunos, que são possíveis de serem definidos, observados e quantificados. Neste contexto, muitos debates vêm ocorrendo no ensino baseado em competências, que segundo Nunes e Barbosa (2006) tem sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, incluindo o Brasil. Prova disto é a reforma da educação operacionalizada no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20/12/1996, que especifica para o ensino superior as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) a adoção da pedagogia de competências, exaltando assim a importância desta metodologia.

Neste contexto destacam-se dois pontos importantes que são tratados neste estudo: escassez de profissionais de contabilidade diferenciados para suprir as necessidades organizacionais contemporâneas; e verificação se as IES formam profissionais de acordo com as expectativas do mercado, que segundo a LDB deve ser regida pela perspectiva de competências. Estes dois pontos permeiam a questão de pesquisa do estudo: **Qual o grau de satisfação e expectativa dos estudantes do curso de Ciências Contábeis em relação às competências dos docentes?** Desse modo, o estudo tem como objetivo principal avaliar o grau de satisfação e expectativa dos estudantes do curso de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. O artigo está estruturado em quatro seções além da introdução. Primeiro, apresenta-se o marco teórico; após a trajetória metodológica. Depois são apresentadas a análise dos resultados, as conclusões e recomendações para pesquisas futuras.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Aspectos conceituais de competências pedagógicas

A temática de competências é debatida por meio de dois aspectos. O primeiro remete às competências relacionadas ao indivíduo, como os estudos de McClland (1973), Boyaltiz (1982) e Durand (1998). A segunda temática é representada por Hamel e Prahalad (1995) e Ruas (2005), com os estudos das competências nas organizações. Hamel e Prahalad (1995) introduzem o conceito *core competence* (competência essencial) e revelam que as empresas com maior sucesso futuro serão aquelas que melhor identificarem e desenvolverem suas competências, obtendo assim vantagem competitiva em relação às outras. De acordo com Hamel e Prahalad (1995 *apud* Pereira, 2007:69) o conceito *core competence* pode ser brevemente definido como:

um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isolada que permitem a empresa oferecer um benefício fundamental ao cliente [e deve ser] competitivamente única. Uma competência essencial é realmente essencial quando constitui a base para a entrada em novos mercados de produtos.

O foco desta pesquisa fundamenta-se principalmente nas competências docentes sob a ótica dos discentes do curso de Ciências Contábeis. Desse modo, investigam-se competências relacionadas ao indivíduo. No entanto, não são ignoradas as competências organizacionais. As competências organizacionais também são consideradas no pressuposto de existir uma mútua influência entre elas,

com o estabelecimento das competências individuais por meio da reflexão das competências organizacionais (Dutra, 2004).

Pereira (2007) observa que Bitencourt (2001) realizou uma revisão bibliográfica obtendo 21 definições para competências. Nessa pesquisa, destacam-se duas definições principais: competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações, entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000); competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessário para o desenvolvimento de propósitos pré-definidos (Durand, 1998).

FIGURA 1. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS A ATIVIDADE DOCENTE DE ENSINO

Dimensão	Competência	Definição da competência
CONHECIMENTOS	Domínio área de conhecimento	É a capacidade de possuir conhecimentos sólidos numa área específica, bem como experiência profissional adquirida através da pesquisa científica.
	Didático-Pedagógica	É o conhecimento de conceitos fundamentais didático-pedagógicos, adquirido através de cursos e/ou treinamentos específicos.
HABILIDADES	Relacionamento interpessoal	É a capacidade de estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com os seus alunos, inclusive sabendo administrar de forma equilibrada as eventuais situações conflitantes que possam surgir.
	Trabalho em equipe	É a capacidade de cooperar e obter cooperação de seus colegas nas atividades de ensino com objetivos comuns.
	Criatividade	É a capacidade de criar soluções inovadoras na condução do processo ensino-aprendizagem.
	Visão Sistêmica	Capacidade de perceber a integração e a interdependência de assuntos diversos que contribuem para uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.
	Comunicação	Capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar-se de diversas formas e usar o <i>feedback</i> de forma adequada para facilitar a interação com seus alunos.
	Liderança	É a capacidade de incentivar e influenciar seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais do seu processo de aprendizagem.
	Planejamento	É a capacidade de planejar e organizar as diversas atividades do processo ensino-aprendizagem.
ATITUDES	Comprometimento	É o comportamento relacionado com o nível de envolvimento na obtenção de resultados positivos nos processos ensino-aprendizagem sob a sua responsabilidade.
	Ética	É o comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com seus alunos.
	Proatividade	É o comportamento relacionado ao ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
	Empatia	É a capacidade de se colocar no lugar do aluno, e a partir disto criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.
	Flexibilidade	É a capacidade de adaptar-se a novas situações e de rever posturas quando necessário na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: adaptado de Durand (1998) e Pereira (2007)

Pereira (2007:63) explica que as competências individuais são características de uma pessoa, sendo relacionadas ao seu desempenho em qualquer atividade profissional. Dito desta maneira “parece simples, mas abordagens distintas sobre estes conceitos, oriundas de correntes teórico-filosóficas diferentes, surgiram ao longo das últimas décadas”. E ainda, faz menção às duas principais correntes: (I) comportamentalista - americana, com McClelland (1973) como precursor e com foco nos atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançarem um desempenho superior; (II) construtivista -

francesa com Durand (1998) como um de seus representantes e com ponto central em enfatizar a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como resultantes de processos sistemáticos de aprendizagem.

Baseando-se na concepção construtivista, Durand (1998) propõe uma definição das competências olhando em três dimensões (conhecimentos, habilidades e atitudes) com a associação de aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho. Vasconcelos (2009) cita o conhecimento como domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica; as habilidades como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento; e as atitudes como comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade. Com foco nas competências necessárias à docência explana-se na Figura 1 as 14 competências baseadas em Pereira (2007) e agrupadas nas três dimensões de Durand (1998).

1.2. Estudos precedentes na avaliação das competências docentes

As competências docentes ou atributos necessários à formação do professor são alvo dos estudos de Shulman (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Alarcão (1998), Kuenzer (1999) e Pereira (2007). Com foco no ensino da contabilidade as competências docentes são debatidas por Laffin (2007), Slomski (2008) e Vasconcelos (2009).

Shulman (1986) estudou os conhecimentos necessários à prática docente e os categorizou da seguinte forma: conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento didático em geral; conhecimento curricular; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento do contexto escolar e conhecimento dos fins educativos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) estudaram quatro modalidades de saberes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes da formação profissional advêm das instituições de formação docente oriundas das ciências da educação. Os saberes das disciplinas existem em diversas áreas do conhecimento. Os saberes curriculares comportam os discursos, conteúdos e métodos que são contemplados na operacionalização das disciplinas pelas instituições de ensino. Por último, os saberes da experiência são descobertos pela prática do docente em dia a dia.

Alarcão (1998), baseado nas categorias de conhecimento de Shulman (1986), adiciona a categoria da filiação profissional docente, contemplando o reconhecimento do próprio docente de acordo com seu valor, seu potencial e sua função social. Com o foco na formação docente, Kuenzer (1999) mostrou os conhecimentos necessários a este processo: (I) conhecimento do contexto no qual está inserido o docente; (II) da instituição educacional; (III) das teorias e práticas educacionais; (IV) da ética; e por último (V) do comprometimento com a pesquisa.

Pereira (2007) fez uma vasta pesquisa sobre as competências docentes, fragmentando-as de acordo com as duas atividades desempenhadas pelo docente: ensino e pesquisa. O resultado final de seu trabalho obteve 13 competências necessárias para os dois papéis da docência, mais uma competência específica para ensino (competência didático-pedagógica) e outra para a pesquisa (competência metodologia científica). Dentre as IES pesquisadas, o desempenho superior de algumas em relação às outras pode estar relacionado com a presença de quatro competências, dentre elas: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento. As competências investigadas pelo autor serão destacadas no decorrer do trabalho.

Com a suposição que o docente tem a intenção de auxiliar o aluno na assimilação dos diferentes saberes e ao mesmo tempo de aprender, Laffin (2007) destacou os atributos da identidade profissional docente: (I) domínio dos conhecimentos específicos; (II) ênfase na articulação dos conteúdos contábeis com outras áreas do conhecimento; (III) a profissionalização do professor de contabilidade com reflexos diretos na formação de novos profissionais com perfil crítico ao novo cenário da área; (IV) apoio na valorização profissional contábil em aspectos salariais, condições de trabalho e formação continuada; (V) compreensão da tríade ensino/pesquisa/extensão como primordial ao seu trabalho.

Slomski (2008) estudou os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis, em que seus resultados são analisados por meio de visões, dentre elas: (I) visão do conhecimento; (II) da educação; e (III) da aprendizagem; (IV) do ensino; (V) do currículo; (VI) da avaliação; (VII) sobre o papel do professor. Vasconcelos (2009) identificou as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste. Constatou que algumas competências necessitam de maior atenção, principalmente no que se refere a um melhor preparo didático-pedagógico. Salienta que as competências estão em constante mudança e aperfeiçoamento, necessitando de atitude por parte do docente para se tornarem mais efetivas.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1. Classificação da pesquisa

O estudo é classificado (I) do ponto de vista de seus objetivos como descritivo, pois os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a interferência do pesquisador; (II) quanto aos meios de investigação utilizam-se métodos não-experimentais por não se manipular as variáveis diretamente; (III) quanto à abordagem do problema caracteriza-se como um estudo quantitativo; (IV) em relação aos procedimentos de pesquisa é utilizado o estudo de campo (Cooper e Schindler, 2003; Hair, Babin, Money e Salouel, 2005).

2.2. Instrumento de coleta de dados

Como estratégia de coleta de dados foi realizada uma *survey* aplicada por meio de questionário, semelhante ao empregado nas pesquisas de Pereira (2007) e Vasconcelos (2009). O primeiro estudo foi aplicado no curso de Engenharia Química, onde o autor propôs um modelo composto por 13 competências necessárias para os dois papéis da docência, mais uma competência específica para ensino (competência didático-pedagógica) e outra para a pesquisa (competência metodologia científica). No total o modelo compreende 15 competências docentes. Posteriormente Vasconcelos (2009) adaptou e replicou o modelo proposto por Pereira (2007) para os professores de Ciências Contábeis. Vasconcelos (2009) incorporou ao estudo anterior pesquisas sobre o rol de competências passíveis de serem incorporadas ao cotidiano do docente contábil e ainda, acrescentou diferenças no ensino de Engenharia Química e Ciências Contábeis. Assim, incluiu dois atributos ao instrumento inicial: (I) capacidade do docente se mostrar disponível para atendimento extra-classe para os alunos (competência comprometimento); e (II) disponibilidade em fazer auto-avaliação do seu trabalho como docente (competência flexibilidade). O instrumento final de Vasconcelos (2009) compreende 27 assertivas, todas do tipo *Likert* adaptada, com dez níveis variando de "0" (não possui) a "10" (possui totalmente) para medir o grau de intensidade das competências docentes.

A escolha do questionário desenvolvido por Pereira (2007) em sua tese e posteriormente adaptado por Vasconcelos (2009) teve como objetivo utilizar um instrumento de pesquisa já testado e que possui capacidade de captar as competências que contribuem para melhorar a compreensão do trabalho dos docentes universitários. No entanto, ainda foram necessários ajustes ao instrumento de Vasconcelos (2009) uma vez que o objeto de seu estudo foram os docentes neste estudo pretende-se investigar a percepção dos discentes de Ciências Contábeis sobre as competências docentes.

FIGURA 2. ASSERTIVAS DO INSTRUMENTO

Competência	Questão	Descrição da questão
Domínio Área de Conhecimento	Q01	Possuírem sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas.
Didático-Pedagógica	Q02	Possuírem conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.
	Q03	Estabelecerem um relacionamento harmônico e saudável com seus alunos.
Relacionamento interpessoal	Q04	Administrarem de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos.
	Q05	Realizarem atividades de ensino conjuntas com outros docentes com objetivos comuns.
Trabalho em equipe	Q06	Criarem soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
Criatividade	Q07	Perceberem a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação.
	Q08	Refletirem com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.
Visão Sistêmica	Q09	Ouvirem, processarem e compreenderem as diferentes necessidades dos alunos e fornecerem <i>feedback</i> adequado.
	Q10	Expressarem bem, em especial, de forma oral, de modo que possam ser facilmente compreendidos pelos seus alunos.
Comunicação	Q11	Incentivarem os seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem.
	Q12	Influenciarem os seus alunos em relação as suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.
Liderança	Q13	Saberem elaborar programas e planos de curso de disciplinas da graduação.
	Q14	Saberem preparar material didático de apoio às atividades do curso.
	Q15	Organizarem a seqüência lógica das atividades de cada aula lecionada.
Planejamento	Q16	Comprometerem-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
	Q17	Mostrarem-se disponíveis para atendimento extraclasse para os alunos.
Comprometimento	Q18	Demonstrarem respeito pelos seus alunos.
	Q19	Utilizarem um critério único de avaliação para todos os seus alunos.
Ética	Q20	Terem iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.
	Q21	Criarem uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduzam a um maior grau de abertura deles (docentes) para aceitar conselhos e sugestões.
Proatividade	Q22	Colocarem-se no lugar do aluno e tentarem compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.
	Q23	Adaptarem-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.
Empatia	Q24	Estarem dispostos a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.

Fonte: adaptado de Pereira (2007) e Vasconcelos (2009)

Primeiramente foram retiradas três questões do instrumento, pois os discentes não teriam como respondê-las: (I) realiza pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas; (II) participa de cursos didáticos pedagógicos; (III) faz auto-avaliação do seu trabalho como docente. Por último, as 24

assertivas que compõem o instrumento foram adaptadas para serem aplicadas aos discentes, sendo que em cada uma foi solicitado aos discentes avaliarem: sua **satisfação**, demonstrando o quanto estão realizados com as competências docentes vivenciadas no decorrer da graduação; suas **expectativas**, representando o que eles esperam de seus docentes. Na Figura 2 estão elencadas as assertivas finais utilizadas nesta pesquisa, após as adaptações necessárias.

Para caracterização do perfil do respondente foram utilizadas seis variáveis: idade; gênero; IES; período/ano em curso; conclusão de outra graduação e se trabalha profissionalmente no momento. A coleta dos dados ocorreu por meio de visitas realizadas durante as aulas da graduação, no período de 10/05/2011 a 30/06/2011, onde foi apresentada a pesquisa em sala e distribuído o questionário impresso. Foram obtidas 202 respostas válidas, constituindo-se na amostra final desta pesquisa.

2.3. Caracterização da amostra

Buscou-se medir, de acordo com uma escala de ordenação, o grau de intensidade das competências dos docentes na visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis. A pesquisa teve o cuidado de questionar somente discentes com maior vivência na graduação, para que suas respostas tivessem maior propriedade. Por este motivo, a população pesquisada foi composta por estudantes do curso de graduação de Ciências Contábeis regularmente matriculados a partir do 5º período (cursos semestrais) e 3º ano (cursos anuais) da UFPR (Universidade Federal do Paraná), UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A estratificação da amostra justifica-se por buscar apenas estudantes que já haviam vivenciado maior experiência em sala de aula.

Foram obtidas 202 respostas válidas, de modo que, no bloco do instrumento referente à caracterização da amostra algumas questões são ressaltadas. A amostra é constituída predominantemente por estudantes da UFPR (61,4%). O restante da amostra fragmentou-se em estudantes da UFMG, 36 (17,8%) e 42 (20,8%) da UTFPR. Em relação à faixa etária a maior parte dos respondentes são jovens com idade entre 20 e 30 anos (84,2%). A fragmentação etária da amostra foi: até 19 anos (6,4%); de 20 a 25 anos (63,9%); de 26 a 30 anos (20,3%); de 31 a 35 anos (6,4%); de 36 a 40 anos (1,0%); de 41 a 45 anos (0,5%) e com idade acima de 46 anos (1,5%). Juntamente com a faixa etária foi verificado o período ou ano que o discente estava cursando na época da pesquisa. Observou-se que 93 (46,0%) dos alunos são do 3º ano ou 5º/6º período e 109 (54,0%) do 4º ano ou 7º/8º período.

Com relação ao trabalho profissional, observa-se que a grande maioria dos discentes exerce atividade profissional paralela à graduação, com 95,5% e apenas nove respondentes de dedicam exclusivamente aos estudos. O gênero dos alunos também foi analisado. Há alguns anos o curso de Ciências Contábeis era essencialmente masculino, de acordo com Faria, Come, Poli e Felipe (2006), o que não ocorre na atualidade. A amostra é constituída por 121 mulheres e 81 homens, ou seja, 59,9% dos respondentes pertencem ao gênero feminino. A última questão deste bloco foi para a verificação dos graduandos já possuírem outra graduação. Na amostra, 176 elementos não possuem outra graduação. Os outros 26 as possuem mais comumente em Administração (12 graduados); Direito (4) e em Matemática (2).

2.4. Validação do instrumento

Antes de realizar o tratamento estatístico descritivo e univariado dos dados foram utilizadas técnicas estatísticas multivariadas, primeiramente com a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para possibilitar um aumento no poder das análises estatísticas empregadas e o coeficiente Alfa de *Cronbach*, para testar a

confiabilidade de escala do instrumento. Primeiramente foram validadas as respostas relacionadas à satisfação e posteriormente às expectativas.

2.4.1. Validação das questões relativas à satisfação

A utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) objetivou detectar padrões nos dados para serem agrupados e interpretados mais facilmente, além de não exigir que o pesquisador tenha conhecimento prévio em relação à dependência entre as variáveis (Field, 2009). O autor cita que para a utilização da AFE na validação de questionário é aconselhável checar a confiabilidade da escala. Neste estudo optou-se pelo coeficiente Alfa de *Cronbach*, com valor ideal mínimo de 0,7, podendo ser aceito 0,6 para pesquisas exploratórias (Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham, 1998).

De acordo com Field (2009), optou-se pela utilização do método de componentes principais devido à preocupação em determinar somente os componentes lineares existentes dentro dos dados e a forma como as variáveis podem contribuir para cada componente. Para melhorar o poder explicativo dos fatores foi utilizada a rotação ortogonal *Varimax*, que consiste em tentar agregar um menor número de variáveis sobre cada fator resultando em mais aglomerados de fatores interpretáveis (Field, 2009). Primeiramente foi realizada a AFE com número de fatores com autovalores (*eigenvalues*) maiores do que um, gerando quatro fatores para o instrumento (12,57; 1,35; 1,29; 1,14). Devido à proximidade com o quinto fator (0,804), optou-se pela realização de uma rodada com a extração de cinco fatores, devido às ponderações de Jolliffe (1986), que relata que o critério *Kaiser* (que considera somente *eigenvalues* maiores que 1,0) é muito rígido e sugere reter todos os fatores com autovalores maiores que 0,70.

Na verificação da tabela de comunalidades foi identificado que algumas variáveis apresentavam baixo valor comparado às outras: Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q18 e Q17. Foi realizada nova rodada com a retirada destas variáveis visando melhorar o poder de explicação do modelo.

TABELA 1. AFE DO SURVEY REFERENTE À SATISFAÇÃO DISCENTE

Rotated Component Matrix ^a	Fatores				
	1	2	3	4	5
Q01		0,729			
Q02		0,692			
Q03				0,807	
Q04				0,742	
Q05			0,638		
Q06			0,648		
Q07			0,744		
Q08			0,770		
Q14		0,753			
Q15		0,794			
Q16		0,533			
Q19					0,858
Q20	0,761				
Q21	0,754				
Q22	0,846				
Q23	0,657				
Q24	0,741				

Nota. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^a Rotation converged in 5 iterations.

Desta forma o modelo passou a explicar 77,8% conforme a Tabela 1. Destacam-se os detalhes da AFE gerada: a matriz de correlação teve todos os valores próximos de zero; o teste KMO foi satisfatório com

0,928 e o teste de esfericidade continuou validando o modelo; a matriz anti-imagem teve todos os valores da diagonal maiores que 0,50; todos os indicadores apresentaram alto poder explicativo com valores acima de 0,722.

A etapa seguinte foi a verificação da confiabilidade de escala com o coeficiente Alfa de *Cronbach* de todo o instrumento (17 variáveis) e posteriormente por constructo. Salienta-se o cuidado em relação ao pressuposto do coeficiente, de forma que nenhuma correlação teve valores negativos. Na Tabela 2 detalham-se os valores encontrados para o Alfa de *Cronbach*.

TABELA 2. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DO SURVEY REFERENTE À SATISFAÇÃO DISCENTE

Constructos (Fator)	Alfa da pesquisa
Fator (1) – proatividade/empatia/flexibilidade	0,909
Fator (2) – domínio da área/didático-pedagógico/planejamento/comprometimento	0,898
Fator (3) – trabalho em equipe/criatividade/visão sistêmica	0,861
Fator (4) – relacionamento interpessoal	0,834
Fator (5) – ética	1,000
TOTAL	0,943

O coeficiente obtido foi de 0,943, valor aceitável que demonstra a confiabilidade do modelo. Com os resultados obtidos tanto pela AFE como pelo Alfa de *Cronbach* é possível afirmar que o modelo é eficaz em sua proposta de medir as competências docentes na visão de seus discentes.

2.4.2. Validação das questões relativas às expectativas

Os mesmos parâmetros de validação da AFE anterior foram utilizados para a validação das questões relativas às expectativas. Na primeira rodada da AFE teve um poder explicativo de 70,3% com as 24 assertivas. A tabela comunalidades teve algumas questões com explicações razoáveis, são elas: Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q13, Q16, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23 e Q17. Com a adoção dos mesmos critérios utilizados na validação da satisfação discente, foram retiradas as 14 variáveis e nova rodada foi realizada, com as dez assertivas restantes.

Na segunda rodada, a poder de explicação da AFE subiu para 72,5%, porém novas variáveis demonstraram baixo valor explicativo comparado às outras, são elas: Q02, Q05 e Q24. Em função disso, uma terceira rodada foi realizada com a retirada das três variáveis citadas, resultando em apenas sete variáveis no modelo final. Nesta última rodada o poder explicativo teve melhoria significativa.

Os detalhes da AFE gerada são a matriz de correlação com todos os valores próximos de zero; o teste KMO foi satisfatório com 0,797 e o teste de esfericidade continua validando a utilização da AFE; a matriz anti-imagem teve todos os valores da diagonal maiores que 0,50; todos indicadores apresentam alto poder explicativo com valores acima de 0,789; o modelo conseguiu explicar cerca de 82,6% da variação dos indicadores.

Na verificação de confiabilidade, os resultados do coeficiente Alfa de *Cronbach* foram satisfatórios, conforme Tabela 4. Destaca-se que nenhuma correlação teve valores negativos viabilizando a análise do coeficiente em questão.

Finalizado o processo de validação do instrumento tanto para a visão da satisfação discente como das suas expectativas, a seguir são descritos os resultados obtidos.

TABELA 3. AFE DO SURVEY REFERENTE ÀS EXPECTATIVAS DISCENTES

<i>Rotated Component Matrix^a</i>	Fatores		
Questões	1	2	3
Q01	0,840		
Q03			0,873
Q04			0,845
Q11		0,847	
Q12		0,893	
Q14	0,749		
Q15	0,823		

Nota: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^a Rotation converged in 5 iterations.

TABELA 4. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DO SURVEY REFERENTE ÀS EXPECTATIVAS DISCENTES

Constructos (Fator)	Alfa da pesquisa
Fator (1) – domínio da área/planejamento	0,844
Fator (2) – liderança	0,884
Fator (3) – relacionamento interpessoal	0,755
TOTAL	0,859

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Field (2009) a interpretação dos fatores é um dos objetivos da AFE, pois permite simplificar os dados permitindo um melhor entendimento. Diante disso, primeiramente são interpretados os fatores resultantes da satisfação discente e posteriormente os das expectativas. Por último, são descritas as análises finais.

3.1. Interpretação dos fatores relativos à satisfação discente

Diante dos resultados expostos na Tabela 1, o **Fator (1)** compreende três constructos: proatividade, empatia e flexibilidade. Segundo Pereira (2007:134) o primeiro “está relacionado com a iniciativa pessoal de um indivíduo de antecipar fatos por meio de ações que possam contribuir de alguma forma para a melhoria de alguma coisa”. Pereira (2007) define também a empatia como a capacidade do docente colocar-se no lugar do aluno, a fim de que possa compreender melhor o seu comportamento. Vasconcelos (2009:72) pondera que a flexibilidade remete ao docente “estar sempre aberto a críticas do seu trabalho, cabendo-lhe avaliá-las e implementar mudanças quando perceber que é necessário”. Cita-se que as três competências relacionadas estão compreendidas na dimensão atitude.

O **Fator (2)** abrange quatro constructos: domínio na área do conhecimento, conhecimento didático-pedagógico, planejamento e comprometimento. Na definição do primeiro Vasconcelos (2009) entende como o conhecimento teórico e prático na área de atuação. O segundo é destacado por Vasconcelos (2009:61) como um “conjunto de habilidades que podem melhorar o desempenho do professor na transmissão do conhecimento.” Sintetizando os pensamentos de Vasconcelos (2009) o planejamento esta relacionado com o docente saber preparar as aulas, os materiais didáticos e a sequência das atividades em sala. O quarto e último constructo deste fator é o comprometimento, que Vasconcelos (2009:69) define como o ato de “assumir que tem grande responsabilidade no processo de ensino, e que os

resultados que se espera obter nele dependem de seu trabalho”, no caso, do docente. Observa-se que neste fator os constructos estão compreendidos nas dimensões atitude, habilidade e conhecimento.

O **Fator (3)** compreende apenas constructos da dimensão de habilidade, são eles: trabalho em equipe, criatividade e visão sistêmica. Para Vasconcelos (2009:63) o trabalho em equipe “enseja a necessidade dos docentes estarem constantemente envolvidos no trabalho em conjunto com outros docentes”. A criatividade é a habilidade de tornar o ensino atrativo para os estudantes, sendo fator determinante para que o aprendizado torne-se mais fácil e efetivo. Por último, a visão sistêmica “está ligada à capacidade de um professor universitário visualizar além de sua área específica de atuação e/ou conhecimento, como se dá seu interrelacionamento com outras disciplinas e áreas de conhecimento”.

O **Fator (4)** inclui apenas um constructo, relacionado à dimensão habilidade, que é o relacionamento interpessoal como a capacidade de estabelecer uma relação harmoniosa com os discentes. O último fator, o **Fator (5)** é composto apenas pelo constructo ético relacionado à dimensão atitude é a capacidade do docente demonstrar respeito aos alunos e utilizar um critério de avaliação único para todos (Vasconcelos, 2009).

Importante frisar que todas as assertivas dos constructos de comunicação e liderança não auxiliaram satisfatoriamente na explicação da AFE, sendo estas retiradas do instrumento de satisfação, portanto não interpretadas.

3.2. Interpretação dos fatores relativos às expectativas discentes

Na interpretação dos fatores da AFE das expectativas elencados na Tabela 3, uma característica interessante é que todas as questões (9) da dimensão atitude foram retiradas. O **Fator (1)** está relacionado com dois constructos, o domínio da área do conhecimento e habilidade de planejamento; o **Fator (2)** abrange o constructo de liderança, que foi retirado na validação do *survey* referente à satisfação, porém para verificação das expectativas se mostrou eficaz. A liderança para Vasconcelos (2009:67) sugere como a “capacidade de uma pessoa mobilizar outras pessoas que possuem objetivos em comum, a partir de uma postura que inspire confiança e capacidade de lidar com diferenças e adversidades”; o **Fator (3)** também está relacionado apenas com um constructo, o relacionamento interpessoal.

Importante ressaltar que o constructo comunicação não se mostrou necessário em nenhuma das AFE realizadas, tanto para a satisfação quanto para as expectativas.

3.3. Análises finais

Na Tabela 5 são detalhadas as médias simples e a moda das assertivas e as médias ponderadas por constructo e instrumento. Importante frisar que as médias ponderadas foram obtidas por meio da multiplicação das respostas (de escala 0-10) com o peso fatorial de cada assertiva obtido na AFE.

Inicialmente são analisadas as respostas relacionadas à satisfação discente, com média de 4,76 na escala de 1 a 5. Os docentes receberam um valor abaixo de 50% da escala, isso significa a falta de competências dos docentes na visão de seus discentes. Em geral, a resposta predominante nas assertivas foi 7. O Fator (3) foi o que obteve menor média (3,77), comparado aos outros, sendo que o Fator (5) obteve a maior (6,25), representando a ética dos professores, ponto positivo dos docentes, na avaliação dos discentes. Nas assertivas, observa-se que as que medem o trabalho em equipe (4,48) e a criatividade (4,85) obtiveram menores médias, o que denota docentes que pouco interagem com outros docentes

para promover interdisciplinaridade e ainda, pouco criativos. Em contrapartida, a ética (7,29) foi melhor avaliada.

TABELA 5. MÉDIA PONDERADA E MODA DOS INSTRUMENTOS

		Assertivas	Análise por:			
			Questão		Fator	Instrumento
			Média	Moda	Média	Média
Survey Satisfação	Fator 1	Q20	5,85	7	4,23	4,76
		Q21	6,04	7		
		Q22	5,08	7		
		Q23	5,86	7		
		Q24	5,36	7		
	Fator 2	Q01	6,69	7	4,36	
		Q02	6,06	7		
		Q14	5,79	7		
		Q15	6,49	7		
	Fator 3	Q16	6,07	7	3,77	
		Q05	4,48	5		
		Q06	4,85	6		
	Fator 4	Q07	5,92	7	5,21	
		Q08	6,08	8		
	Fator 5	Q03	6,91	8	6,25	
Q04		6,52	7			
Survey Expectativas	Fator 1	Q19	7,29	8	7,16	7,20
		Q01	8,92	10		
		Q14	8,84	10		
	Fator 2	Q15	8,95	10	7,18	
		Q11	8,28	8		
	Fator 3	Q12	8,23	10	7,26	
		Q03	8,52	8		
Média Geral →		Q04	8,37	8	5,98	

As expectativas foram maiores que a satisfação vivenciada pelos discentes. O *survey* das expectativas obteve média geral de 7,20, demonstrando que os estudantes, efetivamente, esperam mais de seus docentes. Em relação às expectativas discentes, o instrumento resultou em três fatores, sendo o Fator (3) que denota as maiores expectativas dos alunos, a relação interpessoal com eles; no Fator (2) a questão de liderança obteve menor expectativa (8,23); e no Fator (1) a habilidade de planejamento (8,95) e o conhecimento e domínio na área (8,92) teve maiores valores, relatando o que os discentes mais esperam de seus professores.

Na análise realizou-se cruzamento das questões de caracterização dos respondentes com os dados obtidos na Tabela 5. Importante salientar que nas análises em que são comparadas as médias, além de verificar suas diferenças absolutas também foi verificado se suas diferenças são estatisticamente significativas. Para isso, primeiramente foi testada a normalidade dos dados por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov* e pelo teste *Shapiro-Wilk*. Com nível de significância de 5%, em ambos os testes, tanto para as expectativas quanto para a satisfação foi aceita a hipótese nula (H0), resultando na não normalidade dos dados dos coeficientes, necessitando a utilização de um teste não paramétrico para verificar a diferença estatística entre as médias. O teste utilizado foi o Teste *Willcoxon* para comparar duas médias amostrais de dados pareados, com nível de significância de 5%. A hipótese nula do Teste *Willcoxon* refere-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias amostrais.

Em relação à satisfação discente houve pouca diferença em valores absolutos entre os gêneros (4,73 para masculino e 4,79 para feminino) e diferença estatística comprovada no Teste de *Wilcoxon*. É importante salientar que os fatores também apresentaram alguma oscilação. Nas expectativas das alunas espera-se um pouco mais de seus docentes (7,25 contra 7,12), porém sem diferença estatística. Em relação aos fatores menos esperados os gêneros divergem. Para os do gênero masculino é o Fator (2) que remete a liderança dos docentes, enquanto para os de gênero feminino o Fator (1) é o menos esperado, que remete ao domínio da área e o planejamento.

Outro cruzamento realizado foi em relação às IES pesquisadas. Essas informações são detalhadas na Tabela 6.

TABELA 6. MÉDIA PONDERADA POR IES

Survey	Fatores	UFMG		UFPR		UTFPR	
		Média Fator	Média Survey	Média Fator	Média Survey	Média Fator	Média Survey
Satisfação	Fator (1)	3,36	4,18	4,20	4,64	5,04	5,63
	Fator (2)	3,69		4,26			
	Fator (3)	3,14		3,60			
	Fator (4)	4,97		4,99			
	Fator (5)	5,72		6,16			
Expectativas	Fator (1)	6,92	6,95	7,25	7,22	7,09	7,36
	Fator (2)	6,73		7,18			
	Fator (3)	7,18		7,23			

Para comparar estatisticamente a diferença entre médias por IES foi utilizado o Teste ANOVA de *Friedman*, por possibilitar comparar mais de dois grupos amostrais de dados pareados, no caso as três IES. Foi utilizado nível de significância de 5%, com hipótese nula de não existir diferença estatisticamente significativas entre as médias amostrais. O resultado de Teste ANOVA de *Friedman* demonstra diferença estatística significativa entre os grupos com relação à satisfação discente. Para as expectativas, o teste resultou na inexistência de diferença estatística significativa, portanto os discentes das três IES possuem em média diferentes satisfações e iguais expectativas.

Para averiguar quais médias possuem diferença estatística em relação à satisfação discente foi utilizado um teste *post hoc*. Optou-se pelo Teste dos Postos com Sinais de *Wilcoxon* com aplicação da correção de *Bonferroni* em todos os efeitos com um nível de significância de 0,0167 (0,05/3). Em apenas um efeito foi possível aceitar a hipótese nula de igualdade de médias, no caso da satisfação entre os discentes da UFPR e UFMG. Com isso, pode-se afirmar que a satisfação dos alunos na UFPR e UFMG não possuem diferenças estatísticas, porém quando comparada a UTFPR é constatada a diferença entre as médias. Este resultado podem indicar que os alunos da UTFPR estão mais satisfeitos e das outras IES estão menos satisfeitos de forma similar. Apesar de não ser comprovada a diferença estatística entre as expectativas das IES, os alunos da UTFPR não são os mais satisfeitos em todos os fatores, sendo os alunos da UFPR mais satisfeitos com relação ao Fator (3).

A comparação com pesquisas precedentes não é possível de uma forma completa pelo motivo do instrumento aqui utilizado ser direcionado aos discentes, enquanto que os estudos precedentes foram aplicados aos docentes. Porém, uma análise possível encontra-se na Tabela 7, que compara a satisfação discente relacionada às competências docentes obtidas no presente estudo com as competências existentes nos docentes oriundos do estudo de Vasconcelos (2009). Foi utilizada a comparação das

competências por meio das médias aritméticas simples, por razão do estudo precedente demonstrar seus resultados nesta metodologia.

TABELA 7. COMPARAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM O ESTUDO DE VASCONCELOS (2009)

Competências	(A) Média obtida no presente estudo	(B) Média do estudo de Vasconcelos (2009)	Diferença (B-A)
Domínio Área de Conhecimento	6,69	8,00	1,31
Didático-Pedagógica	6,06	7,90	1,84
Relacionamento interpessoal	6,71	9,10	2,39
Trabalho em equipe	4,48	8,20	3,72
Criatividade	4,85	8,40	3,55
Visão Sistêmica	6,00	8,80	2,80
Comunicação	5,61	8,80	3,19
Liderança	5,86	9,00	3,14
Planejamento	6,12	9,00	2,88
Comprometimento	6,07	9,10	3,03
Ética	7,45	9,20	1,75
Proatividade	5,85	8,60	2,75
Empatia	5,56	9,00	3,44
Flexibilidade	5,61	9,10	3,49

A comparação entre os estudos demonstra as diferenças das competências nos dois estudos, um na visão discente e outro na docente. Como observado, as diferenças não são pequenas, principalmente no trabalho em equipe e criatividade. Porém, o domínio da área do conhecimento e a ética são as menores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações das últimas décadas do século XX intensificaram a necessidade de aperfeiçoamento de todos os setores da economia e de melhoria da competência das pessoas para acompanhar os níveis de competitividade. Acredita-se que esta competitividade precisa levar os atores sociais a repensar sua postura e desempenho, também, no processo educacional. De acordo com Vasconcelos (2010), no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), as mudanças atuais têm trazido impacto de forma ainda mais acelerada comparado a outros segmentos, visto serem indissociáveis os avanços tecnológicos e científicos do processo educacional.

O estudo mostra que os discentes esperam mais de seus docentes, cujas médias de satisfação (4,76) são inferiores as de expectativas (7,20). Com estas acepções, ressalta-se que o trabalho em equipe entre docentes e a criatividade são os pontos pior avaliados na ótica satisfação, revelando as competências mais deficitárias dos docentes. Em contrapartida, os professores obtêm alta média na competência ética. Com relação às expectativas, o que mais os discentes esperam de um professor é o pleno domínio do conteúdo (8,92) da área e habilidade de planejamento (8,95).

Em relação ao gênero, observou-se que as mulheres estão ligeiramente mais satisfeitas que os homens, possuindo diferença estatística significativa em suas médias de acordo com o Teste de *Willcoxon*. Elas também possuem maiores expectativas que os representantes do gênero masculino, apesar destes valores não possuírem diferenças estatísticas significativas. Observou-se o comportamento similar entre os gêneros em relação às competências docentes.

Todavia, melhorias na qualidade do ensino fazem-se necessário para que as IES não se reduzam a simples entidades que repassam conteúdos, mas que dêem suporte para que os estudantes desenvolvam suas

próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional ao discente, transformando-os em agentes de mudanças e participantes plenos na sociedade que estão inseridos. Nesse sentido, o docente tem papel fundamental como o responsável pela condução deste processo (Oliveira, 2003; Vasconcelos, 2010).

Quanto as IES, o Teste ANOVA de *Friedman* indica que diferença estatística entre os grupos com relação à satisfação discente. Para as expectativas, o teste resultou na inexistência de diferença estatística significativa, portanto os discentes das três IES possuem em média diferentes satisfações e iguais expectativas. Com relação a diferença de satisfação entre as IES, constatou-se que a UFPR e UFMG não possuem diferença estatística, porém quando estes IES comparadas a UTFPR, comprova-se as diferenças.

Para as diferenças encontradas entre as IES duas possíveis razões podem ser levantadas: a primeira é a diferença de exigência entre os discentes, repercutindo em avaliações mais rigorosas de alguns discentes que de outros. Porém, esta razão poderia ser rejeitada pelo fato de não ter sido encontrada nas expectativas médias com diferença estatisticamente significativa entre as IES, inferindo-se que os alunos não são mais rigorosos que outros por não possuírem em média diferentes expectativas. Outra explicação seria a diferença entre os docentes das IES em relação às competências pesquisadas, que pode ser inferido em docentes mais bem avaliados que outros.

A partir desses levantamentos, cabe refletir sobre a baixa satisfação discente. Sabe-se que a pedagogia por competências é apoiada por muitos estudiosos, até mesmo pela atual LDB, o que respalda a necessidade dos docentes em operacionalizar esta metodologia. Porém, quando se pergunta aos discentes sobre as competências de seus docentes, baixos valores foram obtidos. Considerando o docente como peça chave no processo de ensino surge um fato preocupante: há falta de preparo didático-pedagógico para ministrar aulas. Para Slomski (2008) a exceção ocorre com os provenientes de cursos de licenciaturas, alertando que a grande maioria dos docentes não possui formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência.

Como limitação da pesquisa, é importante citar a impossibilidade de generalização dos resultados por conta do método de amostragem utilizado, que foi o não-probabilístico. Como indicações para pesquisas futuras sugerem-se: replicação deste estudo em uma amostra mais ampla; aplicação do instrumento em diferentes cursos de graduação, bem com em pós-graduação e em IES particulares; e verificação das causas ou motivos para as diferenças encontradas entre as IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. En: Veiga, I. P. A (Orgs.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.
- Carvalho, A.M.P. (1989). *Prática de Ensino: os Estagiários na Formação do Professor*. São Paulo: Pioneira.
- Cooper, D.R. e Schindler, P.S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (7ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Corso, K.B., Santos, D.L., Faller, L.P., Vieira, K.M. e Rodrigues, C.M.C. (2008). Determinantes da Satisfação Discente no Ensino Noturno: uma *survey* em cursos do Centro de Ciências Sociais e Humanas de uma Universidade Federal. Em Universidade de São Paulo (Org.), *Anais, XI SEMEAD – Seminários em Administração FEA-USP, SP, São Paulo, Brasil*.

- Durand, T. (1998). Forms of incompetence. *Anais do International Conference on Competence – Bases Management, Proceedings Oslo. Norwegian School of Management, Oslo, Noruega*, 4.
- Dutra, J.S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Faria, A.C., Come, E., Poli, J. e Felipe, Y.X. (2006). O grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. *Reflexão Contábil*, 25(1), pp. 25-36.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, E.J.V., Rodrigues, A.R., Conceição, T.D., Rolim, R.C. e Ázara, L.N. (2008). Expectativa e satisfação com o curso de graduação: um estudo junto aos estudantes de administração da Universidade Federal de Lavras. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Hair, J. F. Jr., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E. e Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hair, J. F. Jr., Babin, B., Money, A. e Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Hamel, G. e Prahalad, C.K. (1995). *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Estatísticas Educacionais (EDUDATABRASIL)*. Retirado em 05/05/2011 de World Wide Web: <http://www.inep.gov.br>.
- Jolliffe, I.T. (1986). *Principal component analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Kuenzer, A.Z. (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*, 1 (68), pp. 163-201.
- Laffin, M. (2007). Ensino da Contabilidade: componentes e desafios. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio Grande do Sul*, 4(1).
- Mcclelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, pp. 1-14.
- Medeiros, A.C.P. e Oliveira, L.M.B. (2009). Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, São Paulo, SP, Brasil.
- Nunes, S.C. e Barbosa, A.C.Q. (2006). Pedagogia das competências: realidade no ensino em Administração? Em ANPAD (Org.), *Anais, XXX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Pereira, M.A.C. (2007). *Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências. Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini*. Retirado em 10/04/2011 de World Wide Web: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

- Ruas, R. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: Ruas, R., Antonello C. S. e Boof L. H. (Orgs.) *Aprendizagem organizacional e competências*. São Paulo: Bookman.
- Slomski, V.G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. Em Universidade de São Paulo (Orgs.), *Anais VIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade da FEA/USP*, São Paulo, SP, Brasil.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Oliveira, L.R. (2003). A educação superior e o projeto de vida do estudante. *Revista Análise*, 4(7), pp. 5-12.
- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica.
- Vasconcelos, A.F. (2009). *Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), João Pessoa, PB, Brasil.
- Vasconcelos, A.F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de ciências contábeis. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.



A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO NO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

*Luciana Flores Battistella, Daniel Luiz Arenhardt,
e Márcia Zampieri Grohmann*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art6.pdf>

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2011
Fecha de dictaminación: 17 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2011



A educação a distância é um método que vem sendo utilizada largamente, nos últimos anos, tanto pelas instituições públicas quanto privadas e para o aprendizado acadêmico e empresarial. Seu *boom* deve-se, principalmente, ao advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que trouxe novas perspectivas a esse modelo de ensino, devido às facilidades de *design* e produção sofisticados, rápida emissão e distribuição de conteúdos e a interação com informações, recursos e pessoas (Almeida, 2002). No Brasil, conforme Saraiva (1996), o ensino a distância teve início a partir da década de 60, quando são encontrados alguns programas e registros, muitos deles sem avaliação. O próprio Ministério de Educação criou, anteriormente, o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleeducação no Brasil. Somente, em 1992, foi criada uma Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do Ministério da Educação e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Saraiva, 1996).

O Decreto n. 5.800 (2006), que dispõe sobre a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de ensino superior. Trata-se de um programa ao qual fazem parte universidades públicas e demais interessadas e tem como principal objetivo oferecer cursos, de nível superior, às camadas da população que encontram dificuldades de acesso, por meio do ensino a distância. A prioridade de atendimento foi dada aos professores que atuam no ensino básico.

O programa incentiva a colaboração entre o Governo Federal e os Estados e estimula a abertura de centros de formação em localidades estratégicas, onde não há universidades. Esses centros, denominados de polos de apoio presencial, o aluno deve encontrar estrutura adequada para acompanhamento das atividades, como salas de informática e acesso a internet; e no qual ocorrem encontros presenciais. De acordo com Zuin (2006), os polos presenciais são fundamentais para o desenvolvimento do processo educacional/formativo a distância, uma vez que os alunos têm acesso a bibliotecas, são atendidos pelos tutores e têm à disposição um laboratório de informática com recursos tecnológicos.

Os recursos humanos envolvidos no projeto UAB cumprem papéis fundamentais na condução do programa. Além dos professores pesquisadores e conteudistas, fazem parte do processo os coordenadores UAB institucional, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, coordenadores de polo, tutores presenciais e tutores à distância. Todos possuem atribuições específicas dentro do programa, instituídas pela Resolução de 26, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Resolução n. 26, 2006), além de perceberem mensalmente uma bolsa, paga com recursos desse órgão.

Este artigo busca aprofundar e discutir sobre as atribuições de um desses agentes, o coordenador de curso, que atua nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. A relevância desse trabalho está no entendimento de que o cumprimento das atribuições estabelecidas pelo FNDE é fator fundamental para que se alcancem os objetivos propostos pelo programa e não se comprometa o aprendizado dos estudantes dos cursos de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil.

O objetivo principal do estudo é verificar se as atribuições, estabelecidas pela Resolução do FNDE, aos coordenadores de curso estão sendo observadas pelos professores ocupantes da função entrevistados, pertencentes a uma Instituição de Ensino Superior, que é participante do sistema UAB.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) é um modelo de ensino que vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. De acordo com o Decreto n. 5.622 (2005), caracteriza-se como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Já para Moore (1990 as cited in Jonassen 1996, p.74), a Educação a Distância é definida como “consistindo de todos os recursos para proporcionar a instrução através da mídia escrita e falada para as pessoas comprometidas com a aprendizagem planejada, em lugar ou hora diferente daqueles do instrutor ou instrutores”.

À medida que a educação a distância progride, os seus contornos vão se desenhando de acordo com a multiplicidade de propósitos que assume na sua trajetória, modificando-se continuamente devido às demandas sociais e à incorporação das novas tecnologias, com repercussões de ordem qualitativa de grande relevância. (Pereira e Morais, 2009). No Brasil, a modalidade obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, 1996), que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entre as formas conceituais de EaD, ressalta-se o elemento comum de que os agentes educacionais, separados no espaço, se relacionam pela mediação de aparatos técnico-eletrônicos (Zuin, 2006). A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, característica do ensino convencional, e se realiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. (Pereira e Morais, 2009).

Não se pode imaginar educação a distância sem tecnologias de comunicação e informação (TIC). É na modalidade de EaD que mais se investe no uso das TIC, pela própria condição de distanciamento físico entre quem ensina e quem aprende e pelas potencialidades intrínsecas ou agregadas a essas tecnologias. (Pontes, 2009). Os progressos recentes das tecnologias da informação e comunicação abrem perspectivas inusitadas para o desenvolvimento da educação superior a distância, com a criação das chamadas universidades virtuais. As suas características fogem inteiramente aos padrões existentes, uma vez que não exigem campus –no sentido físico– para o seu funcionamento (Pereira e Morais, 2009). No entanto, ocorrem altos custos iniciais, que se devem à aquisição de equipamentos de informática, de investimentos em infra-estrutura tecnológica, de aquisição de licenças de *softwares* e da formação dos professores para a EaD.

Ainda que possa ser construída com base em modelos pedagógicos diversos, a EaD é educação e não é um sistema tecnológico ou um meio de comunicação. Essas visões distorcidas permeiam muitos programas de educação a distância e podem culminar em casos de insucessos (Testa, 2002). Com muita frequência, a educação a distância tem consistido da simples transmissão de imagens do instrutor para cidades remotas. Muitos projetos de aprendizagem a distância são apoiados por correspondência limitada, interativa, entre o instrutor e os estudantes localizados em lugares distantes (Jonassen, 1996; Testa, 2002). Vários são os desafios a serem superados: a complexidade dos serviços administrativos, os altos custos iniciais, o alto índice de abandono, a dificuldade de se encontrar métodos de avaliação confiáveis, a exigência de elevados conhecimentos na compreensão de textos e na utilização de recursos da multimídia, o perigo da EaD transformar-se em apenas transferência de informações e a lentidão no *feedback* com a conseqüente demora na correção de erro (Testa, 2002).

1.1. O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)

As políticas educacionais adotadas nos últimos anos pelo Governo Federal do Brasil têm um papel fundamental no enfrentamento de práticas discriminatórias e de exclusão social. Tais políticas estão a serviço da democratização do acesso à educação superior. “Estas políticas abrangem programas de criação e interiorização de *campi* e de universidades públicas, implantação de licenciaturas, cursos noturnos presenciais e, especialmente, a oferta de ensino de graduação a distância. Entre os programas, destacamos o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (Ramos & Medeiros, p.38, 2009).

O programa foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Refere-se a uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os recursos destinados ao projeto UAB prevê o financiamento das seguintes atividades: gestão do projeto, produção do material didático, infra-estrutura para as instituições de ensino, formação docente e custeio da oferta. Incentiva a pesquisa e o desenvolvimento de ações e metodologias inovadoras e integradoras das várias instituições participantes, inclusive estimulando a produção e uso de materiais didáticos de forma compartilhada pelos participantes do programa (Ramos & Medeiros, 2009). Quando a discussão refere-se as formas de aplicação dos recursos para a difusão do ensino superior público e de qualidade do Brasil, o programa Universidade Aberta do Brasil surge como uma alternativa para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011. A dimensão de tal programa se distingue pela parceria entre os consórcios públicos dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e as universidades públicas e demais interessadas, conforme sítio da UAB (Zuin, 2006).

De acordo com a Resolução n. 8 (2010), os agentes envolvidos no Programa Universidade Aberta do Brasil são os especificados na Figura 1.

Os principais agentes envolvidos no processo de educação a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil são o professor e o tutor. Os professores devem ser formados e, principalmente, se formar num ambiente educacional que valorize o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de ser autônomo (Zuin, 2006). A incursão docente na modalidade de ensino a distância necessita resgatar os princípios da educação e fazer-se entender que o domínio da tecnologia não se dá somente pela tecnologia, como um fim em si mesmo, mas relacionada ao currículo, ao projeto pedagógico e as práticas de ensino que se pretende implementar (Ramos e Medeiros, 2009).

O professor é responsável por elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e tem o auxílio de tutor(es), esse encarregado de ajudar o aluno em suas tarefas ou orientá-lo em suas dúvidas. Quando o papel do professor ao não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito frequente, cabe ao tutor fazê-lo. Caso esse tutor não tenha sido, devidamente, preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado, o que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação (com o tutor), passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações (Almeida, 2002).

FIGURA 1. AGENTES ENVOLVIDOS NO PROGRAMA UAB

Função	Descrição
Coordenador/Coordenador Adjunto	Professor ou pesquisador indicado pelas IPES que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema.
Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES)	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.
Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES)	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.
Professor-pesquisador conteudista	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema.
Professor-pesquisador	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.
Tutor	Profissional selecionado pelas IPES para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1(um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.
Coordenador de polo	Professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.

Fonte: Resolução nº 8, de 30 de Abril de 2010

As atribuições que cada agente envolvido deve desempenhar, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, encontram-se no Anexo I, da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 26 de junho de 2006. A seguir discrimina-se aquelas relacionadas aos Coordenadores de Curso, que são o foco deste estudo:

- a) coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;
- b) participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- c) participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;
- d) realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- e) elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- f) participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- g) realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- h) acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- i) verificar "in loco" o bom andamento dos cursos;

- j) acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo;
- k) informar para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
- l) auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

Tais atribuições serviram de base para o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados utilizado e devem fazer parte do dia-a-dia dos coordenadores de cursos.

2. MÉTODO DO ESTUDO

Esse artigo refere-se a um estudo qualitativo, de tipo hermenêutico. Pretendeu-se aprofundar-se as realidades dos cursos de educação a distância pesquisados condiziam com as normativas do programa ao qual estão inseridos.

Nas pesquisas denominadas qualitativas, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada (Godoy, 1995; Roesch, 1999). É hermenêutico porque sua análise consiste na interpretação dos dados e textos de pesquisa como um movimento dinâmico em direção a uma melhor compreensão do fenômeno investigado (Casotti, 1999; Ray, 1994; Carvalho e Vergara, 2002).

A escolha dos participantes da pesquisa foi realizada por meio de uma amostra não-probabilística intencional. Foram selecionados dois coordenadores de curso, sendo um responsável por um curso de graduação e outro responsável por um curso de pós-graduação, de um total de dezesseis cursos ofertados pela referida IES pública no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil. Os dois coordenadores possuem mais de cinco anos de experiência tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas focalizadas, quando há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar, e o entrevistador tem a liberdade de fazer as perguntas (Markoni e Lakatos, 2005). Com base nos atributos dos coordenadores de curso, estabelecidos pelo Anexo I da Resolução do FNDE, de 26 de junho de 2006 (Resolução n.6, 2006), foram elaborados os seguintes constructos, variáveis e questões, apresentadas pela Figura 2.

O protocolo de entrevista foi dividido em quatro partes distintas, aqui chamadas de constructos. O primeiro constructo (C1), denominado "Atividades de planejamento" foi composta por três questões e abordou as atribuições dos coordenadores relacionadas com a metodologia do curso, elaboração dos materiais didáticos, controle financeiro e processos seletivos de alunos. O segundo constructo (C2) chamado de "Atividades de seleção e capacitação", também composta por três questões, aprofundou as atribuições que dizem respeito às atividades de aperfeiçoamento do coordenador e de sua equipe, ou seja, capacitações desenvolvidas na Instituição; participação em fóruns; e capacitações e seleções dos profissionais envolvidos com o curso. No terceiro constructo (C3) foram analisadas as atribuições relacionadas com a avaliação do aluno, a avaliação do curso (*in loco*), o acompanhamento e supervisão dos envolvidos e do registro dos alunos, e o controle de pagamentos. Sendo assim, esse constructo foi denominado "Atividades de acompanhamento e avaliação" e conteve cinco questionamentos. Por fim, o último constructo (C4), chamado de "Dificuldades e comparativo com o presencial", procurou levantar as principais dificuldades encontradas pelos entrevistados na condução do curso, e também foi solicitado

um comparativo entre a educação tradicional (presencial) e a educação a distância. Este bloco teve duas questões.

FIGURA 2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO – UAB

Constructos	Atribuições	Questões
Atividades de planejamento (C1)	Metodologia, elaboração de materiais didáticos e sistema de avaliação do aluno (V1)	1) Qual a sua participação no desenvolvimento da metodologia de ensino, na elaboração dos materiais didáticos utilizados no seu curso e no sistema de avaliação do aluno?
	Controle financeiro do curso (V2)	2) Qual a sua contribuição e colaboração na elaboração da planilha financeira do curso junto ao coordenador UAB?
	Processos seletivos de alunos (V3)	3) Como são realizados os processos seletivos para o ingresso de novos discentes em seu curso? Qual o grau de sinergia entre o coordenador do curso e o coordenador UAB neste processo?
Atividades de seleção e capacitação (C2)	Capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino (V4)	4) Com qual frequência você participa, na Instituição, de atividades que lhe capacitam e lhe atualizam para melhor coordenar o seu curso?
	Seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso (V5)	5) Como ocorre o processo de seleção e capacitação de tutores e professores de seu curso?
	Participação em fóruns virtuais e presenciais da área de atuação (V6)	6) Comente sobre a sua participação em fóruns na área de atuação de seu curso, tanto virtuais como presenciais, e com qual frequência isso ocorre.
Atividades de acompanhamento e avaliação (C3)	Sistema de avaliação do aluno (V7)	7) Qual o sistema de avaliação de aluno utilizado pelo seu curso e quem são os atores envolvidos na elaboração?
	Verificação do curso "in loco" (V8)	8) Quais são as atividades presenciais que você participa de maneira a verificar o bom andamento do curso?
	Acompanhamento e supervisão dos envolvidos (V9)	9) Como ocorre a supervisão e o acompanhamento dos alunos, professores, coordenador de tutoria e de polo?
	Controle de pagamentos dos envolvidos (V10)	10) De que maneira ocorre o controle e a transmissão da relação de bolsistas para pagamento ao coordenador UAB?
	Acompanhamento do registro dos alunos (V11)	11) Qual a sua participação/contribuição junto ao DERCA nas questões que envolvem o registro dos alunos matriculados em seu curso?
Dificuldades e comparativo com o presencial (C4)	Dificuldades na educação a distância (V12)	12) Quais as principais dificuldades encontradas pelo curso?
	Comparativo entre presencial e a distância (V13)	13) Faça um comparativo entre a educação presencial e a educação a distância.

A técnica de análise de dados utilizada para a interpretação dos dados, que foram coletados nas entrevistas em profundidade, foi a análise de conteúdo, na qual através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, teve por finalidade sua interpretação (Gil, 2006).

Num primeiro momento, foram realizadas as entrevistas junto aos coordenadores de curso, tendo o entrevistador permissão para gravá-las em áudio. Logo após as entrevistas, o conteúdo das gravações foi transcrito na íntegra, para que não se perdesse as informações obtidas durante as entrevistas. O passo seguinte foi unir as respostas dos dois entrevistados em um único documento e codificá-los, ou seja, classificar os dados agrupando-os em determinadas categorias e atribuí-los um código, tendo cada um deles um significado. A codificação é uma técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante essa técnica, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados. O que busca transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação

dos dados e sua comunicação. (Marconi & Lakatos, 2005). Por fim, os dados foram analisados e interpretados, o que possibilitou o desenvolvimento dos resultados, agora, apresentados, além da elaboração de um figura-resumo ao final de cada tópico.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os resultados da pesquisa realizada com os coordenadores de cursos a distância da IES. Os resultados estão divididos conforme o modelo apresentado no método. A primeira parte traz as considerações encontradas em relação às atividades de planejamento (C1). Na etapa seguinte é apresentado os achados relacionados às atividades de seleção e capacitação (C2). Na terceira parte discorre-se sobre os aspectos relacionados ao acompanhamento do curso e capacitação (C3). Por último, é descrito as principais dificuldades apontadas pelos entrevistados na condução de seus cursos, bem como um comparativo entre a modalidade de ensino presencial e a distância, de acordo com os coordenadores participantes da pesquisa (C4).

3.1. As atividades de planejamento do curso

Neste constructo são abordadas questões relativas ao planejamento do curso, como metodologia adotada, materiais didáticos, sistema de avaliação, controle financeiro e processo seletivo para ingresso de novos alunos.

Constata-se que os coordenadores não participam ativamente do desenvolvimento da metodologia adotada pelos seus cursos, bem como do material didático. Como a Universidade (IES) possui uma equipe multidisciplinar responsável pelos materiais didáticos utilizados nos cursos do programa UAB, não há dentro de cada curso pessoas que trabalhem somente com tal atividade. Além disso, verificou-se que as atribuições de acompanhar e discutir sobre esse assunto estão sobre a responsabilidade de outros agentes envolvidos no processo, como o coordenador de tutoria ou os próprios professores. Isso ocorre também em relação à metodologia de ensino utilizada. Os dois coordenadores deixam, a critério de cada professor, o método de trabalho a ser aplicado.

Em relação à planilha financeira, ficou evidente o desconhecimento por parte dos coordenadores, tanto dos itens custeados pela UAB, quanto dos valores disponibilizados pelo programa, de maneira que nunca foram consultados para colaborar no seu planejamento e elaboração. Tal planilha somente foi apresentada aos cursos no ano de 2010, quando um novo Coordenador institucional assumiu o projeto. Observa-se que a instituição está envolvida com esse projeto UAB desde 2007. Os coordenadores consideram a planilha um importante instrumento para o planejamento de todas as atividades. Entretanto, um dos coordenadores acredita ser insuficiente apenas a distribuição da planilha. Acrescenta que é preciso ações de controle, cobrança e orientação por parte do Coordenador UAB, para que se possa adicionar qualidade à utilização dos recursos. Conforme suas palavras: *“é importante não somente que o coordenador (coordenador UAB) nos ajude a organizar esta planilha, como ajudar a saber se está bem ou se está mal. Não adianta dizer: vamos fazer esta planilha, ter esta planilha, se não saber também como estão as coisas”* (ENTREVISTADO 2).

Quanto à participação no planejamento do processo seletivo de novos alunos para seus cursos, há uma diferença entre as considerações dos dois coordenadores. Aquele que é responsável pelo curso de Graduação, descreveu que não participa do processo, uma vez que existe uma Comissão específica de ingresso na Instituição. Ainda, que participou na elaboração de um instrumento (teste) utilizado no

processo seletivo de alunos EaD na implantação do projeto UAB na Universidade, mas foi como professor convidado, e não como coordenador de seu curso. Também reiterou que não é o curso quem decide sobre as novas ofertas e número de vagas a serem abertas e, sim, o MEC, por meio da Capes. Por outro lado, o coordenador do curso de Especialização participa de todo o planejamento, uma vez que seu curso está vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Extensão e o ingresso de alunos para cursos dessa modalidade ocorre de maneira diferente aos de Graduação. Acrescenta que o curso, também, utiliza uma entrevista (escrita) eliminatória durante o processo seletivo, para verificar a disponibilidade, motivação e recursos (físicos) que o aluno dispõe.

A Figura 3 apresenta um resumo dos resultados encontrados nessa primeira seção, na qual os coordenadores foram questionados sobre aspectos relacionados às atividades de planejamento envolvendo seus cursos.

FIGURA 3. ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO (C1)

Categorias <i>versus</i> Ocorrências	Coordenador 1			Coordenador 2		
	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>
Participa no desenvolvimento da metodologia de ensino utilizada no seu curso?		X			X	
Participa na elaboração do material didático do curso?		X				X
Auxilia na elaboração da planilha financeira?		X			X	
Realiza o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de novos alunos?		X		X		

Observa-se que, com exceção de um dos aspectos questionados, todas as atribuições envolvendo o planejamento do curso, especificadas pela Resolução n. 26 (2006) do FNDE, não vem sendo realizadas pelos coordenadores entrevistados. Verifica-se que a falta de diálogo entre o Coordenador UAB e os coordenadores de curso é a principal causa dessas ocorrências. É preciso considerar o fato de estar ocorrendo conflito entre algumas atribuições que especifica a Resolução e as normativas da Instituição. Como exemplo, cita-se a existência de uma Comissão de Ingresso na Universidade, que fica responsável pelos processos seletivos de novos alunos, impossibilitando a participação dos coordenadores de cursos a distância em tal demanda.

3.2. As atividades de seleção e capacitação dos agentes envolvidos

Este constructo apresenta as respostas encontradas para as atividades relacionadas à capacitação dos próprios coordenadores, bem como da seleção de bolsistas e professores para os cursos da UAB.

Em relação à participação nas capacitações direcionadas aos coordenadores que são promovidas pela Instituição, os entrevistados disseram terem ocorrido muito poucas, e qualitativamente insuficientes. Por conseqüência, percebe-se que há pouca intimidade com a ferramenta, o que dificulta o controle e o acompanhamento das atividades de sua equipe. Conforme Ramos e Medeiros (2009), aprender a ensinar com tecnologia e qualidade é possível desde que se observem as duas pontas do processo de ensino e do uso da tecnologia. Um dos entrevistados manifestou inclusive a necessidade de um espaço, no qual pudessem procurar auxílio quando preciso, para solucionar tais problemas. Também é consenso entre os coordenadores que, de uma maneira geral, faltam capacitações para professores e tutores que atuam nos cursos à distância.

Todavia, a participação em fóruns ou eventos relacionados à área de atuação do curso é bastante significativa entre os coordenadores participantes da pesquisa. Um dos entrevistados participa de várias

comissões de avaliação relacionadas à área, o que lhe permite participação em fóruns regularmente. Entretanto, questiona a falta de reuniões entre todos os coordenadores de curso na Instituição, como ocorria na gestão anterior, o que contribuía para o aprendizado e para a resolução de problemas relacionados aos cursos, conforme apresenta o seguinte trecho:

As reuniões fazem falta. Nós tínhamos antes a cada, acho que uma vez por mês, eu não me lembro se era. Acho que era a última sexta-feira do mês. Nós tínhamos reunião com os coordenadores, todos os coordenadores de curso. Desde que o (nome) assumiu, nós não tivemos nenhuma. E essas reuniões são importantes, porque a gente fica sabendo um do outro. Inclusive agora nós estamos com esta questão dos tutores, né... A gente tem se comunicado por aqui, eu não fiz o manifesto da (nome do curso) ainda. Estou em débito, mas tenho que fazer. A coordenadora (nome) escreveu, o (nome) já fez, e hoje eu dizia para o (nome): - nós precisamos nos articular porque somente somos fortes se estivermos todos juntos (ENTREVISTADO 1).

Este trecho demonstra a insatisfação do coordenador pelo fato de não estar ocorrendo reuniões com a mesma frequência que ocorria na gestão anterior e aponta para a necessidade de troca de informações entre os coordenadores. Já o Entrevistado 2 não participa efetivamente de fóruns, mas envolve-se frequentemente na organização de eventos de sua área, no qual busca a interação entre os polos e a Instituição. Também reivindica a elaboração de uma agenda de eventos e fóruns regulares, ensejando que os alunos de educação a distância possam participar e contribuir, formal e informalmente, com suas experiências.

No que se refere à seleção de tutores, os entrevistados dizem participar da elaboração dos editais e de todo o processo envolvendo a escolha dos bolsistas. Dão prioridade para alunos de seu departamento, que já tenham passado pelo curso e que tenham ingressado em cursos *stricto sensu* (Mestrado). Constata-se a preocupação em transmitir aos tutores a responsabilidade que assumem perante os alunos e a Instituição.

Os coordenadores se envolvem diretamente na seleção dos professores que atuam em seus cursos. O coordenador do curso de Graduação consulta, primeiramente, os colegas de departamento; seguido dos colegas de outros departamentos e; por fim; se não encontrar professor para determinada disciplina dentro da Instituição, busca o profissional no mercado. Já o coordenador do curso de Especialização opta por selecionar os mesmos professores que atuam no curso presencial, uma vez que considera a experiência dos professores na modalidade presencial fundamental para o ingresso na modalidade a distância, e que seus professores se reúnem regularmente. Conforme o entrevistado, *“todos os professores se conhecem e se conhece o trabalho uns dos outros. E cada um pode acompanhar o trabalho do outro, porque é um trabalho interdisciplinar. Não somente interdisciplinar, mas também transversal. Então, nossas reuniões são reuniões muito interessantes”* (ENTREVISTADO 2).

Na Figura 4, apresenta-se um resumo das respostas obtidas pelos entrevistados do constructo relacionado às atividades de seleção e capacitação em seus cursos.

FIGURA 4. ATIVIDADES DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO (C2)

Categorias <i>versus</i> Ocorrências	Coordenador 1			Coordenador 2		
	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>
Participa de capacitações na Instituição?			X			X
Participa de fóruns virtuais e presenciais da área de atuação?	X					X
Realiza o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação de tutores e professores de seu curso?	X			X		

Constata-se uma maior aproximação entre o que prevê a Resolução do FNDE e as ações tomadas pelos coordenadores de curso entrevistados. Todas as atividades questionadas estão sendo, mesmo que em parte, realizadas, conforme as atribuições definidas. Salienta-se que o não cumprimento de alguma atribuição pode estar condicionado a fatores externos, como à oferta de capacitações aos coordenadores de curso.

3.3. As atividades de acompanhamento e avaliação

Tal constructo analisa de que forma o coordenador acompanha o curso *in loco*, o registro de seus alunos, bem como as atividades e o pagamento das bolsas de seus tutores, professores e coordenadores de polo. Verifica como ocorrem as avaliações dos alunos e a supervisão dos agentes de sua equipe.

No que se refere ao sistema de avaliação dos alunos, nenhum dos entrevistados o elabora em conjunto com seus professores. O primeiro segue o que determina o Guia do Estudante da Universidade; e o segundo dá total liberdade aos docentes para utilizarem o método que acharem mais apropriados. O coordenador do curso de Graduação descreve que seu curso considera a participação no ambiente virtual como primeira avaliação, e uma prova final como segunda avaliação. Além disso, controla a frequência do aluno por meio das atividades postadas no ambiente virtual. Inicialmente, tentou a elaboração de uma única prova para mensurar o aprendizado de todo o semestre/módulo, mas o modelo não agradou a todos os docentes. O outro coordenador entrevistado diz que seus professores têm liberdade na escolha do sistema de avaliação, embora recomende algumas orientações. Seus professores avaliam por meio de fóruns, trabalhos, provas finais e questionários.

Atividades presenciais para verificar o bom andamento do curso têm sido realizadas pelos coordenadores. Conforme o primeiro entrevistado, sua rotina é de ir aos polos não apenas para aplicar prova, mas para estar com os alunos; porque percebe a importância dessa interação para o aprendizado dos discentes. Procura centralizar as atividades que ocorrem nos polos, preferencialmente, nas sextas à noite ou sábados e participa dos eventos e palestras promovidos por eles (polos), como forma de aproximar a Universidade do município. Entende que a presença do coordenador no polo contribui para que o aluno se sinta realmente pertencente a uma Instituição de ensino. O Entrevistado 2 vai aos polos seguidamente, mesmo não sendo esta uma orientação da coordenadoria de EaD. Defende que todos os professores devem manter contato presencial com os alunos e acredita que se possa fazer mais pelos polos, visitando-os. Em relação à aproximação docente com o aluno, descreve:

O orientador, de forma geral, chega a ser quase um pai ou uma mãe para o aluno que está sendo orientado. E o aluno sente a necessidade de conhecer a pessoa com quem vai trabalhar. Precisa dessa convivência e desse calor humano, nem que seja meia hora, ou uma hora, mas precisa. Você vê alguns professores que não tiveram algum contato com os alunos e orientaram somente por intermédio do Moodle e da internet; e também professores que tiveram contato com seus alunos pelo menos uma vez. Então eu acho que pelo menos uma vez se faz necessário, porque aquele aluno precisa dessa intimidade, essa é a palavra exata, intimidade (ENTREVISTADO 2).

Os professores são incentivados a visitarem os polos e manter contato com os alunos e, posteriormente, com os orientandos, visto que tal processo que auxilia na elaboração do trabalho final. Para Zuin (2006), um desafio em do ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes.

Quanto ao acompanhamento e supervisão das atividades realizadas pelos tutores, professores e coordenadores de polo, verifica-se que não há uma rotina ou mesmo uma maior preocupação por parte

dos entrevistados. Conforme um dos coordenadores, sua postura é de dispensar sem delongas tutores que não apresentam resultados satisfatórios, mas admite não possuir o conhecimento necessário da plataforma de aprendizado para verificar se seus tutores e professores estão desenvolvendo um bom trabalho. Com isso acaba delegando tal atividade a outro membro de sua equipe. No que se refere aos coordenadores de polo, afirma que o acompanhamento se dá por meio de telefone, e-mail e nas visitas que realiza. O coordenador do curso de Especialização demonstra não haver necessidade de acompanhamento e supervisão de sua equipe, que se resume à verificação da frequência com que professores acessam o ambiente de aprendizagem. Em relação aos tutores, delega esta responsabilidade aos professores. A transmissão da relação de bolsistas para pagamento é uma atribuição dos coordenadores de curso, definida pelo FNDE. Observa-se que apenas um dos entrevistados realiza essa atividade, o qual possui o controle de todas as autorizações já realizadas pelo seu curso. Já no outro curso, entrevistado delega a atividade para o coordenador de tutoria; alega que não há como se envolver nesse controle, devido ao número de atividades de seu curso.

Quanto ao acompanhamento do registro acadêmico dos alunos de seus cursos, os coordenadores demonstraram estarem ligados ao setor da Universidade responsável por tal atividade. Possuem um ótimo relacionamento com os servidores daquele departamento, mas salientam a grande carga de trabalho que demanda os cursos de educação a distância. Um dos coordenadores menciona, por três vezes em sua entrevista, que na educação a distância o envolvimento com o setor de registros é muito maior do que na educação presencial. Também salienta as dificuldades que o setor de registros enfrenta com a disponibilização de espaço físico. Aponta a necessidade de se ter um secretário envolvido somente nesse processo. Admite que alguns tutores realizam tais atividades em determinados períodos do ano. O segundo entrevistado salienta que o sucesso de seu curso se dá, em parte, pelo inter-relacionamento que seu curso possui com o setor de registros, e pela flexibilidade na resolução dos problemas encontrados.

Na Figura 5, encontra-se um resumo desse constructo, que abordou as atribuições dos coordenadores relacionadas ao acompanhamento das atividades do curso e de sua equipe, bem como das avaliações decorrentes do processo.

FIGURA 5. ATIVIDADES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (C3)

Categorias <i>versus</i> Ocorrências	Coordenador 1			Coordenador 2		
	<i>Sím</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>	<i>Sím</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>
Elabora em conjunto com os professores o sistema de avaliação do aluno?		X			X	
Verifica presencialmente o bom andamento do curso?	X			X		
Acompanha e supervisiona os tutores, professores e coordenadores de seu curso?			X			X
É responsável por informar ao coordenador UAB a relação mensal de bolsistas para pagamento?	X				X	
Acompanha o registro acadêmico dos alunos matriculados no seu curso?	X			X		

Nesse constructo observa-se uma maior coesão entre o que propõe a resolução como atribuição dos coordenadores e o que de fato ocorre no dia-a-dia do curso. Com exceção da elaboração do sistema de avaliação do aluno, que deve ser realizado em conjunto com os professores; as demais atribuições estão sendo realizadas satisfatoriamente ou em parte pelos coordenadores pesquisados.

3.4. As dificuldades do curso e o comparativo com a educação presencial

O último constructo estuda as principais dificuldades apontadas pelos coordenadores entrevistados na condução de seus cursos, bem como uma análise comparando a educação presencial e a educação a distância.

Segundo os entrevistados, as dificuldades dos cursos são diversas. Para o coordenador do curso de Graduação, a maior delas refere-se à falta de tempo para se reunir com a equipe, uma vez que participa de várias atividades de cursos presenciais. Além disso, cita a falta de um espaço físico, unicamente, para o curso EaD. Esse espaço, conforme o coordenador, deve ser criado em seu próprio Centro de Ensino, e não na sede da Coordenadoria de Educação a Distância. Também aponta a falta de orçamento para reuniões com as pessoas da equipe que estão lotadas nos polos, pois sente a necessidade de encontros com os coordenadores de polo e tutores presenciais na Instituição. Isto vem ao encontro do que é colocado por Zuin (p.950, 2009), quando descreve que “os tutores presenciais não podem ser identificados e se identificar como recursos, mas sim como profissionais que têm um papel decisivo no processo educacional/formativo a distância”.

O segundo entrevistado apontou a falta de uma diretriz e de um acompanhamento/treinamento no início do curso, como principal dificuldade encontrada. Hoje, tem problemas com a apresentação dos trabalhos finais de curso, no que se refere a prazos e contato presencial entre os professores e alunos. No início do curso, houve problemas com professores, como a frequência com que acessam o ambiente de aprendizagem, mas que tais professores foram desligados do curso. Comenta a falta de encontros entre os cursos e a falta de eventos que reúna os coordenadores para discutir assuntos pertinentes a educação.

No comparativo entre a educação presencial e a distância, os coordenadores acreditam que o aluno de curso a distância é muito mais esforçado e interessado no aprendizado do que o aluno participante de curso presencial. Admitem que os alunos presenciais, por estarem na Instituição, tenham maiores oportunidades que os alunos a distância.

A Figura 6 descreve as principais dificuldades apontadas pelos coordenadores, bem como aspectos comparativos entre a educação presencial e a educação a distância.

FIGURA 6. DIFICULDADES DO CURSO E COMPARATIVO COM A EDUCAÇÃO PRESENCIAL (C4)

Categorias <i>versus</i> Ocorrências	Coordenador 1	Coordenador 2
Principais dificuldades	a) Falta de tempo para se reunir com a equipe; b) Falta de espaço físico para o curso; c) Falta de recurso para trazer à Universidade tutores e coordenadores de polo.	a) Falta de diretriz e treinamento inicial; b) Dificuldade em cumprir prazos estabelecimentos para apresentação de TCC; c) Pouca participação de alguns professores no ambiente de aprendizagem no início do curso; d) Falta de reuniões entre os coordenadores de curso.
Comparativo entre a educação presencial e a educação a distância	a) O aluno presencial tem maiores oportunidades; b) O aluno presencial tem maior possibilidade de participação.	a) Os alunos EaD são mais esforçados e interessados em aprender.

São várias as dificuldades, encontradas pelos coordenadores, e divergentes em função de ser objeto de análise um curso de Graduação e de um curso de Especialização. Observa-se que o Entrevistado 1 aponta

dificuldades que vivencia no presente, enquanto que o Entrevistado 2 descreve problemas ocorridos na implantação de seu curso.

4. CONCLUSÕES

Esse trabalho analisou professores responsáveis por cursos de educação a distância da IES, enquanto coordenadores e suas atribuições previstas no Anexo I da Resolução do FNDE, de 2006 (Resolução n. 6, de 2006). Foi elaborado um roteiro dividido em quatro partes distintas: atividades relacionadas ao planejamento, atividades relacionadas à seleção e capacitação, atividades relacionadas a acompanhamento e avaliação, e, por fim, duas perguntas relacionadas às dificuldades na educação a distância e comparações entre o modelo presencial e o modelo EaD.

No constructo "planejamento" foi constatado pouca participação dos coordenadores entrevistados nos aspectos questionados, quais sejam: elaboração da metodologia de ensino utilizada no curso, elaboração do material didático, elaboração da planilha financeira e processos seletivos de alunos em cursos de Graduação.

Por outro lado, nas atividades relacionadas à "seleção e capacitação", ficou evidenciado forte engajamento dos coordenadores nos processos de seleção de tutores e professores e na participação de fóruns e eventos na área de atuação de cada coordenador. O aspecto falho, nesse constructo, foi a pouca participação em capacitações promovidas pela Instituição. É importante considerar que a participação ou não em eventos dessa natureza está condicionada à oferta por parte da Universidade e da Coordenadoria de Educação a Distância.

Em relação ao constructo "acompanhamento e avaliação", os entrevistados apresentaram simetria com as atribuições estabelecidas pelo FNDE nas atividades de acompanhamento *in loco* do bom andamento do curso e acompanhamento do registro acadêmico dos alunos. Apenas um coordenador acompanha o envio da relação mensal de bolsistas aptos para pagamento. Por outro lado, não houve uma resposta favorável nas questões relacionadas à elaboração do sistema de avaliação dos alunos em conjunto com os professores e, também, consideram parcial o acompanhamento e supervisão das atividades exercidas pelos tutores, professores, e coordenadores de polo.

Relativo às dificuldades encontradas pelos cursos, destaca-se a falta de tempo para reunir-se com a equipe, a falta de espaço físico e a falta de reuniões entre os coordenadores para resolução de problemas comuns a todos os cursos. Quanto à comparação entre o modelo presencial e o modelo a distância de ensino, os coordenadores apontam que alunos vinculados a cursos à distância são mais esforçados e dedicados, mas reconhecem que as oportunidades de participação e de engajamento à vida acadêmica são oferecidas quase que, exclusivamente, aos alunos da educação presencial, por estarem fisicamente próximos à Instituição.

De uma maneira geral, considera-se que as atribuições estabelecidas pelo FNDE vêm sendo cumpridas parcialmente pelos coordenadores entrevistados, uma vez que várias ações não estão sendo realizadas e outras apenas em parte. Todavia, é preciso relevar que a execução de algumas atividades não depende, unicamente, da vontade do coordenador, mas sim da própria estrutura da Instituição e das diretrizes estabelecidas pela Coordenadoria de Educação a Distância da Universidade, como é o caso da existência de uma equipe própria responsável pelos processos seletivos de cursos de graduação e da pouca importância atribuída pela coordenadoria às visitas aos polos.

Como limitações destacam-se o fato de ser um estudo de caso com uma amostra de dois coordenadores de uma Universidade e, por isto, não pode ser extrapolado a outras realidades e situações.

Para estudos futuros recomenda-se uma pesquisa incluindo um número maior de entrevistados, bem como um estudo com a participação de coordenadores de diversas Universidades, no intuito de averiguar se as Instituições interferem no cumprimento das atribuições dos agentes envolvidos com EaD. Seria pertinente a realização de uma pesquisa envolvendo os alunos de educação a distância, para verificar se há conseqüências negativas no aprendizado a observância das atribuições do coordenador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.E.B. de (2002). *Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas*. Anais do Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação, Vigo, Espanha, 6.
- Carvalho, J.L.F., y Vergara, S.C. (2002). A fenomenologia e a pesquisa dos espaços de serviços. *Revista de Administração de Empresas*, 42 (3), pp. 78-91.
- Casotti, L. (1999). O que é a pesquisa do consumidor? Reflexões geradas a partir de um problema prático. *Anais do Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 23.
- Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006 (2006). Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2006. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.
- Decreto n. 5.622, de 19 de setembro de 2005 (2005). Dispõe sobre regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2006. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.
- Gil, A.C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Godoy, A.S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), pp. 57-63.
- Jonassen, D. (1996). O Uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. *Revista Em Aberto*, 16 (70), pp. 70-88.
- LEI n 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Marconi, M.A., y Lakatos, E.M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Pereira, E.W., e Moraes, R.A. (2009). História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: Souza, A. M., Fiorentini, L. M. R. y Rodrigues, M. A. M. (Org.). *Educação superior à distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede*, 3, pp. 65-90. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Pontes, E.B. (2009). A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UNB. In: Souza, A. M., Fiorentini, L. M. R. y Rodrigues, M. A. M. (Org.). *Educação superior à distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede*, 1, pp. 17-36. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

- Ramos, W.M., e Medeiros, L. (2009). A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: Souza, A.M., Fiorentini, L.M.R. y Rodrigues, M.A.M. (Org.). *Educação superior à distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, 1*, pp. 17-36. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Ray, M.A. (1994). The richness of phenomenology: philosophic, theoretic and methodologic concerns. In: J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage.
- Resolução n. 26, de 6 de junho de 2006. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira à implantação de projetos de qualificação profissional de alunos com necessidades especiais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 2006. Disponível: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/leg-res-2006>.
- Resolução n. 8, de 30 de abril de 2008. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 2008. Disponível: <http://ead.ufsc.br/files/2010/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-No-8-30-de-abril-de-2010-Bolsas-UAB.pdf>
- Roesch, S. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da histórica. *Revista Em Aberto*, 16 (70), pp. 17-27.
- Testa, M.G. (2002). *Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Zuin, A.A.S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Revista Educação e Sociedade*, 27 (96), pp. 935-954.



TRAYECTORIAS ALTERNATIVAS EN LA TRANSICIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

Santiago Cardozo Politi

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art7.pdf>

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2011
Fecha de dictaminación: 12 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2011



El artículo discute dos problemas sobre las trayectorias de transición entre educación y trabajo. El primero es que las trayectorias académicas y laborales durante la adolescencia no se entienden cabalmente a partir de la consideración de eventos transicionales únicos –respectivamente, la salida de la escuela y el ingreso al primer empleo–, como propone la perspectiva del ciclo de vida (Elder *et al.*, 2004). Sugeriré, alternativamente, que un conjunto importante de las trayectorias sigue secuencias no lineales caracterizadas por etapas de afiliación difusa o intermitente en el sistema educativo o en el mercado de trabajo. En particular, me interesa mostrar que la interrupción de los estudios puede ser revertida. Si esto es correcto, es necesario realizar una distinción entre las trayectorias que suponen una desvinculación académica sostenida en el tiempo, conceptualizado por Fernández *et al.*, (2010) como desafiliación escolar, y aquellas en las que, por el contrario, la salida de la escuela es transitoria¹. He propuesto en otro lado (Cardozo, 2010) el término *stopout* en referencia a estas últimas. Mientras que existe una importante acumulación de estudios en torno al problema de la desafiliación escolar, las trayectorias de tipo *stopout* han recibido una atención comparativamente marginal en la literatura especializada. Este artículo se propone avanzar precisamente sobre este punto, lo que supone trasladar el foco del análisis hacia el período posterior a la interrupción del vínculo académico. El segundo problema refiere al efecto que tiene la transición al mercado laboral sobre la afiliación educativa. Los desarrollos sobre el tema se concentran frecuentemente en los riesgos que, para un estudiante, conlleva el hecho de iniciar su vida activa mientras se encuentra todavía afiliado al sistema educativo (entre otros, Cabrera, 2010; Cardozo, 2009). Como el foco de mi problema no radica en la interrupción de los estudios como evento puntual sino en su carácter temporario o permanente, procuraré extender el análisis de los vínculos entre educación y trabajo al período posterior a la primera desvinculación. Específicamente, estudiaré cómo afectan las experiencias laborales previas y posteriores a la salida de la escuela, ya no al abandono en sí, sino a la probabilidad de retomar o no la actividad escolar.

En base a la *Encuesta retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA en 2003* exploraré, en primer término, los dos eventos de interés (la interrupción de los estudios y el ingreso al mercado de trabajo) y su calendario. En segundo lugar, procuraré mostrar que tanto la desvinculación educativa como la inserción laboral entre los 15 y los 19-20 años constituyen estados que frecuentemente terminan revirtiéndose. Por último, someteré a examen un conjunto de hipótesis explicativas sobre los factores que inciden en la probabilidad de que la interrupción de los estudios sea temporaria y no definitiva, con especial énfasis en el efecto que sobre este resultado tienen los vínculos con el mercado de trabajo, antes y después de dicha interrupción.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ELABORACIÓN CONCEPTUAL DEL PROBLEMA

El artículo parte de la intersección de tres ejes de conceptualización teórica: i) el curso de vida y los procesos de transición hacia la vida adulta, ii) la producción y reproducción de las desigualdades sociales y iii) los procesos de toma de decisiones educacionales y ocupacionales. La salida de la escuela y el

¹ El concepto de desafiliación es tributario de los desarrollos de Castel (2000) y pretende articular el estudio de las trayectorias juveniles con el tipo y grado de integración o exclusión respecto a las fuentes principales que transfieren bienestar (ingresos, bienes y servicios) derivadas del estado y el mercado.

ingreso al mercado laboral han sido entendidos como dos de los eventos típicos que pautan las transiciones juveniles hacia la vida adulta (Filgueira, 1998; Leccardi, 2005). Este período biográfico, relativamente breve, constituye un momento crítico para observar la activación de los mecanismos de producción y reproducción intergeneracional de las oportunidades y riesgos sociales (Cardozo y Iervolino, 2009). La perspectiva del ciclo de vida (Elder *et al.*, 2004) conceptualiza las transiciones juveniles en base a la noción de moratoria de roles y de los cambios en los mecanismos de regulación de expectativas, derechos y obligaciones que derivan de la re-afiliación institucional (p.e., del pasaje desde la escuela al trabajo). Su formulación inicial reconocía un modelo básico de transición definido por una secuencia lineal y un calendario socialmente regulado de eventos y logros en cada etapa biográfica, al tiempo que las trayectorias restantes eran visualizadas esencialmente como formas más o menos desviadas respecto a esta pauta normativa (Fernández *et al.*, 2010).

Esta perspectiva tiene gran potencialidad para dar cuenta de trayectorias caracterizadas por secuencias en un único sentido que vienen asociadas normativamente a hitos biográficos claros y previsibles como la finalización de la enseñanza obligatoria, el ingreso a la educación superior o el inicio de la vida activa. Aunque difieren en el grado de determinismo de las constricciones impuestas por el entorno, los enfoques del ciclo de vida suponen esquemáticamente que las personas eligen entre un *pool* de itinerarios socialmente disponibles y claramente establecidos: seguir estudios superiores, culminar la educación media, insertarse en el mercado de trabajo, etc.

En parte como respuesta a esta tradición teórica, la perspectiva biográfica (Casal *et al.*, 2006) enfatiza que los itinerarios juveniles son en buena medida construcciones individuales en las que se articulan la elección racional, las estrategias de futuro y las emociones con las constricciones y oportunidades sociales y culturales. Como el espacio de oportunidades y restricciones es dinámico, las estrategias individuales pueden sufrir actualizaciones permanentes, lo que implica que no siguen necesariamente una pauta lineal.

En relación al segundo eje de conceptualización, la teoría sociológica ha subrayado cómo las trayectorias juveniles y en particular las modalidades y calendarios de las transiciones educación-trabajo están condicionadas en gran medida por la estructura social y, a su tiempo, configuran las posibilidades futuras de movilidad o mantenimiento de la posición de origen. Buena parte de la reflexión teórica genérica sobre la asociación entre logros educativos, inserción ocupacional y estratificación social resulta útil para el estudio planteado. La perspectiva más influyente en este sentido remite a los aportes de la sociología francesa (Bourdieu y Passeron, 1997; Bourdieu, 2000) vinculados a la teoría del capital cultural. Sintéticamente, esta tradición ve en la desarticulación entre la cultura de la clase trabajadora y la que predomina en la escuela la fuente predominante de estratificación educativa, lo que ubica al sistema escolar como uno de los mecanismos básicos de reproducción intergeneracional de las posiciones de clase, a las cuales contribuye a legitimar sancionando socialmente como logros adquiridos privilegios de carácter adscripto. En su versión anglosajona, asociada principalmente a los trabajos de Bernstein (1989), propone una cadena causal que va desde la ubicación del hogar en la división social del trabajo a la transmisión vía socialización primaria de un código lingüístico elaborado o restringido y, de allí, al tipo de desempeño del joven, primero en la escuela y posteriormente en su inserción ocupacional.

El tercer nivel de conceptualización remite a la tradición del individualismo metodológico y en particular a la perspectiva del *rational choice*. Desde este punto de vista, la teoría del capital humano considera las opciones educativas y laborales como decisiones racionales que realizan los individuos con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. Esquemáticamente, las personas son

conceptualizadas como agentes racionales que deciden entre distintos cursos de acción en base a la maximización del costo-beneficio de continuar la formación o acceder al mercado de trabajo en cada etapa. Desde la sociología, los desarrollos de Boudon (1974), Breen y Goldthorp (1997), Erikson y Jonsson (1996) y Van de Werfhorst y Hofstede (2007), entre otros, articulan las derivaciones de la teoría de la acción racional con el efecto de la estructura social en la elección de los cursos de acción.

Desde esta perspectiva, las aspiraciones educativas y ocupacionales son también entendidas como un plan racional, pero la toma de decisiones está afectada tanto por los efectos primarios de la estratificación sobre los logros educacionales como por la valoración diferencial de los costos y beneficios en función de la clase social de origen. Estos enfoques brindan elementos teóricos para discutir el grado y tipo de racionalidad micro que los jóvenes ponen en juego al momento de decidir sobre sus trayectorias de transición, pero logran articularlos con las oportunidades y restricciones del entorno macro.

En Uruguay existe una creciente acumulación académica sobre trayectorias de transición juvenil, favorecida en los últimos años por el incipiente desarrollo de estudios de tipo longitudinal que han permitido mejorar los abordajes metodológicos y redefinir las orientaciones conceptuales. En su trabajo fundacional en base a la primera Encuesta Nacional de Juventud de 1990, Filgueira (1998) mostró la forma en que las trayectorias juveniles en dimensiones como educación, trabajo y familia impactaban en las características de la transición al mundo adulto, a través de una pauta profundamente segmentada por clase de origen y género. El estudio constituye el antecedente más claro a una nueva generación de investigaciones desarrolladas en los últimos años en el país. Cardozo y Iervolino (2009) replicaron este abordaje a partir de la simulación de falsas cohortes. Sus resultados llamaron la atención sobre el carácter no necesariamente lineal de las trayectorias educativas y laborales. En particular, mostraron para distintas cohortes generacionales, que una parte importante de los jóvenes que transita hacia el mercado de empleo se retrae posteriormente entre los 15 y los 25 años, sugiriendo trayectorias no lineales o intermitentes.

Por su parte, en base a series para el período 1996-2008, Casacuberta y Bucheli (2010) han mostrado que la edad juega en contra de la asistencia al sistema educativo y a favor de la participación en el trabajo, mientras que los logros educativos tienen el efecto inverso. Su estudio concluye que, a igualdad de otros factores, la asistencia al sistema educativo y la actividad laboral están negativamente correlacionadas. En un sentido similar, Filardo (2010) señala, a partir de la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes de 2008, calendarios casi superpuestos para la salida del sistema educativo y el primer empleo. En base a la misma información, Cabrera (2010) concluye que el abandono precoz del sistema educativo se asocia a calendarios más tempranos de ingreso al mercado laboral, pero advierte que, en las edades mayores, la compatibilidad entre estudio y trabajo es más probable. Asimismo, su trabajo confirma que el primer empleo, especialmente para los adolescentes, suele ser de tipo intermitente, de corta duración, precario y desprotegido.

El seguimiento del panel de estudiantes evaluados por el Programa PISA en 2003 ambientó en los últimos años otro conjunto de estudios sobre el tema. Boado (2009) analizó el efecto relativo de los factores clásicos de desigualdad social (sexo y clase), los mecanismos de acceso al empleo y las competencias adquiridas en la escuela sobre la propensión a la actividad económica y los logros ocupacionales en torno a la segunda década de vida. Sus conclusiones demuestran una elevada propensión a trabajar para esta cohorte –incluso, aunque menor, entre los asistentes a la educación superior– y destacan el fuerte peso de las desigualdades basadas en la clase y el sexo sobre las trayectorias ocupacionales.

Los estudios específicos sobre desafiliación escolar (Cardozo; 2010; Fernández, 2010) han documentado, en tanto, un conjunto de efectos que alientan la desvinculación académica precoz. Entre ellos, cabe destacar, en primer lugar, el origen socio-ocupacional. Segundo, que la edad juega en términos generales “en contra” de una inserción escolar plena, es decir, que los eventos que comportan un relajamiento de los vínculos con el sistema educativo o, directamente, su interrupción temporal o definitiva, son cada vez más probables a medida que transcurre el tiempo, especialmente ante situaciones de rezago. Tercero, que los logros educativos previos, incluida la progresión escolar y el desarrollo de competencias académicas, incentiva la permanencia en el sistema educativo. Cuarto, que las transiciones juveniles en otros ámbitos comportan un alto riesgo para la continuidad de las trayectorias escolares. En el ámbito doméstico, los estudios referidos mostraron efectos significativos de la conformación de un hogar propio y del inicio del ciclo reproductivo sobre la propensión a dejar los estudios, conclusión que coincide con los resultados reportados por Noboa (2010), Casacuberta y Bucheli (2010) y Filardo (2010). Respecto a la transición al trabajo, por fin, la evidencia indica efectos más moderados, aunque de todos modos importantes. Cardozo (2009) ha mostrado que una parte importante de los alumnos que deciden no seguir en la escuela luego de haber comenzado a trabajar lo hace tras haber logrado conciliar estudio y trabajo durante más de un año y ha sugerido que las probabilidades de dejar de estudiar asociadas a la vinculación con el mercado de empleo tienden a decrecer con la edad y el logro académico alcanzado al momento de la transición al primer empleo.

2. MÉTODO

Los datos utilizados provienen de la *Encuesta retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA en 2003*, coordinada por Boado y Fernández desde el Departamento de Sociología de la FCS/UDelAR y aplicada durante el año 2007². La encuesta permite reconstruir los itinerarios educativos y ocupacionales de la Cohorte Pisa desde agosto de 2003 hasta mediados de 2007, lo que corresponde a la etapa vital entre los 15 y los 19 o 20 años. La muestra es estadísticamente representativa de la población que contaba 15 años en 2003 y se encontraba escolarizada en una institución de enseñanza formal de nivel medio en agosto de ese año. Esta definición deja fuera a los jóvenes que habían dejado de asistir antes de ese momento, aproximadamente un 25% de la cohorte generacional (Fernández, Boado y Bonapelch, 2008).

Las exploraciones preliminares trabajan esencialmente a partir del desarrollo de análisis de supervivencia y tablas descriptivas simples. En tanto, las hipótesis específicas relativas a la probabilidad de retomar los estudios luego de la primera interrupción académica –precisadas más adelante– se basan en la especificación de un modelo logístico de tiempo discreto. El modelo surge del ajuste de la ecuación [I]:

$$[I] \quad \ln \left(\frac{q_{it}}{1-q_{it}} \right) = \alpha_t + \beta_1 t + \beta_x X + \beta_z Z_t$$

² El panel Pisa abarcó el período 2003-2007, es decir, hasta aproximadamente los 19 años. En este momento, se encuentra en preparación la segunda encuesta retrospectiva a la misma cohorte de estudiantes, prevista para 2012. Este relevamiento brindará la oportunidad de contrastar las hipótesis que se desarrollan en este artículo en un período temporal más amplio.

donde el subíndice t representa cada año fuera del sistema educativo, q_{it} es la probabilidad condicional de que el sujeto i experimente el evento de interés (la reinscripción en la escuela) en la duración t y la constante (α_t) representa el valor del logit de q_{it} para la duración $t=1$ incorporada como categoría de referencia. Las duraciones t ingresan al modelo como un conjunto de variables *dummy*. Los coeficientes $\beta_t T$ indican los cambios en la probabilidad condicional de experimentar el evento en cada duración t en relación a $t=1$ ³. $\beta_x X$ es un estimador del efecto del vector de un conjunto de variables explicativas X que no cambian en el tiempo (p.e., el sexo) y $\beta_z Z$ estima el efecto un vector de variables Z que pueden cambiar de estado en cada duración t (p.e., la situación ocupacional o el estado conyugal). Exponenciando ambos términos de la igualdad en la ecuación anterior, puede reescribirse el modelo en su forma multiplicativa, en la que la exponencial de cada uno de los coeficientes se interpreta como la razón de cambio en los momios de experimentar el evento:

$$[II] \left(\frac{q_{it}}{1-q_{it}} \right) = e^{\alpha_t + \beta_t T + \beta_x X + \beta_z Z_t}$$

El modelo definido es un *logit* simple, pero especificado sobre una base de datos en formato expandido donde los registros corresponden a *personas/duraciones*. Por definición, la estructura anidada de esta información viola el supuesto de independencia de las observaciones, no entre sujetos pero sí entre los períodos de observación para cada individuo. Las estimaciones de los coeficientes asociados a cada variable independiente continúan siendo insesgadas, pero las estimaciones de los errores estándar no, lo que afecta las pruebas de hipótesis asociadas a los tests de significación de los β . Por tal motivo, el ajuste incorporará estimaciones robustas para los errores estándar, lo que corrige el hecho de que las observaciones para cada sujeto no sean independientes⁴.

El análisis considera a todos los individuos de la cohorte Pisa que se desvincularon al menos una vez del sistema educativo ($n=1.230$, sin ponderar), desde el primer año posterior a la decisión ($t=1$) hasta que se reinscriben. Los jóvenes que no experimentaron el evento de interés en $t=4$ (los que permanecen desafiados), son tratados como casos censurados (*right censored*). En total, se trabajó sobre 1.863 observaciones. El evento de interés es, naturalmente, la inserción educativa luego del primer evento de desvinculación académica. Las interrupciones vienen dadas por a) la no matriculación a un centro de enseñanza o ii) el abandono de los cursos antes del final del año lectivo y culminan cuando el estudiante se reinscribe o al final del panel.

³ Se asume el supuesto de momios proporcionales entre los coeficientes β y t , descrito por Blossfeld, Golsch y Rohwer (2007). Esto supone que las variables explicativas pueden incidir en el riesgo del evento —estrictamente en sus momios, es decir, en $q/(1-q)$, pero que dicha incidencia es proporcional en cada duración t .

⁴ Específicamente, se utilizó el comando *cluster* de STATA, lo que modifica las estimaciones de los errores estándar pero no de los coeficientes.

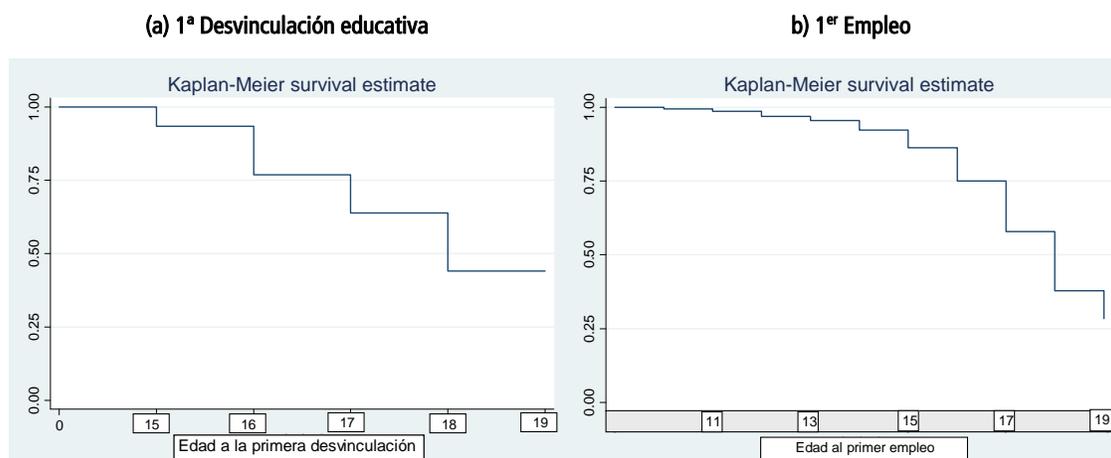
3. RESULTADOS

3.1. Exploración preliminar

He argumentado en la introducción que las trayectorias académicas y laborales durante la adolescencia no se describen adecuadamente a partir de la consideración de un único evento transicional. En este apartado, contrastaré los resultados que se desprenden de los análisis de supervivencia al primer evento de desvinculación educativa y al primer empleo hasta los 19 años con la situación de los jóvenes posterior a ambas transiciones. El punto clave consiste en considerar la posibilidad de que ambos estados (no estudia y/o trabaja) pueden ser revertidos.

Las series presentadas en el gráfico 1 permiten estimar la proporción acumulada de supervivientes a uno y otro evento para cada edad hasta los 19 años. En este contexto, interesa especialmente retener dos resultados. Primero, que seis de cada diez estudiantes de la cohorte Pisa se desvincularon en alguna oportunidad del sistema educativo formal entre los 15 y los 19 años, ya sea porque dejaron de asistir a clases antes del término del año lectivo (abandono intra-anual) o porque decidieron no volver a matricularse al siguiente. Segundo, que en torno a su 19º aniversario, las tres cuartas partes había realizado el tránsito a su primer trabajo de al menos tres meses de duración. El examen visual de los calendarios respectivos muestra, asimismo, que la proporción de "supervivientes" en cada edad es mayor en la trayectoria educativa que en la laboral, lo que refleja el hecho de que una parte importante de estos jóvenes ha combinado estudio y trabajo durante esta etapa de su biografía.

GRÁFICO 1. SUPERVIVENCIA A LA PRIMERA DESVINCULACIÓN EDUCATIVA (A) Y AL PRIMER EMPLEO (B) HASTA LA EDAD 19. COHORTE PISA



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102

El aspecto sustantivo a los efectos del argumento central es, sin embargo, la consideración de las trayectorias posteriores a estos dos eventos. La evidencia muestra en este sentido que, ni las historias académicas terminan siempre tras la primera desvinculación escolar, ni el inicio de la vida laboral constituye un estado permanente, al menos en las edades consideradas. La tabla 1 considera exclusivamente al subconjunto de la cohorte que tuvo su primera interrupción académica y presenta el análisis de "supervivencia" al evento de rematriculación. El tiempo -medido en años- transcurrido fuera del sistema luego de la desvinculación define el período en que el joven estuvo expuesto a la posibilidad

de revertir la decisión de dejar los estudios. Aquellos que, al término de las observaciones no habían regresado al sistema educativo son considerados como casos censurados (*right censored*).

TABLA 1. "SUPERVIVENCIA" AL EVENTO "REINSCRIPCIÓN" AL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN TIPO DE DESVINCULACIÓN⁵

[1] Total que interrumpió sus vínculos con el sistema educativo*					
Time	[1] Total en riesgo (base 100)	[2] Reinscribe en <i>t</i>	[3] <i>qt</i>	[4] <i>St</i>	[5] <i>Dt</i>
1er año en riesgo	100	54,2	0,542	0,458	0,542
2º año en riesgo	45,8	4,8	0,104	0,411	0,589
3er año en riesgo	41,1	1,8	0,043	0,393	0,607
4º año en riesgo	39,3	0,2	0,005	0,391	0,609
[2] Interrumpieron por no inscripción					
Time	Total en riesgo (base 100)	Reinscribe en <i>t</i>	<i>qt</i>	<i>St</i>	<i>Dt</i>
1er año en riesgo	100	45,0	0,450	0,550	0,450
2º año en riesgo	55,0	1,5	0,027	0,535	0,465
3er año en riesgo	53,5	1,7	0,032	0,518	0,482
[2] Interrumpieron por abandono intra-annual					
Time	Total en riesgo (base 100)	Reinscribe en <i>t</i>	<i>qt</i>	<i>St</i>	<i>Dt</i>
1er año en riesgo	100	60,1	0,601	0,399	0,601
2º año en riesgo	39,9	6,9	0,172	0,331	0,669
3er año en riesgo	33,1	1,8	0,055	0,313	0,688
4º año en riesgo	31,3	0,3	0,011	0,309	0,691

* Jóvenes con al menos un evento de desvinculación al sistema educativo entre los 15 y los 18 años ($p=0,598$)

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102

En base a la evidencia para la cohorte Pisa se estima que la probabilidad de que un estudiante vuelva a matricularse luego de una primera interrupción es elevada: en términos acumulados, se ubica en $p=0,609$ (36,4% del total de la cohorte). Los primeros exámenes descriptivos indican, además, que las reinscripciones se concentran muy fuertemente en el año inmediatamente posterior a la desvinculación (la probabilidad de que un joven vuelva a matricularse exactamente el primer año es de $p=0,542$) y caen drásticamente en los subsiguientes ($p=0,104$, $p=0,043$ y $p=0,005$ para el segundo, tercero y cuarto, respectivamente). Esta conclusión debe tomarse con cierta cautela: al contar únicamente con cinco años de observación, la posibilidad de registrar una reinscripción más allá de los primeros años fuera del sistema educativo es pequeña para aquellos estudiantes que se fueron sobre el final del panel, puesto que las observaciones se censuran. De todos modos, aun si se consideran únicamente los episodios más largos, las probabilidades de inserción a partir del segundo año fuera de la escuela son marginales (esta información no figura en la tabla referida).

Por otra parte, el análisis por tipo de desvinculación sugiere que la inserción educativa constituye un resultado sensiblemente más esperable cuando la interrupción del vínculo académico se ha producido por abandono intra-annual ($p=0,691$) en comparación con los eventos que suponen una decisión de no

⁵ Las series muestran respectivamente, la población "en riesgo" en cada año t [1], la proporción que se rematriculó en cada duración t [2], la probabilidad de una reinscripción en t condicionada a no haberlo hecho antes [3], la proporción acumulada de "supervivientes" en cada duración t [4] y su inverso [5].

matriculación ($p=0,482$), aunque en ambos casos se aprecia un calendario básicamente similar. En definitiva, la evidencia respalda el argumento central de que los eventos de reinserción académica están lejos de ser situaciones excepcionales.

El análisis de movilidad entre origen (nivel/modalidad del que abandonan)⁶ y destino (nivel al que se reinscriben) los *stopouts* sugiere algunas pautas de interés (tabla 2). En primer lugar, aproximadamente las dos terceras partes de los estudiantes que retornan al sistema educativo (68,9%) lo hace en la misma modalidad y nivel que cursaba al momento de la interrupción⁷. Esta proporción podría subestimar cambios de orientación o de carrera dentro de la EMS, de la ES o del CETP, que no son captados en esta descripción preliminar.

De mayor interés es, en segundo término, observar la pauta que siguen los "móviles". La primer situación a destacar es la de aquellos estudiantes que interrumpieron en CB, EMS e incluso ES y que se reinsertaron posteriormente en cursos técnicos o tecnológicos del CETP (aproximadamente un 15% de los *stopouts* de cada nivel). Estas trayectorias suponen un movimiento "horizontal" dentro del sistema, y sugieren una adaptación del plan académico original hacia opciones menos propedéuticas y más vinculadas al mercado de trabajo. La situación inversa (desde las modalidades técnicas o tecnológicas hacia los trayectos generales) es incluso más frecuente: un 25,5% de los estudiantes que se fueron desde estos cursos se reinsertó en un bachillerato en la EMS e incluso un 13,7% lo hizo en la ES. Será necesario explorar con mayor profundidad las motivaciones que puedan estar detrás de estas decisiones, aspecto sobre el que la acumulación nacional es prácticamente nula.

TABLA 2. STOPOUTS SEGÚN NIVEL DESDE EL QUE SE FUERON POR NIVEL EN EL QUE SE REINSCRIBIERON. ORIGEN Y DESTINOS. EN % (OUTFLOWS)

Nivel en el que interrumpieron	Nivel en el que se reinscribió (únicamente para quienes se reinscribieron)				
	CB	EMS	CETP*	ES	Total
CB	0,594	0,213	0,193	0,000	1,000
EMS	0,000	0,704	0,140	0,156	1,000
CETP*	0,048	0,255	0,560	0,137	1,000
ES	0,000	0,000	0,150	0,850	1,000
Total	0,115	0,532	0,169	0,184	1,000

* Incluye cursos básicos, técnicos y de formación profesional superior del CETP

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

La segunda situación es la de aquellos que se reinsertan en un nivel más alto que el que cursaban al momento de la interrupción. Así por ejemplo, un 21,3% de los que salieron desde el CB se reinscribió en la EMS y un 15,6% de quienes se desvincularon en la EMS retomó sus estudios en la ES. En total, estos casos dan cuenta de la mitad de los móviles. Se trata presumiblemente de estudiantes que durante el período que permanecieron fuera del sistema educativo acreditaron los exámenes que los habilitaron para completar el nivel que dejaron inconcluso. Estos casos son interesantes en tanto sugieren dos líneas de hipótesis novedosas sobre la interrupción de la asistencia a clases: primero, que no supone

⁶ Se consideran cuatro niveles o modalidades: ciclo básico (CB), educación media superior (EMS), educación superior (ES) y cursos básicos, técnicos y de formación profesional superior (CETP).

⁷ Este resultado no se presenta en la tabla referida, puesto que se optó por presentar los destinos como probabilidades en función de cada origen (*outflows*).

necesariamente una total inactividad académica; segundo, que, presumiblemente, en una parte de los casos la no inscripción deriva de impedimentos formales que impiden avanzar al estudiante en el trayecto iniciado (p.e., preiaturas) y no de la voluntad de interrumpir la escolarización.

En relación a la transición al empleo, en tanto, las situaciones de interés son las de aquellos jóvenes que luego de su primer empleo se hayan retirado del mercado de trabajado en forma posterior. Específicamente, consideraré el evento como revertido si el joven declara no haber trabajado al menos un año, independientemente de si volvió a la actividad más adelante. Los resultados en este caso (tabla 3) parecen aun más contundentes: un 80% de los que alguna vez trabajaron, dejaron de hacerlo al menos por un año en algún momento entre los 11 y los 19 años (esa proporción corresponde a más del 55% del total de la cohorte Pisa). Aun si se corrigiera esta estimación descontando a aquellos que buscaron empleo pero no lo consiguieron, la magnitud de estos resultados sugiere una alta intermitencia del trabajo durante estas edades, consistente con los hallazgos referidos por otros estudios sobre el tema (Cabrera, 2010; Filardo, 2010).

TABLA 3. PROBABILIDAD DE HABER ESTADO AL MENOS UN AÑO FUERA DEL MERCADO DE TRABAJO DADO QUE SE TRANSITÓ ANTES AL PRIMER EMPLEO SEGÚN EDAD A LA PRIMERA TRANSICIÓN*

Edad de ingreso al primer trabajo estable (de al menos tres meses)	Probabilidad
14 años o antes	0,944
15 años	0,968
16 años	0,945
17 años	0,737
18 años	0,587
Total que alguna vez trabajó	0,781

* Jóvenes con al menos un evento de desvinculación al sistema educativo entre los 15 y los 18 años (p=0,598)

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Nuevamente, la reversión de esta transición aparece estrechamente ligada al calendario de ingreso al primer empleo: las probabilidades de haber dejado de trabajar son de $p=0,944$, $p=0,968$ y $p=0,945$ para los que transitaron al mercado laboral a los 14 años o antes, a los 15 y a los 16 respectivamente y caen a $p=0,737$ y $p=0,587$ en las dos edades siguientes. Estos últimos valores son, de todos modos, elevados, si se considera el período que abarcan las observaciones.

3.2. Factores que inciden en la reinserción educativa

En este apartado desarrollaré tres bloques de hipótesis centrales que se derivan del argumento general del artículo que serán sometidos a prueba empírica mediante la especificación de un modelo logístico de tiempo discreto sobre la probabilidad de reinserción académica para los estudiantes de la cohorte Pisa que interrumpieron su escolarización entre los 15 y los 19 años.

3.2.1. Calendario

El primer grupo de hipótesis refiere a lo que en la literatura de historia de eventos se denomina el "calendario" de la reinserción, es decir, al efecto del tiempo sobre la probabilidad de que un estudiante que se ha desvinculado del sistema educativo revierta posteriormente su decisión inicial. Desde este punto de vista, la pregunta clave no es solo *si* el estudiante se reinserta sino *cuándo* lo hace. En el contexto del presente análisis, la especificación de esta dimensión requiere de algunas decisiones críticas. El primer vector de interés es el lapso de tiempo que transcurre entre el inicio del período "en riesgo" tras

la primera interrupción académica y el evento de interés o, alternativamente, el fin de las observaciones para aquellos que permanecen fuera del sistema. En este nivel, el “reloj” comienza a correr el primer año en que el joven puede decidir reinscribirse en un centro escolar, específicamente, el año siguiente al primer abandono intra-anual o al primer ciclo escolar sin matriculación.

La **hipótesis 1.1** sostiene, con base a los análisis descriptivos presentados en el apartado anterior, que la probabilidad de reinserción educativa no es constante sino que disminuye abruptamente hasta ubicarse en valores marginales si el regreso no se verifica en el primer año del período “en riesgo”. Esta hipótesis constituye, como se sugirió antes, una prueba indirecta sobre la adecuación empírica del indicador de desafiliación académica, en particular, en relación a la imposición de un lapso de dos años sin actividad escolar como condición para considerar a un estudiante como desafiliado.

La edad de los estudiantes ofrece una forma complementaria de incorporar la temporalidad en el análisis. Los estudios sobre trayectorias de desafiliación han sugerido que la edad tiene un efecto no lineal sobre las decisiones educativas. Especialmente, han mostrado que la desafiliación se concentra fuertemente en torno al 18° aniversario, especialmente ante situaciones de rezago escolar. Nótese que, como los estudiantes de la cohorte Pisa pueden incorporarse al conjunto en riesgo en cualquier momento entre los 15 y los 18 años, la primera definición del tiempo no capta necesariamente este efecto específico.

La **hipótesis 1.2**, por tanto, postula el efecto de las edades “normativas”, a saber, que la probabilidad de reinserción disminuye con la edad del joven y es especialmente baja sobre los 18 y 19 años.

3.2.2. Trabajo

Las hipótesis sobre la vinculación entre educación y trabajo constituyen el núcleo central del análisis. Buena parte de la literatura sobre el tema concuerda en que el inicio de la actividad laboral comporta un riesgo severo para la permanencia en el sistema educativo. La evidencia para Uruguay respalda en parte esta hipótesis aunque se han señalado los problemas de las interpretaciones demasiado lineales sobre la incompatibilidad entre estudio y trabajo. Como sostienen Boado y Fernández (2008: 105), “si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente”.

La mayoría de los abordajes sobre el tema adolecen, sin embargo, de una de las siguientes limitaciones. Algunos, consideran estudio y trabajo en forma simultánea a partir de información de carácter transversal, lo que supone inferencias no necesariamente fundadas sobre la dirección de los efectos y el sentido de la causalidad. Otros se basan en información de carácter longitudinal pero restringen las explicaciones a los impactos de las experiencias laborales previas a la desvinculación, en atención al principio básico de antecendencia de las causas sobre los efectos. Argumentaré que este último problema puede sortearse si la desvinculación educativa deja de conceptualizarse como un evento y pasa a ser entendida principalmente como un estado eventualmente reversible. Al ampliar el horizonte temporal del análisis al período posterior a la interrupción de los estudios, es posible incorporar las experiencias laborales posteriores al evento de desvinculación y estudiar su incidencia, ya no sobre el abandono, sino sobre la probabilidad de retomar o no la actividad escolar. Definiré dos hipótesis complementarias sobre este aspecto.

La **hipótesis 2.1** sostiene que aquellos estudiantes con una inserción laboral relativamente importante previa a la primera desvinculación tienen menores probabilidades de retomar sus estudios en forma posterior. Sustantivamente, expresa que no toda actividad laboral implica un riesgo educativo, sino

aquella que supone una transición al empleo con cierto grado de consolidación, que estimaré en base al indicador indirecto de años de experiencia laboral previa a la interrupción.

La **hipótesis 2.2**, en tanto, considera el efecto del empleo posterior a la interrupción escolar sobre la probabilidad de retomar los estudios. Consideraré en este caso si el joven trabajaba o no en cada año t que transcurrió fuera del sistema educativo. La hipótesis más extendida sobre el tema sugiere que la actividad laboral debería inhibir la decisión de reinserción. Alternativamente, podría sostenerse que la precariedad del mercado de empleo para jóvenes con poca calificación (en términos de desempleo, salarios y protección) constituye una competencia débil frente al sistema educativo por lo que, si se controla por la trayectoria ocupacional anterior, trabajar o no trabajar debería tener poca incidencia sobre la decisión de retomar los estudios o permanecer fuera de la enseñanza.

3.2.3. Trayectoria escolar previa

El tercer bloque de hipótesis incorpora dos aspectos vinculados a la trayectoria escolar previa a la primera interrupción de los estudios, vinculadas a: i) el nivel que cursaba el joven cuando se desvinculó (CB, EMS, ES y cursos básicos, técnicos o de formación superior del CETP) y ii) la forma en que efectivizó la interrupción (abandono intra-anual o no inscripción al inicio del ciclo lectivo).

La distinción entre CB, EMS y ES indica el grado de progresión por los trayectos propedéuticos que había logrado el joven cuando interrumpió su escolarización. La **hipótesis 3.1** prevé, al respecto, que un mayor avance en estos ciclos favorece el retorno al sistema educativo, puesto que los costos (económicos y no económicos) de alcanzar unas metas educativas determinadas es menor y la probabilidad subjetiva de alcanzar tales metas, mayor. En segundo lugar, en tanto los cursos del CETP se orientan más claramente hacia una salida profesional, se espera que quienes se desvincularon desde estas modalidades tengan menor probabilidad de retomar los estudios.

La **hipótesis 3.2** plantea, a su tiempo, que las desvinculaciones que se efectivizaron a través de la decisión de no matricularse en el sistema educativo son más difíciles de revertir que las que derivan de un evento de abandono intra-anual, tal como lo sugieren las descripciones presentadas antes. De sostenerse empíricamente, esta hipótesis implicaría la necesidad de avanzar en la especificación conceptual de ambos tipos de eventos, aspecto que ha sido sugerido en trabajos anteriores (Cardozo, 2010).

3.2.4. Controles

Incorporaré adicionalmente cinco indicadores específicos que me permitirán controlar los efectos de las variables consideradas en los bloques de hipótesis 1 a 3 por distintas situaciones que, en sí mismas, podrían afectar las probabilidades de reinserción académica. Aunque el propósito fundamental en este contexto particular es de control, cada uno de ellos reviste interés en sí mismo y aporta sustantivamente a la interpretación global de los resultados.

El primero es el **origen sociofamiliar** del estudiante, captado a partir de un puntaje factorial que incorpora el capital educativo del padre y la madre, su posición ocupacional y la disponibilidad en el hogar de un conjunto de bienes.

El segundo control viene dado por la **emancipación familiar** del joven. La investigación sobre abandono y/o desafiliación escolar ha mostrado, tal como se vio, que la emancipación familiar -es decir, la constitución de un hogar propio- y el inicio del ciclo reproductivo inciden fuertemente en la discontinuidad de los estudios. Al igual que con el trabajo, la temporalidad de las causas y los efectos en este caso también ha sido materia de debate. Se ha sugerido, por ejemplo, que la interrupción de los

vínculos escolares entre madres adolescentes de sectores socioculturales críticos antecede frecuentemente al embarazo y no al revés (Amorín, Carril y Varela, 2006). Al igual que en el caso de la situación laboral posterior a la interrupción de los estudios, consideraré si el joven estaba o no emancipado en cada año fuera del sistema. A diferencia del caso anterior, una vez verificada la transición se asumirá que no se ha revertido.

El tercer control es el **sexo**, bajo la hipótesis preliminar de que para los varones la desvinculación educativa reviste un carácter más definitivo que para las mujeres. La conjetura se sustenta en dos aspectos: la mayor asociación entre la inactividad académica y el trabajo entre varones y la masculinización de las trayectorias de desafiliación, ambos documentados por la investigación nacional. El cuarto factor, en tanto, considera el **tipo de localidad** en la que residía el joven a los 15 años de acuerdo a las siguientes categorías: capital y área metropolitana, capitales departamentales del interior, ciudades menores y localidades con menos de 5 mil habitantes. Mi argumento para incorporar este indicador es que puede oficiar como un buen control de características contextuales “no observables” relativas, especialmente, a la disponibilidad territorial de la oferta educativa y, eventualmente también, a las características de los mercados de empleo “locales”.

TABLA 4. MODELO LOGÍSTICO DE TIEMPO DISCRETO SOBRE LA PROBABILIDAD DE REINSERCIÓN ESCOLAR ENTRE LOS 15 Y LOS 19 AÑOS. COHORTE PISA

VD=reinserción académica	Odds Ratio	ee	Sig.
<i>t=2</i>	0,265	0,065	***
<i>t=3</i>	0,261	0,107	***
age=17	0,990	0,302	
age=18	0,687	0,251	
age=19	0,769	0,280	
Wrkexp. (1 o 2 años)	0,721	0,171	
Wrkexp (3 años o más)	0,603	0,144	**
wrk (trabajó en en <i>t</i>)	0,936	0,184	
Nivel out=EMS	1,548	0,317	**
Nivel out=ES	3,513	1,806	**
Nivel out=CETP	0,563	0,181	*
Wayout (forma en que interrumpió)	1,796	0,348	***
kfg5 (capital familiar global)	1,476	0,150	***
Emancipó en <i>t</i>	0,502	0,094	***
Mujer	1,233	0,215	
capitales dptales.	0,953	0,183	
Ciudades menores	0,753	0,164	
Localidades < 5 mil	0,882	0,230	
Expectativas (Isced3b/3a)	1,191	0,271	
Expectativas (Isced5b/5a/6)	1,880	0,414	***

***= Significativo al 99%; **= Significativo al 95%; *= Significativo al 90%.

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

El quinto y último indicador recoge las **expectativas de logro educativo** manifestadas por el joven a los 15 años. Además de oficiar instrumentalmente como una variable de control, el nivel de expectativas a los 15 años ofrece la posibilidad de discutir un asunto sustantivo vinculado a las trayectorias escolares. Bajo la hipótesis de que las aspiraciones se mantienen en el tiempo, debería encontrarse un efecto significativo sobre la decisión posterior de volver a matricularse en el sistema. Alternativamente, la ausencia de tal

asociación sugeriría, en concordancia con el argumento general del artículo, que las expectativas educativas son dinámicas, es decir, se van adaptando en el tiempo.

La tabla 4 presenta los resultados del modelo. En el Anexo se incluyen los estadísticos descriptivos para las variables incorporadas y los indicadores de bondad de ajuste.

3.3. Hipótesis 1.1 y 1.2 sobre el calendario

Los resultados del modelo sustentan ampliamente la **hipótesis 1.1**: en relación al primer año “en riesgo”, los momios de volver a matricularse luego de dos años caen significativamente y son casi cuatro veces menores ($OR=0,265$ y $1/OR=3,8\approx 4$) en las duraciones $t=3$ ó 4 (agrupadas debido al bajo número de casos en $t=4$), la probabilidad de retomar los estudios es básicamente igual a la estimada para $t=2$ ($OR=0,261$). En otras palabras, es altamente esperable que un joven que transcurre dos años consecutivos fuera del sistema educativo permanezca en esa situación en los dos siguientes, lo que respalda su conceptualización en términos de desafiliación académica.

La edad en cada duración se introdujo como un conjunto de *dummies*. Los efectos en este caso no resultan estadísticamente significativos, lo que desacredita la **hipótesis 1.2**. Aunque las edades normativas impactan sobre la salida del sistema educativo, debe interpretarse que no inciden en la probabilidad de revertir posteriormente esa decisión.

3.4. Hipótesis 2.1 y 2.2 sobre el efecto de la trayectoria ocupacional

La **hipótesis 2.1** sobre el efecto de la trayectoria ocupacional anterior al evento de desvinculación es apoyada parcialmente por la evidencia, con una importante especificación. La experiencia laboral previa se incorporó en base a tres *dummies* que indican si el estudiante i) nunca había trabajado antes de interrumpir sus estudios (categoría de referencia); ii) había estado ocupado por uno o dos años; o iii) había trabajado por tres años o más. La probabilidad de reinserción cae, tal como preveía la hipótesis, entre los jóvenes que habían transitado a su primer empleo antes de la desvinculación en relación a los que no lo habían hecho. Sin embargo, los efectos solo resultan significativos para aquellos que estuvieron ocupados por tres años o más ($OR=0,603$ con un $p\text{-value}\leq 0,05$) pero no para los que tenían uno o dos años de experiencia (respectivamente, $p\text{-value}=0,721$ y $0,167$).

El hallazgo de mayor interés, sin embargo, es que la probabilidad de que un joven decida retomar sus estudios luego de haberlos interrumpido no parece variar en función de que se encuentre o no en el mercado de trabajo. Efectivamente, el indicador de empleo para cada año fuera del sistema educativo incorporado en la **hipótesis 2.2** no tiene efectos significativos en el modelo ajustado: $OR=0,936\approx 1$ con un $p\text{-value}=0,736$.

En su conjunto, estos dos hallazgos implican la necesidad de especificar la relación estudio-trabajo: aunque trabajar supone un riesgo para la permanencia dentro del sistema educativo, parece no tener incidencia en el carácter temporario o definitivo de la desvinculación escolar.

3.5. Hipótesis 3.1 y 3.2 sobre el efecto de la trayectoria académica previa

En tercer lugar, el nivel de progresión escolar hasta el momento de la primera interrupción académica tiene la incidencia prevista por la **hipótesis 3.1** sobre las chances de reinserción. En comparación con los estudiantes que se desvincularon desde el CB (categoría de referencia), los momios de retomar los estudios son aproximadamente una vez y media mayores para quienes habían accedido a la EMS (los $OR=1,548$ con un $p\text{-value}<0,05$) y aumentan más de tres veces para los que habían logrado transitar a la ES sin interrupciones ($OR=3,513$; $p\text{-value}=0,05$). Dadas las edades de la cohorte Pisa en los años calendario que comprende el estudio, el CB supone un importante nivel de rezago indicativo de una trayectoria escolar anterior pautada por alguno de los siguientes eventos: repetición, interrupciones

previas al inicio del panel o cambios de modalidad entre el CB y alguno de los cursos técnicos de menor calificación. Es de subrayar el resultado para los estudiantes que se desvincularon desde la ES. Se trata de jóvenes que completaron la educación media en los tiempos normativos y lograron acceder además al nivel siguiente. Presumiblemente, la interrupción de los estudios en estos casos esté reflejando un tipo de estrategias en la educación superior alternativo al del estudiante *full time* más que una decisión de desvinculación propiamente dicha. Será necesario seguir indagando sobre este aspecto en futuros estudios.

Por su parte, tal como preveía la hipótesis de partida, los momios de reafiliación académica disminuyen casi a la mitad entre los jóvenes que se desvincularon desde los cursos básicos, técnicos o de formación profesional superior del CETP en relación al CB ($OR=0,563$ y $1/OR\approx 1,8$). Los efectos en este caso son significativos al 90% pero no al 95% ($p\text{-value}=0,074$).

En tanto, el modelo respalda la **hipótesis 3.2** relativa a la forma en que se constató la primera desvinculación: la probabilidad de que un estudiante revierta su decisión original de suspender la actividad académica es significativamente mayor para los que abandonaron sus cursos durante el año en comparación con los que decidieron no matricularse en el sistema educativo. Los OR correspondientes son de 1,796 ($p\text{-value}=0,01$). Tal como preveía la hipótesis, el abandono intra-anual y la no matriculación parecen ser dos situaciones diferentes con consecuencias también distintas cuando se privilegian las trayectorias en su conjunto sobre los eventos puntuales.

3.6. El efecto de las variables de control

Como se argumentó antes, los controles incorporados en el ajuste son susceptibles de una interpretación en términos sustantivos. El origen socio-familiar, captado a través del indicador de capital familiar global tiene el efecto esperado de "signo" positivo sobre la probabilidad de retomar los estudios ($OR=1,476$; $p\text{-value}<0,001$). Este resultado es consistente con la tesis reproductivista y sugiere una doble desigualdad social. El capital familiar opera, en primera instancia, reduciendo los riesgos de desvinculación escolar – tal como ha sido ampliamente documentado en análisis previos- pero también, en segundo lugar, aumentando las posibilidades de reincorporarse al sistema educativo en caso de que se haya producido una interrupción.

La emancipación familiar, una de las situaciones típicas que pautan la asunción de roles adultos en el ámbito doméstico, constituye un factor fuertemente inhibitorio de la revinculación escolar. En este ajuste en particular, el indicador se introdujo como una variable que cambia en el tiempo, sin distinguir si la transición se produjo antes o después de la primera interrupción académica. Los resultados del ajuste indican una reducción a la mitad en los momios de retomar los estudios para un joven emancipado ($OR=0,502$; $p\text{-value}<0,001$).

En tanto, ninguna de las dos variables de tipo estructural incorporadas en el modelo (sexo y tipo de localidad) tiene efectos significativos. *Ceteris paribus*, la probabilidad de revertir la situación de desvinculación educativa es igual para hombres y mujeres y para los jóvenes de Montevideo y área metropolitana en comparación con los del resto de las capitales, ciudades o localidades menores del interior. Ambos resultados van en contra de las hipótesis de partida. El primero, indica que la brecha de género en las trayectorias de desafiliación reportadas por Fernández (2010) y por Cardozo (2010), entre otros, no sigue ensanchándose posteriormente por efecto de un mayor nivel de reingresos al sistema educativo entre las mujeres. Por otra parte, si se acepta el argumento esgrimido más arriba de que el tipo de localidad capta indirectamente las diferencias no observadas en la variedad y magnitud de los

servicios educativos disponibles en el territorio, el segundo resultado sugiere que la decisión entre volver a la escuela o permanecer desafiado no constituye un problema de disponibilidad de oferta⁸.

Por fin, las expectativas de logro educativo manifestadas por los jóvenes a los 15 años tampoco habilitan una interpretación lineal. La evidencia sugiere, globalmente, que a mayores aspiraciones académicas, más alta la probabilidad de reinserción. Sin embargo, los efectos son estadísticamente significativos únicamente a partir del umbral que supone la perspectiva de ingresar a la ES (la razón de momios es de $OR=1,880$; $p-value<0,01$), pero no para quienes definían a la educación media como umbral educativo. Estos resultados sugieren que, en el extremo, un alto nivel de expectativas de estudio opera efectivamente como un aliciente para retomar los estudios en caso de interrupción. En cambio, las aspiraciones más moderadas parecen ser también menos firmes, es decir, mayormente susceptibles de ser ajustadas ante los nuevos "datos" que surgen a lo largo de las trayectorias juveniles. Podría pensarse, como hipótesis plausible, que un conjunto de los jóvenes redefine sus planes iniciales a la luz de las circunstancias que pautan su historia personal.

4. DISCUSIÓN

En este artículo he procurado defender la necesidad de reconceptualizar la forma en que frecuentemente nos interrogamos acerca de las transiciones entre educación y trabajo. El análisis exploratorio sobre las trayectorias educativas y laborales posteriores a la primera desvinculación académica y a la primera transición al trabajo reúne de por sí evidencia suficiente a favor del argumento global: resulta imprescindible considerar las trayectorias en toda su extensión en lugar de concentrarse exclusivamente en el estudio de los eventos puntuales. Parece claro, de hecho, que una proporción muy importante de los jóvenes que dejan de estudiar y/o comienzan su actividad laboral reversionan posteriormente estas situaciones, aspecto que escapa por regla general a los análisis de supervivencia a los que hemos recurrido generalmente para describirlas y en las que basamos buena parte de nuestras explicaciones.

De todos modos, en la esfera educativa, la evidencia que surge de la cohorte Pisa para Uruguay indica que las probabilidades de revertir una primera interrupción de los estudios se juegan, básicamente, en el primer año. Transcurrido este primer período, la reinserción es poco esperable y la salida de la escuela debe considerarse como desafiación académica.

En cuanto a los vínculos entre educación y trabajo, foco del estudio, los hallazgos reportados confirman algunas de las hipótesis sobre las que existe consenso en la comunidad académica pero, al mismo tiempo, sugieren la necesidad de nuevas especificaciones. Dentro de los resultados esperados, se cuenta el riesgo que la combinación de trabajo y estudio conlleva para la continuidad educativa, especialmente cuando las experiencias laborales se sostuvieron por períodos relativamente largos. La novedad, en cambio, radica en la constatación de que, una vez producida la interrupción del vínculo escolar, el hecho de trabajar o no hacerlo no incide en la posibilidad de una reinserción. Es decir, el empleo expulsa pero no inhibe el retorno al sistema educativo. Este hallazgo debe tomarse como preliminar, aunque más no sea por su propia condición "novedosa" y porque resulta, en primaria instancia, contra intuitivo. Una explicación plausible, que requerirá de ulterior investigación, radica en las precarias condiciones laborales a que se enfrentan jóvenes con escasas calificaciones y prácticamente ninguna acreditación en un mercado laboral fuertemente segmentado por edad. Esta línea de interpretación se articula razonablemente bien con la pauta, demostrada por otras investigaciones (ANEP, 2005, Casacuberta y

⁸ Cabe la posibilidad, también, de que el tipo de localidad incorpore otros efectos no observados de signo contrario, de modo que los impactos netos terminen anulándose.

Bucheli, 2010), que indica mayores niveles de asistencia a educación en los ciclos económicos recesivos y viceversa.

El estudio abona en otras direcciones complementarias. En primer término, en la desvinculación respecto al sistema educativo se opera una doble segmentación social: la primera impacta sobre las chances de discontinuar la actividad académica y la segunda en el carácter permanente o temporario de esa interrupción. En segundo lugar, llama a distinguir, empírica y conceptualmente, entre las interrupciones generadas por el abandono de los cursos durante el año, por un lado, y por la decisión de no matricularse a clases, por otro. La evidencia presentada sugiere que esta última se asocia con mayor probabilidad a trayectorias que culminan en desafiliación académica. Asimismo, la progresión en el sistema educativo hasta la primera interrupción se revela como un factor de alto impacto en la probabilidad de que los jóvenes retomen sus estudios en caso de haberlos dejado. Puesto al revés: el rezago en la trayectoria educativa no solo es, como ha sido ampliamente documentado anteriormente, un potente predictor de la deserción o el abandono escolar sino que, además, incide en que la desvinculación inicial derive en desafiliación permanente. Tercero, a diferencia de la transición al empleo, la emancipación familiar continúa actuando como un fuerte inhibidor de la (re)inserción académica luego de que el joven ha interrumpido sus estudios por primera vez. Cuarto, ni el sexo ni la localización geográfica inciden en la probabilidad de retomar la educación formal una vez abandonada. He argumentado que este último hallazgo podría estar indicando que la disyuntiva entre volver a estudiar o no hacerlo no responde esencialmente a un problema de oferta. Quinto y último, que únicamente las expectativas educativas más ambiciosas –presumiblemente, también las más firmes– refuerzan la propensión a retomar la escolarización, lo que sugiere la consideración del “plan de vida” como una proyección personal que sufre adaptaciones ante las circunstancias que plantea el paso del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorín, D., Carril, E, y Varela, C. (2006). Significados de la maternidad y paternidad en los adolescentes de estratos bajos y medios de Montevideo. López Gómez, A. (coord.), *Proyecto género y generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya*. Montevideo: Trilce.
- ANEP (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004)*. Montevideo: Gerencia de Investigación y Evaluación.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Blossfeld, H.P., Golsch, K. y Rohwer, G. (2007). *Event history analysis with STATA*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boado, M. (2009). Transición a la ocupación y desigualdad social en la juventud uruguaya en 2007. *El Uruguay desde la sociología VII*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1997). *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social. *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclée.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9.

- Cabrera, M. (2010). Los adolescentes, los jóvenes y el mercado laboral. Filardo, *et al.*, (2010) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: INJU- INFAMILIA.
- Cardozo, S. y Iervolino, A. (2009). Adiós juventud: modelos de transición a la vida adulta en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 25.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4). pp. 198-218.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media, Tesis de Maestría. FCS-UDELAR: Montevideo.
- Casacuberta, C. y Bucheli, M. (2010). Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008. Fernández, Tabaré (coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Casal, J., *et al.*, (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición, *Papers*, 79.
- Castel, R. (2000). The roads to disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24.
- Elder, G., *et al.*, (2004). The emergence and development of Life Course Theory. Mortimer y Sanahan (coord.), *Handbook of the life course*. New York: Springer.
- Erikson, R. y Jonsson, J.O. (1996). Introduction. Explaining class inequality in education: the Swedish test case. *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Colorado: Westview-Press, Boulder.
- Fernández, T. (2010). Incidencia y trayectorias de desafiliación. *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Fernández, T., *et al.*, (2010). Desafiliación y desprotección social. *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Fernández, T., Boado, M. y Bonapelch, C. (2008). *Reporte técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA en 2003 en Uruguay*, Informe de Investigación n.º 40. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*, Cuadernos del UNFPA, Serie Divulgación n.º 5. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas:
- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.
- Leccardi, C. (2005). *Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century*. Londres: Sage.
- Noboa, L. (2010). *Competencias, trayectorias educativo-laborales y procesos de transición a la adultez de los jóvenes evaluados en PISA 2003*, MIDES: Montevideo.
- Shanahan, M.J. y Flaherty, B.P. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72.

Van de Werfhorst, H.G. y Hofstede, S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58.

Warren, J.R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth and Society*, 33.

ANEXOS

TABLA A1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS UTILIZADOS EN EL MODELO LOGÍSTICO DE TIEMPO DISCRETO

Indicador	Descripción	Valores	Proporción	Media	Desvío
<i>t</i>	Duraciones	t=1	0,667	n/c	n/c
		t=2	0,202	n/c	n/c
		t=3	0,110	n/c	n/c
		t=4	0,021	n/c	n/c
<i>Wrkexp</i>	Años de experiencia laboral previos a la primera interrupción	0 años	0,456	n/c	n/c
		1/2 años	0,382	n/c	n/c
		3 o más años	0,162	n/c	n/c
<i>wrk en t</i>	Trabajó en cada duración <i>t</i>	t=1	0,356	n/c	n/c
		t=2	0,436	n/c	n/c
		t=3	0,535	n/c	n/c
		t=4	0,396	n/c	n/c
<i>nivelout</i>	Interrumpió en	CB	0,224	n/c	n/c
		EMS	0,641	n/c	n/c
		CETP	0,077	n/c	n/c
		ES	0,059	n/c	n/c
<i>wayout</i>	Forma en que interrumpió la actividad académica	No inscripción	0,392	n/c	n/c
		Abandono	0,608	n/c	n/c
<i>kfg5</i>	Capital familiar global	n/c	n/c	-0,308	0,930
<i>teman</i>	Emancipó en cada duración <i>t</i> (acumulado)	t=1	0,206	n/c	n/c
		t=2	0,370	n/c	n/c
		t=3	0,463	n/c	n/c
		t=4	0,461	n/c	n/c
<i>mujer</i>	Sexo (mujer=1)		0,505	n/c	n/c
<i>tamloc</i>	Tamaño de la localidad en la que residía en 2003	Montevideo y área metropolitana	0,407	n/c	n/c
		ciudades capitales del interior del país	0,340	n/c	n/c
		ciudades menores del interior del país	0,133	n/c	n/c
		localidades con menos de 5000 habitante	0,120	n/c	n/c
<i>aspedu</i>	Expectativas educativas a los 15 años	isced2 o -	0,186	n/c	n/c
		Isced3	0,251	n/c	n/c
		Isced5	0,563	n/c	n/c

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102

TABLA A2. INDICADORES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO LOGÍSTICO DE TIEMPO AL EVENTO

	LL Log pseudo-likelihood	Deviance (D=-2*LL)	G ² (en relación al modelo vacío)	G ² (en relación al modelo solo con η)	d.f. (en relación al modelo vacío)	d.f. (en relación al modelo solo con t)	Valor crítico Ji ² (95%) respecto al modelo vacío	Valor crítico Ji ² (95%) respecto al modelo solo con t
Modelo vacío	-1.258,3	2516,7	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Solo con t	-1.100,3	2200,7	316,0	n/c	2	n/c	5,991	n/c
Completo	-785,2	1570,3	946,4	630,4	20	18	31,41	28,869

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta Panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102



ANÁLISIS DE LOS CURSOS DE FPO (FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL), DESARROLLADOS POR EL SERVEF (SERVICIO VALENCIANO DE EMPLEO Y FORMACIÓN), PARA LA INSERCIÓN LABORAL DESDE UNA PERSPECTIVA DOCENTE

*Tomás Sola Martínez, José Ma. Sola Reche y
María Pilar Cáceres Reche*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art8.pdf>

Fecha de recepción: 26 de junio de 2011
Fecha de dictaminación: 23 de octubre de 2011
Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2011



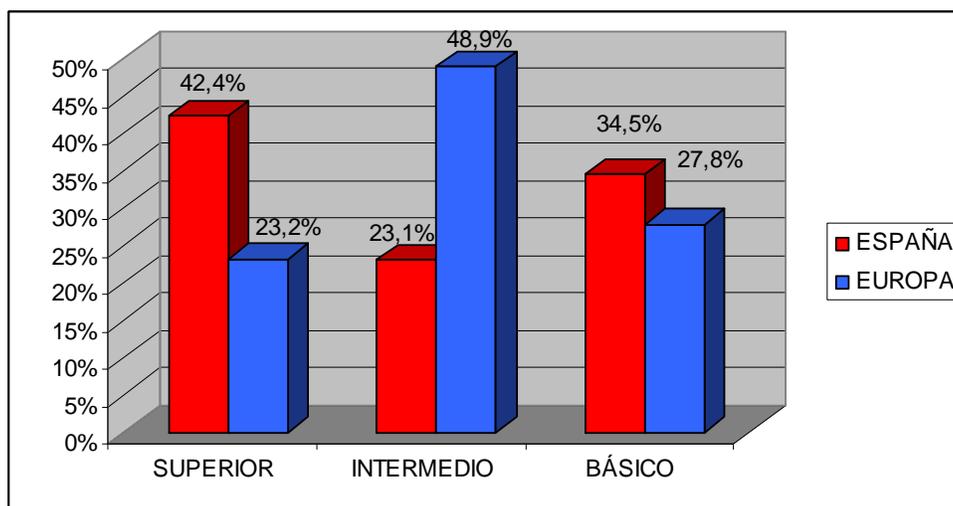
En este trabajo se presenta una investigación realizada por la Universidad de Granada, a través del Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza), durante el curso académico 2010. El estudio consistió en analizar las percepciones del profesorado que imparte la oferta de cursos de formación profesional ocupacional que se realizan a través del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF) en el municipio de Elche, como uno de los más afectados por el creciente número de desempleados en la Comunidad Valenciana, (a pesar de la ingente producción de calzado, como una de las empresas más potentes del panorama económico nacional), derivados de la crisis económica actual. Mediante el estudio de estas opiniones se intenta contribuir a que esta oferta formativa sea lo más eficaz posible en cuanto a la inserción laboral de los alumnos, aportando datos concretos que permitan establecer unas directrices sobre los cursos, valorando en mayor o menor grado la realización de los mismos, la posible supresión de los menos óptimos o la incorporación de nuevos cursos acordes con las necesidades del mercado laboral.

1. LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Carmen Sabán (2000), afirma que del mismo modo que cambian las características y relaciones del mundo laboral, también se producen importantes cambios en las cuestiones relativas a la formación de adultos: su finalidad, sus ambiciones, su estructura, etc. De esta manera se mezclan y complementan la formación reglada, la formación continua, la educación inicial, la promoción social, la educación popular, etc.

Todas estas variables, unidas a la revolución que han supuesto los avances tecnológicos e informáticos, suponen un riesgo para la inserción laboral de las personas que ante la celeridad de los cambios producidos en el mercado de trabajo pueden quedar, en algunos casos, excluidas. Con este panorama la mayoría de autores están de acuerdo en afirmar que la formación constituye un "arma eficaz", la más importante (me atrevería a decir), no sólo para obtener un alto grado de empleabilidad, sino como nos dice González Soto (2000:69) para: *establecer el equilibrio en las relaciones individuo-sociedad-cultura-trabajo*.

FIGURA 1. % DE POBLACIÓN OCUPADA DE 25 A 64 AÑOS SEGÚN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN



FUENTE EUROSTAT 2007

Pero para conseguir un alto grado de eficacia formativa y adaptarse a un mercado tan variable, también el contenido de la formación debe evolucionar y renovarse de forma paralela o, a ser posible, anticipándose a las demandas del mercado de trabajo. En este sentido, también es necesario el reciclaje y la formación de los “formadores”.

Presentamos un gráfico donde se pueden contemplar los modelos de cualificación de los 27 países de la Unión Europea y el modelo español. De este gráfico lo más reseñable es la diferencia existente en los niveles intermedios (segundo ciclo de secundaria general y profesional), siendo en Europa el grupo dominante de la población con el 48,9%, y en cambio en España representa sólo el 23,1%. Estas cifras deben hacernos reflexionar y preguntarnos si los altos niveles de desempleo que vivimos en nuestro país, muy superiores a la media europea, no están relacionados con un exceso de mano de obra poco cualificada y una escasez de cualificaciones intermedias.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL: EL SERVICIO VALENCIANO DE EMPLEO Y FORMACIÓN

El mundo de la empresa ha construido su concepción sobre la formación mediante una evolución natural.

Este tipo de formación profesional surge como el instrumento de unión y tránsito de la escuela al trabajo, dotando al alumnado de la capacidad profesional que les posibilite o facilite su paso al sistema productivo, pero sin concretar cómo se ha de producir la inserción al empleo.

El sistema de formación profesional español está básicamente regulado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 5/2002). Esta Ley concreta la ordenación de un sistema integral de formación profesional e instituye el “Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional”.

La Ley en su artículo 9, define la formación profesional como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

Para facilitar la ejecución de las funciones de intermediación en el mercado de trabajo y de orientación laboral, así como las políticas de empleo y de formación, mediante la LEY 3/2000, de 17 de abril, se crea un organismo específico que, bajo la dirección de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo, realiza las funciones antes mencionadas: el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF).

El Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF) es el organismo autónomo de la Generalitat Valenciana, de naturaleza administrativa, encargado de gestionar las políticas de empleo y formación profesional y la intermediación entre oferentes y demandantes en el mercado de trabajo y la orientación laboral en la Comunidad Valenciana, de forma coordinada con otros órganos administrativos de la Generalitat Valenciana.

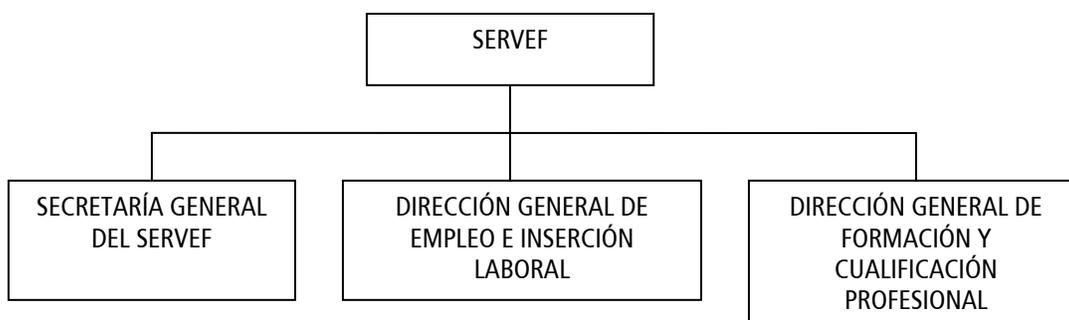
El Servicio nace a partir de tres principios básicos: la autonomía funcional del organismo, la participación de los agentes sociales y económicos en sus órganos de gobierno y el establecimiento de estructuras operativas, sobre la base de la coordinación y cooperación, que posibiliten un diseño territorializado y sectorializado de su actividad, de manera que pueda articular los programas de empleo que se le

adscriban sobre zonas geográficas concretas y sectores determinados y se consiga una gestión integral y coordinada de todos los programas que inciden en la formación e inserción laboral de los ciudadanos y las ciudadanas en el mundo del trabajo.

El artículo 2 de la Ley 3/2000 establece como funciones del Servicio Valenciano de Empleo y Formación el impulso y ejecución de la política de la Generalitat Valenciana en materia de intermediación en el mercado de trabajo y de orientación laboral, y, gradualmente, las políticas activas de empleo y de formación profesional, tanto ocupacional como continua de su competencia, que ejercerá interrelacionadamente, garantizando la gestión territorializada y cercana al ciudadano y a la ciudadana.

En la Comunidad Valenciana, la Dirección General de Formación y Cualificación Profesional tiene asignadas las competencias en materia de formación profesional para el empleo.

FIGURA 2. ORGANIGRAMA DEL SERVEF



Los destinatarios de las acciones formativas son, mayoritariamente, los trabajadores ocupados en empresas con centro de trabajo en la Comunidad Valenciana, los socios trabajadores de las entidades de economía social, así como los autónomos, residentes todos ellos en la Comunidad Valenciana.

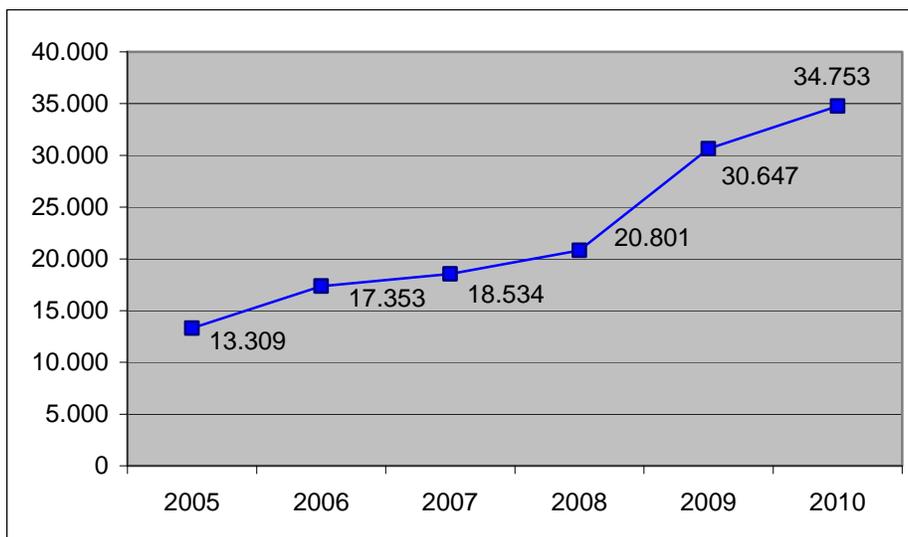
3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo tiene por objeto, en primer lugar, profundizar en la realidad de la formación profesional para el empleo desde la exigencia del mercado laboral en la ciudad de Elche (Alicante), con la pretensión de contribuir a la armonización y racionalización de las demandas y adecuar la oferta formativa pertinente.

3.1. Justificación

Otra cuestión fundamental para realizar el presente trabajo es la forma en que está afectando la actual crisis económica a la ciudad de Elche, que está alcanzando unos índices de desempleo alarmantes. De esta forma, y tras años en los que el sector de la construcción había liderado en la provincia de Alicante la creación de puestos de trabajo, actualmente el parón inmobiliario ha supuesto un varapalo importante y un repunte acelerado de la tasa de desempleo que en el municipio de Elche se sitúa durante el primer trimestre de 2010 en el 23,04%.

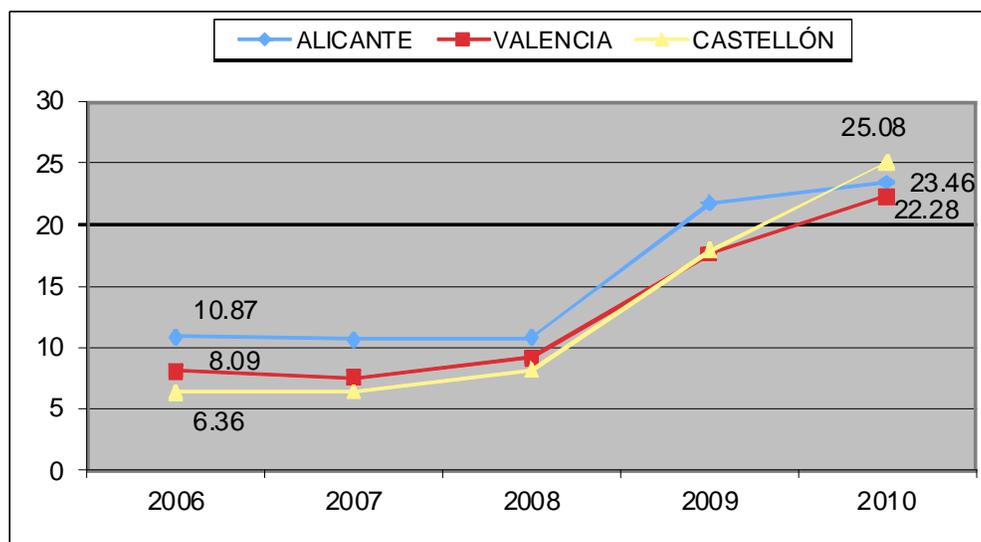
FIGURA 3. EVOLUCIÓN DE DEMANDANTES ACTIVOS PARADOS EN EL MUNICIPIO DE ELCHE (2005-2010)



FUENTE: Servicio Valenciano de Empleo, datos referentes al mes de marzo.

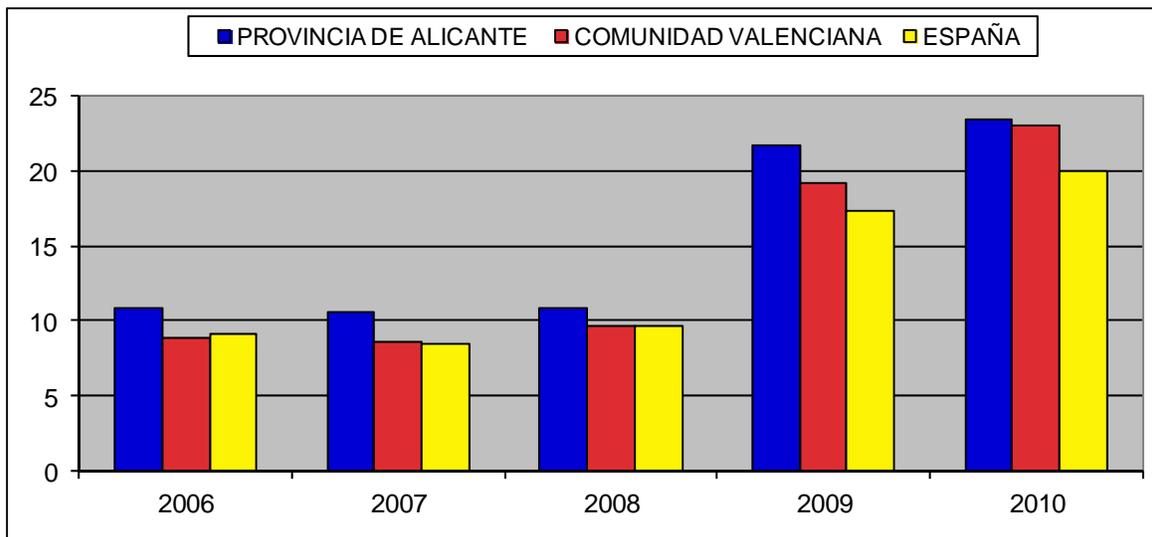
En la siguiente gráfica se puede observar la evolución de la tasa de desempleo en las tres provincias integrantes de la Comunidad Valenciana donde las provincias de Alicante y Castellón destacan con diferencia (un 23,46% y 25,08% respectivamente frente al 22,28% de la provincia de Valencia).

FIGURA 4. % TASA DE PARO POR PROVINCIAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (2006-2010)



FUENTE: INE, Encuesta de Población Activa, tasa de paro primer trimestre.

FIGURA 5. TASA DE PARO (EVOLUCIÓN 2005-2009)



FUENTE: INE, Encuesta de Población Activa

3.2. Problema de investigación

“Estudio de los cursos de formación profesional de los demandantes de empleo en el contexto laboral de la localidad de Elche (Alicante) determinando su adecuación a las exigencias actuales del mercado de trabajo desde las percepciones del profesorado responsable de su impartición”.

3.3. Objetivos

- Indagar sobre la pertinencia de los contenidos de los cursos formativos para desempeñar el puesto de trabajo correspondiente.
- Determinar el nivel de idoneidad del profesorado que imparte los cursos formativos en cuanto a su nivel de formación.
- Considerar la influencia de unas prácticas adecuadas en los diferentes cursos ofertados determinando su eficacia en el campo profesional.
- Promover propuestas de mejora en pro del desarrollo de una formación para el empleo eficaz.

3.4. Metodología

Este trabajo de investigación lo encuadramos en un planteamiento de tipo descriptivo, basado en un diseño no experimental por método de encuesta, ya que centra su orientación hacia el presente y a su vez analiza el conjunto de fenómenos en un momento determinado.

Fox (1981:478), plantea el uso de la aproximación descriptiva en la investigación cuando se dan las siguientes condiciones:

- a) Que falte información acerca del problema.
- b) Que las situaciones que puedan generar esa información existan y sean accesibles para el investigador. En este sentido la mayoría de los métodos de investigación educativa son

descriptivos, en cuanto que tratan de descubrir e interpretar un fenómeno determinado en el ámbito educativo.

3.5. Población y muestra

En nuestra investigación el universo se refiere al profesorado que imparte los cursos para los demandantes de empleo inscritos en las oficinas de empleo del Servicio Valenciano de Empleo y Formación en la ciudad de Elche (Alicante) y, que además, participan en los cursos de formación profesional para el empleo (anteriormente "formación ocupacional").

La población vendría definida por los profesores del Centro SERVEF de Formación y de los Centros Colaboradores por su representatividad en cuanto al tamaño de estas entidades que aglutinan la mayor parte de la formación profesional para el empleo que se realiza en la ciudad de Elche.

La muestra la hemos definido mediante la técnica de muestreo aleatorio simple, garantizando que cada miembro de la población tuviera la misma probabilidad de ser elegido para formar parte de la muestra, siendo de 41 profesores, lo que supone el 85.42% de la población.

3.6. Instrumentos

Se presenta el guión de la entrevista semiestructurada utilizada en esta investigación:

GUIÓN DE ENTREVISTA: PROFESOR

Presentación del investigador y del proyecto de investigación.

Intentar crear un clima de confianza explicando los objetivos de la entrevista y asegurando su confidencialidad para posibilitar respuestas sinceras por parte del entrevistado.

CURSOS

1. ¿Cómo se llama el curso que impartes?
2. ¿Habías impartido anteriormente algún otro?
3. ¿Tienes experiencia laboral relacionada con la materia del curso?
4. ¿Consideras que el contenido del curso en general es adecuado para desarrollar el puesto de trabajo al que se refiere dicho curso? ¿Qué mejoras propondrías?
5. ¿Intervienes de algún modo en la programación de los cursos?
6. ¿Consideras adecuada la oferta de formación para desempleados en la ciudad de Elche teniendo en cuenta la situación actual del mercado de trabajo?
7. ¿La cantidad y variedad de cursos impartidos es suficiente?
8. ¿Qué tipo de cursos serían los más beneficiosos para la situación socioeconómica que vive la ciudad de Elche?, ¿Hacia qué sector o sectores crees que deben potenciarse las acciones formativas?
9. ¿Propondrías alguna mejora respecto a los cursos de formación profesional para desempleados?

PROFESORADO

10. ¿Cuánto tiempo de experiencia tienes como docente?
11. ¿Qué tipo de formación has completado para convertirte en docente?
12. ¿Realizas algún tipo de reciclaje personal?

13. ¿Además de los contenidos propios del curso, que otros conocimientos tienes sobre otras materias tales como, normativa sobre inserción laboral, mercado de trabajo, relaciones laborales, nuevos yacimientos de empleo, oferta de formación profesional reglada...?
14. ¿Cómo se realiza la contratación del profesorado en este centro?
15. ¿Orientas a los alumnos para buscar empleo y los informas sobre las salidas profesionales de la ocupación estudiada en el curso?

ALUMNOS

16. ¿Cómo se realiza la selección de los alumnos, te parece un método adecuado?
17. ¿Se consiguió establecer un grupo homogéneo de alumnos para el curso o estaba descompensado? (Edad, nivel sociocultural, género...)
18. ¿Tienen los alumnos antes de empezar el curso suficiente información sobre la oferta de cursos formativos en Elche y el contenido de los mismos?
19. ¿Qué grado de satisfacción crees que tienen los alumnos al término del curso?
20. ¿Crees que este curso va a posibilitar a los alumnos encontrar trabajo?
21. ¿Conoces el grado de inserción de los alumnos cuando finalizan el curso? (Seguimiento).

PRÁCTICAS

22. ¿Se han realizado prácticas durante el curso? ¿De qué tipo?
23. ¿Qué opinión tienes sobre la realización de prácticas en empresas?
24. ¿Deberían incluirse en todos los cursos?
25. ¿Cuánto crees que debe durar el período de prácticas?
26. ¿Quieres comentar algo más sobre algún aspecto que no se haya tratado?

4. RESULTADOS

El análisis y la interpretación de los datos recogidos mediante las entrevistas se han realizado a través de una categorización manual de la información de acuerdo con los objetivos a los que se refiere nuestra investigación, destacando las siguientes tablas de análisis e interpretación de los datos:

TABLA 1. METACATEGORÍA CURSOS

METACATEGORÍA: "CURSOS"				
Categorías	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
Denominación	Empleado administrativo de entidades financieras	Dietética y nutrición	Electricista de mantenimiento	Formador Ocupacional
Adecuación del contenido	Es muy completo	Es adecuado, el problema es bajo nivel del alumno	Adecuado, el problema es el nivel bajo de los alumnos	El contenido está bien
Intervención del profesor en la programación	Formatos preestablecidos, pero se adapta al perfil del alumno	Sólo interviene en selección de alumnos	Todo está muy acotado por la normativa	No te puedes salir de lo preestablecido
Oferta de cursos	La oferta de cursos es escasa	No conoce la oferta de cursos	La oferta de cursos está desequilibrada y es insuficiente	La oferta de cursos es escasa
Nuevos cursos	Rama sanitaria y sector servicios	Rama sanitaria	Sector servicios	Sector servicios y turismo

Propuestas de mejora	Potenciar nuevas tecnologías e idioma extranjero. Programar cursos durante todo el año	Ampliar número de alumnos por curso	Mayor duración del curso y formación en cultura general	Potenciar informática e idiomas, crear cursos de formación en cultura general
-----------------------------	---	-------------------------------------	---	---

TABLA 2. METACATEGORÍA PROFESORADO

METACATEGORÍA: "PROFESORADO"				
Categorías	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
Experiencia como docente	20 años	6 años	5 años	30 años
Experiencia laboral	Sí, muchos años, ahora solo docente	Sí, alterna trabajo y docencia	Sí, actualmente solo docente	Sí, actualmente solo docente
Formación didáctica	Curso de metodología didáctica	CAP	Curso de formador de formadores	Pedagogo
Otros conocimientos (mercado de trabajo, relaciones laborales...)	Sí	No	Sí	Sí
Selección del profesor	Entrevista personal	Entrevista personal	Bolsa de trabajo en SERVEF	Entrevista personal

TABLA 3. METACATEGORÍA ALUMNOS

METACATEGORÍA: "ALUMNOS"				
Categorías	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
Selección	Tests generales y específicos y entrevista	Entrevista	Tests generales y específicos y entrevista	Entrevista
Homogeneidad de los grupos	Mucha variedad de edad, pero grupo homogéneo	Grupo muy heterogéneo, algún alumno problemático	Dividió la clase, nivel alto y nivel bajo	Este curso es homogéneo, otros cursos más problemáticos
Información previa	No	Sí	No hasta que no hablan con el profesor	No
Grado de satisfacción del alumno (percepción del profesor)	Bastante aceptable	Bueno	Parecen contentos	Bastante satisfechos
Grado de inserción y seguimiento posterior	Grado de inserción bajo (dos, tres alumnos), no se realiza seguimiento posterior	No se hace seguimiento	Seguimiento por amistad, no sistematizado	Grado de inserción de 10% o 15%, seguimiento sistematizado implantado este año

TABLA 4. METACATEGORÍA PRÁCTICAS

METACATEGORÍA: "PRÁCTICAS"				
Categorías	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
Tipo de prácticas	Supuestos en aula	Un mes en empresas	Supuestos en aula	En empresas
Opinión sobre las prácticas	Es lo ideal	Necesarias según el tipo de curso	Totalmente necesarias	Deben realizarse
Duración	La duración es escasa	Depende del curso	Entre 100 y 150 horas mínimo	100 horas mínimo

El contenido de los cursos es calificado por todos los profesores como adecuado, y en este sentido algunos de ellos señalan problemas en cuanto al nivel que presentan los alumnos, donde muchas veces se ven en la necesidad de tener que bajar el nivel de exigencia pues se encuentran con alumnos con

niveles formativos muy bajos. A este problema se une el hecho de que la programación de contenidos del curso viene muy acotada, siendo difícil entonces adaptar los contenidos al nivel real de los alumnos, con la consecuente pérdida de calidad del curso:

“Hombre...existen los formatos que vienen preestablecidos, aunque luego dentro de esos márgenes tú juegas un poco con lo que tú quieres hacer más o menos hincapié, me imagino que todo el mundo lo hará así...también es verdad que los criterios vienen establecidos por el ministerio, pero nosotros nuevamente siempre intentamos adaptar al perfil del alumno que te encuentras luego en una clase normal y corriente, porque hay años muy buenos y años muy malos, con alumnos que claro...pues el nivel académico es más bajo y no puedes alcanzar los objetivos que tú te has fijado, tienes que bajar un poco con el fin de que bueno...medianamente lo vayan viendo todo” (Profesor 1).

“(...) es que el nivel de toda la gente que viene siempre no es el mismo, entonces muchas veces es difícil adaptar lo que impartes al nivel, pero no es problema del temario es problema igual de que todo el mundo debería estar más al mismo nivel” (Profesor 2).

“El contenido era bueno, el problema es que cuando el alumnado no viene con una preparación, con una base mínima es muy difícil llegar a conseguir la plena formación del alumnado, hay gente que llega que no sabe incluso ni multiplicar con lo cual te metes en un curso técnico y es un poco difícil” (Profesor 3).

Respecto a la oferta de cursos actual la mayoría considera que es escasa, e incluso descompensada, es decir, que hay programados muchos cursos que tienen poca demanda por parte de los desempleados y el mercado laboral, y en cambio se oferta poca cantidad de cursos con mayor demanda por parte de los desempleados y más posibilidad de inserción posterior en las empresas. En conexión con esta cuestión, los profesores entrevistados se decantarían por potenciar la oferta formativa con mayor índice de empleabilidad en la ciudad de Elche, y que a juicio de los mismos abarcaría la rama sanitaria y los sectores turístico y de servicios:

“Esa rama que está tan en auge, la rama sociosanitaria, aquí los estamos dando (...) creo personalmente que la rama de todo lo que es atención en geriátricos y demás a mí personalmente, y no soy profesora de esos cursos, me parece que tiene que tener por necesidad salida, no sé si luego realmente la tienen, lo desconozco, pero a mí me parece que tienen que tener salida (...) y luego todo lo relacionado con atención al cliente: ventas, atención al cliente...a mí me parece que Elche como ciudad de servicios...creo que tiene que tener por necesidad una salida de puestos de trabajo” (Profesor 1).

“Bueno, hay cursos que se están impartiendo que no van a tener salida, que son redundantes, y hay cursos que están sobredimensionados, me explico, dentro de una especialidad que se dan muchos cursos cuando no hay salida para esa especialidad, y hay especialidades que necesitarían más cantidad de cursos, lo que pasa es que esto no solamente es en Elche, sino que viene por unos estudios que vienen de arriba y te dicen: esto es para la Comunidad Valenciana, y no lo que en Castellón pueda funcionar, funciona en la comarca de Elche, pero bueno...como también tienes que basarte en lo que te dejan solicitar...” (Profesor 3).

Los profesores plantean una serie de propuestas para mejorar los cursos que van desde la potenciación de la enseñanza de nuevas tecnologías y un idioma extranjero en cada uno de los cursos, la distribución de la realización de los cursos a lo largo de todo el año (no como ocurre actualmente que el grueso de cursos se realiza entre los meses de mayo a diciembre), así como ampliar el número de alumnos por curso (actualmente 15), ampliar la duración o incluir formación en cultura general debido al bajo nivel formativo de los alumnos:

“Hombre...siempre es importante por ejemplo las nuevas tecnologías, siempre veo que horas de informática nunca está demás añadirle, o en ciertos cursos, no en éste, siempre pienso por ejemplo en algún idioma, en complementarlo con algún idioma...” (Profesor 1).

“Dar unas primeras clases de formación en matemáticas, lengua, para que puedan adquirir mejor los conocimientos” (Profesor 3).

“El problema es que la veo escasa en cuanto a cantidad de cursos, quizá cursos de muy poca duración es lo que se está haciendo, y deberían ser un poco más...de más de trescientas horas, y la formación básica generalista para mí es fundamental hoy en día en Elche, porque la gente que se ha quedado en el paro que yo estoy analizando tanto en las entrevistas de selección como en los grupos es gente que lleva a lo mejor treinta años trabajando o veinte años trabajando pero siempre en el mismo puesto de trabajo, y no tiene ninguna otra habilidad básica para cambiar de profesión, entonces hacen falta cursos básicos, cursos de formación inicial en general, y los interdisciplinarios también, todo lo que es informática, todo lo que es idiomas...” (Profesor 4).

Dos de los profesores afirman poseer más de veinte años de experiencia docente, y sólo uno de ellos alterna la acción formativa con un trabajo relacionado con el contenido del curso que imparte, los demás se dedican en exclusiva a la docencia.

Siguiendo con su formación didáctica, todos ellos cuentan con algún curso de metodología didáctica, formador de formadores o CAP, e incluso uno de ellos es pedagogo, realizando la mayoría un reciclaje continuo en estas materias en la medida en que tienen la oportunidad de realizarlo, caso contrario son los conocimientos sobre mercado de trabajo, nuevos yacimientos de empleo, relaciones laborales...sólo tres de ellos afirman conocerlos y realizar una adecuada orientación laboral, orientación que en la mayoría de los casos se limita a realización de currículum y simulación de entrevistas de trabajo:

“Sí, utilizo técnicas de búsqueda de empleo, les doy un poco las pautas a seguir a la hora de enfrentarse a una entrevista de trabajo, tengo preparados vídeos, diapositivas, hacemos incluso teatrillos de entrevistas de trabajo y así planteamos diferentes situaciones y ellos simulan, yo les grabo en vídeo y ellos se ven, de manera que ellos ven cuando uno se pone nervioso que es lo que hace mal...la comunicación no verbal, en fin...sí lo hacemos, eso lo trabajo bastante siempre que puedo porque me parece muy interesante, y es que desconocen cantidad de detalles que son importantes” (Profesor 1).

“Sí, se les informa también sobre cómo hacer un buen currículum, que sea atractivo, cómo enfrentarte a una entrevista personal...” (Profesor 3).

En cuanto al sistema de selección del profesorado tenemos que distinguir los que imparten formación en centros colaboradores y los que imparten en el Centro de Formación del SERVEF, en los centros colaboradores dado que se trata de entidades privadas no existe ningún sistema de selección reglamentariamente establecido, y es la entrevista personal con el director del centro el instrumento mayoritario, en el caso del Centro SERVEF la selección se realiza a través de bolsa de trabajo pública reglamentada por normativa y previa baremación de experiencia laboral, experiencia docente y capacitación metodológica.

Para la selección de los alumnos el método es muy similar en todos los casos, se inicia con el envío de una lista de candidatos que previamente han solicitado en su oficina de empleo la realización del curso, posteriormente cada centro formativo realiza siempre una entrevista personal que en ocasiones va acompañada de pruebas de carácter general o específico dependiendo de la complejidad de la materia:

“Nosotros pasamos tres o cuatro pruebas, creo que una es de conocimientos relacionados con el curso, muy básicos, otra creo que es conocimientos generales, otra con preguntas un poquito más de psicología,

y un último cuestionario sobre las motivaciones. Es un método, en definitiva, al final creo que lo que más me gusta de la selección es cuando tengo al alumno delante y hablo con él y veo un poco...pasas cinco o diez minutos con esa persona y me cuenta un poco el por qué quiere hacerlo, cuál es su motivación, por qué está aquí, quizá para mí eso es lo más interesante...” (Profesor 1).

Respecto a la homogeneidad de los grupos conformados, los profesores se encuentran con alumnos en el aula de muy diferente edad, nivel sociocultural, profesión...esto supone para los docentes un esfuerzo extra ya que en ocasiones cuentan en clase con alumnos o grupos de alumnos que pueden ser más o menos problemáticos, algunos de los docentes plantean que la base de este problema se encuentra en que los demandantes de empleo no tienen suficiente información previa del contenido de los cursos o cuentan con un nivel cultural excesivamente bajo, lo que les impide elegir los cursos convenientemente:

“Los grupos son muy heterogéneos, entonces ahí tienes más pérdida porque para lo que unos es más redundante otros puedes tirarte el día para que lo entiendan...ese es el problema, bajo mi punto de vista es un problema...ahora, por ejemplo, tenemos en clase una alumna que nos está dando en clase muchísimos problemas (...) yo agradecería una primera preselección por el SERVEF más concienzuda” (Profesor 2).

“(...) normalmente los alumnos hasta que no hablan con el profesor no saben exactamente el contenido del curso, sí saben en pautas generales lo que se va a tratar pero no en qué se va a hacer más hincapié y el contenido definitivo del curso (...)” Profesor 3).

“(...) vienen con lo que ellos se imaginan con lo que ven en el rótulo, si el curso dice inglés comercial, bueno ya saben que es de idiomas pero no saben qué contenidos tiene ese curso, o si es auxiliar de enfermería en geriatría pues no saben lo que es la geriatría” (Profesor 4).

La percepción que tienen los docentes acerca del grado de satisfacción de los alumnos al término del curso es buena en líneas generales, y preguntados sobre si piensan que el curso facilitará la insertabilidad laboral de los alumnos la mayoría nos confirma que no se realiza ningún seguimiento posterior de los alumnos, pero que intuyen un grado de inserción bajo, en torno a un 10%. Sólo uno de los profesores nos comenta que en el centro de formación se ha implantado durante este año un seguimiento sistemático de los alumnos que cursaron durante el año anterior y que se pretende implantar de forma continua este sistema:

“Conozco los de algunos...no el de todos pero sí, sí que conozco el seguimiento de algunos porque te los cruzas o los ves pero no porque se haga un seguimiento” (Profesor 2).

“Este año lo estamos haciendo más seriamente porque tenemos un programa EMORGA que está dedicado justamente a eso, se ha llamado a todos los alumnos del año pasado y del anterior para ver cuál es su situación actual...anteriormente hacíamos un seguimiento hasta los tres meses siguientes a la finalización del curso pero no era muy fiable, aun así estábamos hasta hace un par de años en el orden de un cuarenta o cincuenta por ciento de inserción real, ahora un diez o quince por ciento si llega...en las reuniones que tenemos queremos que siga el seguimiento” (Profesor 4).

Las prácticas en empresa son consideradas por todos los profesores como algo necesario, pero sólo en dos de los cuatro cursos han llegado a realizarse, y en el resto se han realizado supuestos en el aula. Sobre la duración de las mismas el sentir generalizado es que son escasas y que deberían al menos contar con 100 horas:

“(...) me parecen muy pocas horas de prácticas, de hecho con ochenta horas cuando un alumno llega, se sitúa...casi se nos va, a mí me parece que para muchos de los cursos va a resultar escaso y perjudicial, porque a lo mejor también puedes encontrar en el futuro empresas que no te los quieran acoger porque la

duración es muy breve y te dicen: ¿qué le enseñó yo a este chico con tan pocas horas?, creo que debería hacerse en función de la duración del curso, tener un margen más amplio, porque yo los que daba siempre habían tenido cien, ciento veinte horas, ahora me parecen escasas” (Profesor 1).

“Son totalmente necesarias, todo lo que sea para desempeñar una labor profesional...que duren cien, que duren ciento cincuenta, que duren doscientas horas, pero yo creo que es necesario que contrasten los conocimientos prácticos y teóricos del curso con lo que realmente se van a encontrar en la calle, la relación con los nuevos compañeros, no solamente es adquirir unos conocimientos laborales sino también personales, que puedan estar a gusto con la gente, saber admitir las distintas opiniones de tus compañeros, porque en muchos oficios tu vida va a depender también de la relación que tengas con tus compañeros, el trabajo en equipo es muy importante, entonces sí que creo que es muy necesario el tema de prácticas” (Profesor 3).

“Deben realizarse, ya no tanto como aspecto formativo sino a efectos de autopromoción en el autoempleo, que el alumno llegue a un trabajo, que se haga de ver y que se queden con él” (Profesor 4).

5. CONCLUSIONES

a) *Pertinencia de los contenidos de los cursos formativos para desempeñar el puesto de trabajo correspondiente.*

- A pesar de que los profesores consideran los contenidos de los cursos como bastante adecuados, estiman que tras la realización del curso sus posibilidades de insertarse laboralmente serán bajas o muy bajas.
- Los contenidos vienen establecidos reglamentariamente y surgen problemas cuando el nivel cultural de los alumnos es demasiado bajo, pues los docentes tienen escaso margen de maniobra, ello conlleva en ocasiones un descenso en la calidad del curso impartido.
- No existe ningún tipo de seguimiento posterior al curso sobre la inserción laboral de los alumnos (sólo un centro colaborador lo implanta este año de forma experimental), sin embargo todos están de acuerdo en la necesidad del mismo como elemento de información para conocer la adecuación o inadecuación de los contenidos y realizar correcciones en su programación.

b) *Nivel de idoneidad del profesorado.*

- El profesorado cuenta en su mayoría con titulación universitaria y más de la mitad ha realizado el CAP. Todos tienen una amplia experiencia laboral y docente, y casi todos se dedican de forma exclusiva a la labor docente.
- Los profesores tienen muchos conocimientos en metodología didáctica, pero muy escasos en materias relacionadas con el mundo laboral: mercado de trabajo, inserción laboral, nuevos yacimientos de empleo, etc.
- La selección del profesorado se realiza de forma reglamentaria y exhaustiva para impartir cursos en el Centro SERVEF de Formación, se aplica un baremo de méritos de acuerdo a su titulación, experiencia laboral, experiencia docente y formación docente, y son incluidos en un “fichero de expertos docentes”. En cambio, para impartir formación en Centros Colaboradores basta con una entrevista personal con el director del centro.

c) *Realización de prácticas adecuadas.*

- Consideran imprescindibles las prácticas en empresa, puesto que el objetivo primordial de los cursos es conseguir la inserción laboral de los desempleados.
- La duración del período de prácticas en empresa se considera escasa en general, y todos solicitan una ampliación en el número de horas de práctica en empresa, siendo necesaria la ampliación de la duración total del curso porque si no sería inviable impartir la parte teórica.
- Se detecta una necesidad en la planificación y programación del prácticum así como una mayor cohesión entre la teoría y la práctica.

d) *Promover propuestas de mejora en pro del desarrollo de una formación para el empleo eficaz.*

- Aumentar la cantidad de cursos ofertados.
- Ampliar la duración de los cursos en general y la duración del período de prácticas en particular.
- Desestacionalizar los cursos para que se realicen durante todo el año, ya que actualmente se acumulan en el período de mayo a noviembre.
- Incluir en todos los cursos prácticas en empresa.
- Posibilitar la formación teórica en alternancia con las prácticas.
- Mejorar la comunicación con el mundo empresarial para adecuar los contenidos teóricos a la realidad laboral.
- Establecer algún tipo de remuneración económica, ya que en la mayoría de los casos se trata de personas que han agotado todas las prestaciones económicas y les supone un importante esfuerzo dedicar tiempo a su formación si no tienen ninguna fuente de ingresos.
- Introducir en todos los cursos contenidos de carácter general, para suplir las carencias de los alumnos con un bajo nivel cultural, y potenciar en todos los cursos el uso de nuevas tecnologías (Internet, etc.) y un idioma extranjero (inglés preferentemente).
- Reglamentar la selección que se hace de los profesores en los Centros Colaboradores para que no disminuya la calidad de los cursos respecto de los que se imparten en el Centro SERVEF de Formación.
- Exigir a los docentes, dado que se trata de acciones formativas cuyo único objetivo es la inserción laboral de personas desempleadas, que cuenten con amplios conocimientos sobre el mercado de trabajo, relaciones laborales, nuevos yacimientos de empleo...para realizar con sus alumnos una adecuada orientación laboral. En conexión con esta exigencia, crear unos mecanismos de reciclaje de los docentes en estas materias para obtener información de primera mano: oficinas de empleo, asociaciones de empresarios, cámara de comercio...
- Implantar un sistema de seguimiento de los alumnos, posterior a la realización de los cursos, con una doble finalidad: servir de acompañamiento y apoyo para la superación de obstáculos de los alumnos en su búsqueda de empleo, y para obtener información sobre la aplicabilidad y eficacia de los contenidos formativos en el mercado de trabajo. Realmente sin un seguimiento de este tipo es prácticamente imposible conocer el grado de inserción laboral de un determinado curso.
- Aumentar por parte de las administraciones públicas, la inversión presupuestaria en acciones formativas en la ciudad de Elche para mejorar la cantidad y variedad de cursos ofertados y poder atender la demanda existente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, I. (2003). *Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral. Inédita. Granada.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Madrid: Universidad de Navarra (EUNSA).
- González, A. P. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: Proyección en Educación Secundaria y en Formación de Personas Adultas. SEP. *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo 1, Ponencias. San Sebastián.
- González, A. P. (2000). La formación de adultos en el siglo XXI: El Problema de las Capacidades Básicas. En A. Monclús, *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.
- Hinojo, F.J. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los Centros de Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*. Tesis Doctoral. Inédita. Granada.
- Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. BOE nº 9, 1986.
- Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la ley 1/1986 de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. BOE de 10 de junio de 1997.
- Ley 3/2000, de 17 de abril, por la que se crea el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF). Diario Oficial de la Generalitat Valenciana nº 3737 de 23 de abril de 2000.
- Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20 de junio de 2002.
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. BOE. núm. 301 de 17 de diciembre de 2003.
- Orden de 30 de octubre de 2008, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se convocan subvenciones públicas destinadas a la realización de acciones complementarias y de acompañamiento a la formación profesional para el empleo. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana* nº 5896, de 19 de noviembre de 2008.
- Saban, C. (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En A. Monclús. *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.
- Sola Martínez, T., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I. y Cáceres Reche, Mª P. (2007). Vocational Training System in Europe as an Alternative to Higher Education. En *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol. 2. pp. 187-202. Melbourne: Common Ground Publisher. <http://SocialSciences-Journal.com>.

WEBGRAFÍA

- <http://www.ine.es/>. Consultado el 4 de abril de 2011.
- <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/euroindicators/peeis/>. Consultado el 14 de mayo de 2011.



LA CULTURA DE APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

María Rosel Bolívar Ruano

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9.pdf>

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2011
Fecha de dictaminación: 22 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 3 de enero de 2012



En las últimas décadas se ha destacado como componente crítico para mejorar la educación el trabajo en colaboración integrado con el desarrollo profesional en el contexto de trabajo. Mejorar la capacidad organizativa de cada establecimiento escolar mediante un *sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela*. Esto posibilita una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros y aprovechar las prácticas educativas que sean eficaces (Westheimer, 2008). En este sentido, Senge vaticinaba a comienzos de los noventa que las organizaciones con futuro deben ser *Organizaciones que Aprenden* (OA). De este modo, el aprendizaje en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje se ha ido convirtiendo en la "nueva ortodoxia" del cambio y la mejora educativa.

Todo un amplio *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que si las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje del estudiante, al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Por tanto, un desafío actual es hacer de cada establecimiento escolar una Organización que Aprende o, como posteriormente se ha reformulado educativamente, una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Se trata de promover, partiendo del diagnóstico de la situación, una "*cultura de aprendizaje*" (para el profesorado y, consecuentemente, para el alumnado) que se caracteriza, entre otros, por ser escuelas con unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje.

1. LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN COMO MARCO DE MEJORA ESCOLAR

Las Organizaciones que Aprenden se han configurado como un modelo que, aunque procedente del sector productivo, debidamente contextualizada (Bolívar, 2000), puede proporcionar procesos y modos para el desarrollo del establecimiento escolar. Se suele distinguir desde Tsang (1997) entre "aprendizaje organizativo" (*organizational learning*), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de (y dentro de) las organizaciones, y "organización que aprende" (*learning organization*), vista como una entidad o tipo ideal de organización, que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Desde el plano educativo es más interesante un enfoque de las "Organizaciones que Aprenden" desde el "Aprendizaje Organizacional" (Huysman, 2000), entendido como "*el proceso mediante el que una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente*" (p. 135).

Desde las propuestas iniciales (Cyert y March, 1963), este ámbito no ha dejado de crecer, como muestran los *Handbook* editados a comienzos de la década pasada (Dierkes, 2001) y de Easterby-Smith and Lyles (2011), recientemente editada la 2ª edición. Además de la publicación de literatura e investigaciones *in crescendo*, se cuenta con un número de revista monográficas (*The Learning Organization, Management Learning*, etc.). Como señalan, en su presentación, los coordinadores del último *Handbook*, "todo esto refleja la aceptación del concepto de que las organizaciones poseen conocimiento, que aprenden con el tiempo, y consideran su conocimiento base y capital social como algo valioso. También se reafirma la legitimidad de la investigación sobre el aprendizaje organizacional y sus aplicaciones prácticas en las organizaciones" (Easterby-Smith and Lyles, 2011:1).

Como señalaba Bolívar (2000:26), en su estudio sobre el tema, “una organización que aprende es aquella que tienen una competencia nueva, que le capacita para aprendiendo colegendamente de la experiencia pasada y presente –procesar información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo”. Tras una amplia revisión de literatura recogida en el ámbito educativo y no educativo, Silins, Mulford y Zarins (2002:617) han definido a las organizaciones que aprenden como las escuelas que (a) emplean procedimientos para explorar el medio ambiente; (b) desarrollan objetivos comunes; (c) se establece la enseñanza colaborativa y ambientes de aprendizaje; (d) tiene iniciativa y asume riesgos; (e) revisa periódicamente todos los aspectos relacionados que pueden influir en el trabajo de la escuela; (f) refuerza el trabajo bien hecho; y (g) proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional continuo. En general, una organización aprende por los procesos desarrollados en su seno, debido a las estructuras que lo favorecen. Como señala Hameyer (2007:2-3) las escuelas llegan a ser organizaciones que aprenden, “si mantienen, mediante acciones coordinadas y de apoyo estructural, un proceso de estímulo a sus miembros para renovar, mejorar y ampliar sus competencias a través de la creación de conocimiento reflexivo, empleado de modo compartido. [...] Por lo tanto, el proceso de aprendizaje personal es promovido por las estructuras específicas de la escuela para que el aprendizaje profesional pueda tener lugar de una manera sistemática y continua en el contexto escolar”.

Los centros educativos públicos, por desgracia, no suelen ser estructuras propicias para la innovación en este sentido y para los aprendizajes organizativos (Escudero, 2011). Con sus estructuras burocráticas y escasa autonomía, además de poco compromiso y trabajo colaborativo por parte de los docentes, queda lejano de sus expectativas u horizontes inmediatos. Como dijo Fullan (1995:243) que “las escuelas debe convertirse en organizaciones que aprenden es un enunciado feliz, pero un sueño lejano”. Por su parte, más contundentemente, Richard Elmore (2003: 10 y 12) afirma que

“Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad han sido así durante bastante tiempo”.

Sin embargo, la planificación burocrática y gestión racional de los procesos de cambio tenemos conciencia de que progresivamente ha fracasado, por eso se recurre a transformar las organizaciones por procesos de autodesarrollo, que tengan un grado de permanencia, y no meramente episódicos. Por otra parte, ya no se puede ser insensible a las presiones del entorno, confiando en que los propios implicados determinen la posible mejora. Las escuelas, como diagnostica Schlechty (2009:20), deben transformarse en “organizaciones que se adapten a estos cambios –es decir, organizaciones que pueden aprender, así como fomentar el aprendizaje–, que van a sobrevivir y prosperar en este nuevo mundo. Las organizaciones burocráticas van a declinar”. Sin aprendizaje organizacional de innovación, detección y corrección de errores, los sistemas escolares no tendrán un papel proactivo que posibilite dar respuestas oportunas a las demandas del entorno (Collinson y Cook, 2007).

En lugar de tomar las Organizaciones que Aprenden como una mera estrategia de gestión, Bolívar (2000) propuso entenderla como un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones. No es un modelo con un significado referencial a implementar fácticamente, creyendo que los centros educativos puedan

convertirse en “organizaciones inteligentes”; sino –más bien– un *modelo contrafáctico* que proporciona ideas, procesos y estrategias para orientar cómo los centros escolares puedan aprender, al tiempo que para explicar por qué, en muchas ocasiones, no lo hacen. Las Organizaciones que Aprenden es un ideal, la investigación debe estar enfocada en lugar de en cuestiones más pragmáticas relacionadas con el Aprendizaje Organizacional (Grieves, 2008).

En una formulación educativa actual, las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La lección que trata de aplicar es que la mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial un liderazgo “distribuido” que estimule la mejora (Krichesky y Murillo, 2011). Como Karen Louis (2006) defiende en un buen trabajo, en realidad, hay un solapamiento (*overlap*) entre las comunidades profesionales (conjunto de relaciones sociales que crean una cultura de responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes) y el aprendizaje organizacional (que enfatiza los procesos sociales para la adquisición e intercambio de conocimientos que pueden cambiar la comprensión de un grupo y en la práctica).

Cualquier proceso de mejora debe tener, como punto de partida, un “diagnóstico” de la organización, hasta el punto que ha llegado a ser una verdad comúnmente admitida que los fracasos se deben a no haber realizado buenos diagnósticos. En segundo lugar, desde el *Desarrollo Organizacional*, los procesos de cambio planificados suponen el desarrollo de un plan para la *mejora* progresiva de la Organización, en un ciclo que supone, entre otros, recogida de datos, análisis, diseñar los planes del cambio, planificar las intervenciones, llevarlas a cabo y evaluarlas. Revisamos, en lo que sigue, revisan los mejores instrumentos de diagnóstico con que contamos sobre las OA, su categorización y adaptación al contexto español.

2. DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE DE UNA ORGANIZACIÓN. UNA REVISIÓN DE INSTRUMENTOS

De acuerdo con el marco teórico anterior, el aprendizaje organizacional se asocia con el desarrollo colectivo de nuevos conocimientos, lo que provoca un incremento de la capacidad de una compañía, empresa o establecimiento escolar para innovar y mejorar su rendimiento. Actualmente, además, la pérdida de estabilidad provoca el uso de aprendizajes proactivos, nuevos retos, pues las experiencias pasadas de poco sirven en el presente y futuro de la organización ante la complejidad del entorno. En este sentido Senge habla de aprendizaje generativo típico de las OA, las cuales reinventan y rediseñan nuevas estrategias para responder y solucionar los problemas que surgen.

Por eso, nos interesa contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje predominante, en un momento dado, en una organización. Se entiende como una cultura orientada a la promoción y la facilitación del aprendizaje de sus miembros, así como el intercambio de buenas prácticas y la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (Santos, 2011). Normalmente, en los estudios dicha cultura se determina en un conjunto de atributos críticos o características agrupadas en dimensiones que, a su vez, se pueden operativizar en ítems, como es el caso del cuestionario de Watkins y Marsick (2003), que vamos a analizar y describir.

La relevancia de determinar la cultura organizativa favorable al aprendizaje es evidente, dado su influencia positiva en los logros de una organización. De ahí que se hayan elaborado instrumentos que diagnostiquen el grado en que la cultura es propicia para el aprendizaje en las organizaciones. No obstante, de entrada, es preciso advertir que esos cuestionarios, como la propia teoría de la OA, han sido creados inicialmente para organizaciones con fines de lucro, precisando verificar su validez en organizaciones no lucrativas como las educativas. Esto exige una adecuación y reformular ciertos parámetros o, al menos, tener en cuenta la especificidad de las organizaciones (públicas) de educación.

Dado que las Organizaciones que Aprenden se han definido y descrito de muchas maneras diferentes, los instrumentos de evaluación diagnóstica también han sido variados. Moilanen (2001, 2005) y Jamali *et al.*, (2009), en una amplia revisión de la literatura sobre el tema, evidencia que son varios los instrumentos que se ha desarrollado para diagnosticar el estado actual de las organizaciones y ver en qué medida se aproximan a ser organizaciones que aprenden, es decir para valorar la "cultura de aprendizaje" de una organización. La Tabla 1 presenta una síntesis de los principales autores que han construido instrumentos, siendo el de Watkins y Marsick, como dice Moilanen (2005:75) "el cuestionario más completo" y el que ha sido objeto de mayor investigación y validación, por lo que vamos a centrar en el este trabajo.

TABLA 1. CUESTIONARIOS EMPLEADOS EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN (ELABORACIÓN PROPIA)

Autores	Aportación
Pedler, <i>et al.</i> , (1991)	Comenzaron con investigaciones en empresas británicas, creando más tarde crearon su propio cuestionario (<i>Learning Company Questionnaire</i>), en torno a 11 dimensiones.
Mayo y Lank (1994)	Un cuestionario (<i>Complete Learning Organization Benchmark</i>) amplio y comprehensivo (187 cuestiones agrupadas en nueve dimensiones), diagnostica las prácticas que promueven el Aprendizaje Organizativo.
Tannenbaum (1997)	Crearon una herramienta (<i>Learning Environment Survey</i>) con base en investigación científica basada principalmente en el ambiente de aprendizaje.
Pearn, <i>et al.</i> , (1995)	Desarrollan un instrumento (<i>Learning Audit</i>) para el diagnóstico y chequeo integral de cinco dimensiones de una organización.
Sarala y Sarala (1996)	Crean un instrumento con diferentes dimensiones para averiguar si las instituciones son organizaciones que aprenden (<i>Recognising Your Organization</i>).
Redding y Catalanello (1997)	El <i>Learning Organization Capability Assessment</i> evalúa la capacidad de aprendizaje y define tres arquetipos: Tradicional, Mejora Continua y Organización que Aprende.
Watkins y Marsick (1997)	<i>Dimensions of the Learning Organization Questionnaire</i> (DLOQ) El mejor hasta la fecha, objetivo de validación en diferentes contextos. Consta de siete dimensiones que vienen a cubrir los principales factores de las Organizaciones que Aprenden.
Garvin, Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b)	<i>Learning Organization Survey</i> evalúa tres dimensiones (un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje) con sus correspondientes factores.

La Tabla 1 muestra que, dado que no hay consenso sobre un conjunto de atributos críticos de las Organizaciones que aprenden, tampoco existe sobre los instrumentos de evaluación. No obstante, hay una convergencia clara en la delimitación de las dimensiones más importantes. En una revisión bibliográfica posterior Jamali, Sidani y Zouein, (2009) para identificar los diferentes instrumentos de medida que se ofrecen en el contexto de las organizaciones que aprenden, estiman que el más completo es el Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende (DLOQ en siglas originales) de Watkins y Marsick. Así señalan (p. 108):

Una comparación de los siete instrumentos de medición en relación a tres dimensiones básicas, que incluyen su alcance, profundidad y validez, sugiere que la DLOQ de Watkins y Marsick (1997) cumple los tres criterios de amplitud, profundidad y validez. Además de su carácter holístico, el instrumento tiene una profundidad e integra los atributos importantes de las organizaciones que aprenden. El DLOQ también se ha revisado muchas veces y validado científicamente para su fiabilidad, e igualmente en el contexto de país en desarrollo específico (Hernández y Watkins, 2003).

Existen, no obstante, otros cuestionarios en este ámbito. Antes de centrarnos en el de Watkins y Marsick, particularmente nos queremos referir a tres: el *Organisational Learning questionnaire* (Silins y Mulford, 2005), desarrollado dentro del amplio proyecto LOLSO ("Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes") dirigido por Bill Mulford (Mulford *et al.*, 2004). Este proyecto aborda la necesidad de ampliar la comprensión actual de las iniciativas de reforma escolar que tienen como objetivo modificar las prácticas de la escuela con la intención de apoyar la mejora del aprendizaje de los estudiantes. La investigación sobre el Liderazgo para el Aprendizaje Organizativo y Resultados de los Alumnos (LOLSO) muestra que el liderazgo contribuye al Aprendizaje Organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro escolar: enseñar y aprender (Mulford, 2006).

Chen Schechter (2008) ha investigado el aprendizaje organizacional en las escuelas a través del marco conceptual de los Mecanismos de Aprendizaje Organizacional (OLM) que, entre otros, incluye un cuestionario (*School Learning Mechanisms Questionnaire*) en torno a los mecanismos (estructuras y procesos internos) que emplea una organización para aprender. Estos mecanismos se refieren a recopilar, analizar, almacenar, difundir y utilizar la información pertinente para el desempeño de la organización. El diagnóstico de estos mecanismos proporciona semi-estructuras para que los miembros de la organización puedan enfocar su atención a las necesidades individuales de desarrollo de capacidades y dar sentido a sus experiencias de aprendizaje individual, centrándose en las implicaciones para el desarrollo organizacional y el aprendizaje. El cuestionario originariamente fue desarrollado para el sector empresarial (Globerson y Ellis, 1996) y posteriormente adaptado a las escuelas (Schechter, 2008).

Por su parte, Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b) han presentado un amplio instrumento para evaluar el aprendizaje dentro de una organización, permitiendo medir el aprendizaje y destrezas que ocurren en cualquier unidad de la organización (departamento, oficina, proyecto, división). Al igual que en otros, determinan tres grandes bloques y factores esenciales para que una organización aprenda: un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje. Cada uno de estos tres bloques, a su vez, se divide en subcomponentes o factores más específicos. Este cuestionario permite un uso comparativo de una organización con otras y, de este modo, priorizar las áreas o dimensiones que están por debajo de la media comparativa. Esto, a su vez, posibilita iniciar los cambios necesarios, tras haber identificado los problemas.

2.1. Cuestionario de Dimensiones de la Organización que Aprende

Watkins y Marsick (1993) entienden la Organización que Aprende como una organización caracterizada por un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar sus modos de actuar y que dicha transformación tiene el impacto positivo en la capacidad de la organización para mejorar sus logros o desempeños. Esto supone cuenta con un grupo de personas alineadas en torno a una visión común, que funcionan en torno a proyectos, y crean nuevos conocimientos, que utilizan para producir productos y servicios innovadores, diseñados para satisfacer las necesidades del cliente. En este modelo está implícita la idea de que el aprendizaje ayuda a las personas para crear y gestionar el conocimiento que construye el capital intelectual de un sistema en el tiempo. Proponen un modelo en que el trabajo en la organización se puede analizar en tres niveles: *individual, grupal y la organización como un todo*. "En otras palabras, los individuos aprenden primero como individuos, pero vinculados a los cambios organizacionales, luego aprenden en grupos o equipos que conforman unidades cada vez más grandes" (Watkins y Marsick, 1996:4). La integración de estos niveles y un liderazgo para el aprendizaje son factores mediadores entre las acciones de los individuos y los resultados de la organización.

De este modo, el *Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende* se ha desarrollado basado en más de 30 años de experiencia trabajando con las organizaciones interesadas en aumentar su capacidad para apoyar el aprendizaje en todos los niveles. Su instrumento es uno de los pocos que están disponibles y que construye medidas de OA, uno de los que más se investigado, validado y fiable que se recomienda en el uso de estudios e investigaciones sobre organizaciones. Cada una de las dimensiones posee un grupo de items sobre el instrumento y además cada dimensión se considera una característica de las OA, medido según la escala de Likert de seis puntos (Watkins y Marsick, 1997).

El Cuestionario llamado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* ha recibido una amplia aceptación en el mundo académico, al haberse constituido, dentro de la literatura, en uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima al ideal de OA. En este sentido Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman: "El concepto de Organización que Aprende ha recibido una atención creciente en el campo de estudios organizacionales, sin embargo, poco se sabe sobre cómo medirlo. A pesar de la creciente atención a la organización que aprende, la falta de una medida teóricamente derivados de la construcción ha impedido la investigación a fondo en esta área" (p. 31).

Los estudios de las autoras Watkins y Marsick (1993, 1996) establecieron el *marco teórico* que tiene varias características. En primer lugar, "tiene una definición clara y global de la construcción de la organización que aprende" que permite establecer una escala de medición; en segundo lugar, "incluye las dimensiones de una organización de aprendizaje en todos los niveles", siendo uno de los pocos que establece todos los niveles de aprendizaje (individual, equipo, organización). En tercer lugar, "este modelo no sólo identifica las principales dimensiones de la organización del aprendizaje en la literatura, sino también las integra en un marco teórico mediante la especificación de sus relaciones" (Yang, Watkins y Marsick 2004:35). Este marco teórico asienta las bases para la validación y desarrollo de instrumentos.

El DLOQ¹ cuenta con cuarenta y tres ítems o reactivos distribuidos en siete dimensiones distintas pero relacionadas entre sí de una OA a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización, "desde la perspectiva de los imperativos de la acción y por lo tanto tiene implicaciones prácticas. Esta perspectiva de la acción de la organización que aprende proporciona una perspectiva cultural consistente en la construcción y propone varias acciones observables que se pueden tomar para construir una organización de aprendizaje" (Yang, Watkins y Marsick 2004:35).

Como ya sugeríamos en el capítulo primero, no existen una definición universal de OA y AO y en este sentido Bolívar (2000a:20) afirma que "a lo que razonablemente, podemos aspirar es a recoger diversas contribuciones complementarias de esta construcción social", por lo que lo único que podemos hacer es buscar los aspectos que encajan en nuestro puzzle para poder avanzar desde el punto de vista académico, en este sentido el DLOQ contiene un marco teórico que abarca los cuatro interpretaciones de la idea de una organización de aprendizaje en la literatura.

Según Yang, Watkins y Marsick (2004), el AO recibe un aumento gradual de atención en el campo de los estudios organizacionales, además señalan, que los investigadores en el área centran su trabajo en la conceptualización del AO y en la identificación de ciertas características de las empresas que tienen la capacidad de aprender, de adaptarse y de cambiar.

La cultura de aprendizaje en las organizaciones pues, se operativiza como un constructo multidimensional. Se configura como una *variable latente* de segundo orden, medida por sus siete dimensiones. En la Tabla 2 se presentan las siete dimensiones con su correspondiente definición citada Yang, Watkins y Marsick (2004:34), y relacionadas entre sí de una AO a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización.

Yang (2003) utiliza las dimensiones de DLOQ para medir el aprendizaje de la cultura en las organizaciones, el concepto abstracto de aprendizaje de la cultura es el espejo del comportamiento organizacional, pero es clave diagnosticar que conductas incentivan el aprendizaje organizacional para poder fijar cuales van a ser los pasos a seguir, según este autor afirma que "es fundamental contar con instrumentos de evaluación que son válidos y fiables en la medición de este concepto abstracto" (p. 152). En este sentido DLOQ es un instrumento de gran ayuda para evaluar la cultura del aprendizaje y otras cuestiones; no es una herramienta perfecta, pero sí muy útil.

Las dimensiones del cuestionario han sido confirmadas transculturalmente en estudios realizados en muy diversos contextos y países como, por ejemplo, en Colombia (Hernandez y Watkins, 2003); en Australia por Dymock (2003); en el Líbano por Jamali *et al.*, (2009); en Corea (Song *et al.*, 2008, 2009); en Irán (Sharifisad, 2011); en Pakistán (Abbas *et al.*, 2011); en China (Yang, 2003) en Taiwan (Lien *et al.*, 2006); en Brasil en su versión amplia (Macedo, Lima y Fischer, 2007) y abreviada (Menezes, Guimarães y Bido, 2011).

A su vez, el propio cuestionario ha servido de base para su readaptación en otras direcciones de las organizaciones que aprenden, como la Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLCS) de Bess *et al.*, (2010). Nos parece especialmente relevante esta adaptación para organizaciones de servicios sociales sin ánimo de lucro (como las educativas) y por haberlo operativizado en la "capacidad de

¹ Por motivos del uso de *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* emplearemos, como es habitual, las siglas DLOQ. Puede ser obtenido y consultado en <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>

aprendizaje organizacional" (*organizational learning capacity*). Otros autores (Chermack *et al.*, 2006 han utilizado el DLOQ para ver si la planificación incidía en el aprendizaje y mejora el AO. Emplearon las dimensiones del Cuestionario de OA para comprobar lo que piensan los participantes de las características de la organización teniendo en cuenta o no la planificación, corroborando estos dos fenómenos están estrechamente relacionados.

TABLA 2. DEFINICIONES DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE (WATKINS Y MARSICK, 1997)

DIMENSION	DEFINICIÓN
Crear oportunidades para un aprendizaje continuo	El aprendizaje está incorporado al trabajo para que las personas puedan aprender en el contexto de trabajo. Existen oportunidades de aprendizaje continuo para todos sus miembros.
Promover diálogo e indagación	Las personas adquieren habilidades productivas de razonamiento para expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar las opiniones de los otros; se modifica la cultura para apoyar el cuestionamiento, el <i>feedback</i> y la experimentación.
Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo	El trabajo está diseñado para utilizar grupos para acceder a los diferentes modos de pensar; se espera que los grupos trabajen y aprendan juntos; la colaboración es valorada por la cultura y recompensada.
Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje	Procesos de la organización para crear y compartir una visión colectiva y obtener retroalimentación de sus miembros acerca de la brecha entre la situación actual y la nueva visión. Se cuenta con sistemas para compartir los aprendizajes.
Capacitar a las personas hacia una visión colectiva	Personas están involucradas en establecer, tener e implementar una visión de conjunto. La responsabilidad en la toma de decisiones se distribuye para motivar a la gente para saber la responsabilidad que tienen
Conectar la organización con su entorno	Las personas son ayudadas para ver el efecto de su trabajo en toda la empresa, exploran el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas de trabajo, la organización está vinculada a sus comunidades
Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje	Los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje; el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados.

Yang, Watkins y Marsick (2004) estudian la validez de constructo del DLOQ mediante la revisión de las dimensiones para explicar las relaciones entre los elementos del Cuestionario; además de comprobar la vinculación de las características AO del instrumento y las variables organizacionales resultantes. En particular se trata de poner en relación la cultura de aprendizaje existente en una organización y la varianza explicada en el desempeño o logro de esa organización. En un análisis comparativo de las validaciones que se han realizado, Macedo, Lima y Fischer (2007) concluyen que, si bien prácticamente todos los estudios que utilizan el mismo instrumento con 43 ítems, muestran que el instrumento es potente (presencia de factores no-complejos y los coeficientes de fiabilidad), sin embargo, hay diferencias, especialmente con respecto a los factores (en número y composición) en diferentes estudios. Es posible que los diferentes procedimientos de validación utilizados hayan provocado en parte las diferencias observadas.

Watkins y Marsick crearon el Cuestionario a partir de un serio conocimiento de este ámbito y de la revisión de la bibliografía pertinente para que el instrumento incluyera todas las dimensiones de las OA. Se realizaron análisis sobre los ítems junto a una evaluación de expertos, se elaboraron tres etapas de pruebas para llegar a obtener la fiabilidad y validez. En este sentido, Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman que “se emplearon varias técnicas para determinar la forma final del instrumento con propiedades psicométricas adecuadas y la validez de constructo demostrable” (p. 37). En el estudio de estos autores se llegó a varias conclusiones sobre el instrumento:

- Evidencia de la validez de constructo de escala en la medición de las dimensiones de OA.
- Las siete dimensiones propuestas se ajustan a los datos bastante bien, lo que nos ayuda y puede ser útil a futuros investigadores para estudiar las dimensiones del aprendizaje y relaciones con otras variables de desempeño. Como afirman Hernández y Watkins (2003) “se han añadido elementos adicionales al cuestionario con el fin de medir el desempeño del conocimiento, que se define como: ‘mejora de productos y servicios debido a la capacidad de aprendizaje y conocimiento’” (p. 189). En esta misma línea Mayorca *et al.*, (2008:154) señalan que “se incorporaron seis reactivos para evaluar el desempeño del conocimiento y otros seis reactivos para evaluar el rendimiento financiero”.

En el contexto de América Latina, el DLOQ ha sido traducido, adaptado y validado por lo podría ser utilizado con poblaciones de habla española por Hernández, que efectuó una investigación en Bogotá con ocho empresas y encontró que la cultura de aprendizaje influía en la transferencia del conocimiento tácito, teniendo este –a su vez– una influencia positiva en los rendimientos o logros de la organización (Hernández, 2003). Hernández (2003:217) en su investigación propone “captar mejor la relación entre las condiciones que influyen en el proceso de transferencia de conocimiento tácito y su efecto en el rendimiento de los conocimientos”.

Hernández y Watkins (2003), adaptaron el DLOQ a Colombia con el fin de analizar la relación entre los siete factores de la cultura de las organizaciones de aprendizaje y transferencia de conocimientos con ocho fábricas medianas y grandes, con una muestra de 906 encuestados de todos los niveles organizativos. Después de analizar los datos recogidos, los autores muestran que los coeficientes alfa, que expresan la validez de constructo sugieren que la versión en español de DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna (alfa de Cronbach que oscilan entre 0,79 y 0,84).

Los hallazgos han demostrado que el entorno de la OA tiene relación positiva en la transferencia del conocimiento tácito y que este último también influye en la mejora del rendimiento. Esta investigación ha permitido que latinoamericanos y profesionales de recursos humanos puedan contar con una versión en español del DLOQ, útil para evaluar en qué medida una organización se aproxima hacia OA.

Realizadas las traducciones se entregaron a cuatro personas hispanas, con estudios avanzados y conocimiento de las diversas culturas de Latinoamérica, para que revisaran los elementos de las dos traducciones hechas y eligir aquella que era más adecuada, que –según los autores (Hernandez y Watkins, 2003:192)– “no debe contener términos ambiguos, deben ser fáciles de leer y entender, el lenguaje común, es decir, el elemento se expresa con el lenguaje utilizado por la población en general, y la adecuación cultural, es decir, el tema es apropiado y relevante para la cultura que se está adaptando”.

En términos estadísticos, esta versión tiene unas características incluso mejores que el cuestionario original, resultando un buen instrumento para evaluar las actividades de las organizaciones. Hernández y Watkins (2003:189) señalan que "una organización de aprendizaje se define como el objetivo final de un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar el comportamiento y el impacto positivo en la capacidad de la organización para lidiar con el cambio". En esta misma línea Mayorca *et al.*, (2008) reafirman siguiendo los tres niveles de aprendizaje en las organizaciones:

TABLA 3. NIVELES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES

Niveles	Dimensiones
Individual	-Aprendizaje continuo -Investigación-diálogo
Equipo/ Grupo	-Colaboración
Organizacional	-Sistema integrado -Conexión de sistema -Capacitación -Dirección estratégica

2.2. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Versión abreviada

Además de la versión original formada por cuarenta y tres reactivos, existe una *versión abreviada* (identificado como DLOQ-A), formada por veintinueve reactivos (tres ítems por dimensión), propuesta por Yang (2003), que ha sido validada con tan buenos resultados como la escala completa. Debido a la falta de validez discriminante de algunos de los ítems del Cuestionario amplio, los elementos con menores cargas factoriales fueron retirados. Este procedimiento aumenta la varianza extraída y, finalmente, la validez discriminante. De este modo, la *versión abreviada* incluye elementos para cada una de las siete dimensiones, habiendo validado la consistencia interna del modelo abreviado y lo han aplicado en dos grandes empresas coreanas. Song y Chermack (2008:90) señalan que: "en 2004, Yang, Watkins y Marsick confirmaron la estructura del modelo vigente de versión abreviada de 21 ítems del DLOQ, proporcionando los resultados confiables de los análisis factoriales confirmatorios y exploratorios".

Las personas adquieren primero un aprendizaje individual y después lo hacen en equipos que crecen con el trascurso del tiempo y experiencia, el último nivel, organizacional se reforman, adecuan funciones y tareas con la correspondiente asignación de grupos e individuos para alcanzar los objetivos y metas establecidos. La organización que se aproxima a OA prospera y se adapta mejor a la turbulencia del entorno, reinventando nuevas formas que le permitan sobrevivir y mantenerse en el tiempo. Marsick y Watkins (2003:141) señalan que "uno podría concluir que la cultura de aprendizaje se encuentra en las mentes y los corazones de la gente, y estas dimensiones de la organización de aprendizaje (aprendizaje permanente, el aprendizaje en equipo, el empoderamiento y la promoción del diálogo y la investigación) son condiciones necesarias pero no suficientes para promover el aprendizaje".

Por su parte, Mayorca *et al.*, (2008) adaptaron DLOQ al contexto local venezolano, estudiaron su validez y fiabilidad, señalan que "el trabajo de investigación que se llevó a cabo fue del tipo cuantitativo descriptivo y correlacional, con la estrategia de investigación según el grado de control en estudio de campo y según el objetivo, en evaluativo; lo cual se justifica, porque se buscó especificar rasgos y características importantes de las dimensiones del aprendizaje organizacional, además de medir el grado de la relación existente entre cada una de las siete dimensiones del aprendizaje organizacional y su posible influencia, en el contexto local venezolano; el diseño de la investigación fue no experimental y transversal tanto descriptivo como correlacional" (p. 153). La muestra estaba compuesta por 250

estudiantes de las áreas de Administración y Gerencia Empresarial con edades comprendidas entre 18-53 años que además trabajaban en empresas públicas o privadas.

Mayorca *et al.*, (2007), como es habitual en estos casos, siguieron el siguiente procedimiento: una vez traducido el instrumento al español y adaptado al contexto local, se aplicó un análisis factorial de componentes principales, encontrándose que los ítems se integran en sólo seis de las dimensiones teóricas. La consistencia interna general evaluada a través del coeficiente alfa resultó ser de 0,80 y para las dimensiones se encuentra entre 0,71 y 0,86. Los resultados sugieren que el CDAO posee adecuada validez y confiabilidad para evaluar las dimensiones de aprendizaje organizacional en las organizaciones que aprenden en el contexto local venezolano. En consecuencia, el cuestionario coincide con el original salvo en la dimensión "Conexión del sistema" que fue suprimida y dos reactivos se eliminaron, permaneciendo el resto inalterado.

A modo de síntesis, Mayorca *et al.*, (2008) concluyen diciendo que "dadas las condiciones que anteceden, los resultados de la traducción y adaptación al contexto venezolano, el estudio de validez por jueces expertos, la validez factorial y los resultados de la confiabilidad del Cuestionario de Dimensiones de la Organización Aprendiziente, permiten concluir, que el mismo posee altos niveles de confiabilidad y de validez para su uso como instrumento de exploración de las dimensiones del aprendizaje organizacional en el contexto local venezolano" (p. 160).

Como ya hemos expuesto anteriormente, dentro de los muchos estudios transculturales de validación, en Corea, con gran desarrollo económico en las últimas décadas, el aprendizaje a nivel individual se ha vuelto insuficiente, como afirman Song, Joo y Chermack (2009), de forma que "la prioridad de la mayoría de las grandes empresas coreanas ha sido la transformación de la cultura organizacional, así como el sistema de gestión del desempeño individual. Más concretamente, desde la década de 1990 una serie de organizaciones coreanas están introduciendo el concepto de la Organización que Aprende como un modelo ideal que podría permitir que se produzca el aprendizaje en colaboración continua" (p. 45). Por eso, estos autores realizan una investigación sobre la validez y la fiabilidad del DLOQ en el contexto coreano, pues "no ha habido una validación rigurosa de la aplicación del cuestionario en el contexto coreano" (Song y Chermack, 2008:87).

Otro de los contextos a los que fue traducido el DLOQ fue el turco. Basim, Sesen y Korkmazyurek (2007) describen cómo el proceso de traducción del instrumento original inglés contó con ciertas dificultades y barreras en áreas lingüísticas y culturales, pero los resultados arrojan que el cuestionario es válido y fiable, pudiendo ser aplicado en investigaciones considerando que ciertas dimensiones, en concreto en dos de ellas existía cierta confusión, las cinco dimensiones restantes se mantuvieron tal y como el cuestionario original las establecía.

Donna Benjamin (2009) en su tesis doctoral sobre *validación del DLOQ al contexto escolar*, partiendo de que las escuelas que promueven una cultura de aprendizaje se pueden observar y medir también como escuelas efectivas, construye un cuestionario propio combinando el DLOQ en su versión abreviada (21 ítems) con 14 ítems procedentes de la escala *School Effectiveness Measure (SEM)*. El estudio explora la validez predictiva del DLOQ para con la variable criterio (Medida de la Eficacia Escolar). Se confirma la hipótesis de que hay una relación significativa entre las siete dimensiones del DLOQ y la medida de resultados percibidos a través de la eficacia escolar.

3. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Emplear cuestionarios de otros contextos lingüísticos y culturales, que han mostrado su validez y que gozan de amplia aceptación, es más eficiente que pretender crear un nuevo instrumento. Pero para ello conviene seguir la metodología de adaptación de un cuestionario a otro contexto cultural (*cross-cultural adaptation*), que posibilite mantener una validez y fiabilidad similares al instrumento original. De acuerdo con unas prácticas y literatura científica al respecto (Beaton *et al.*, 2000; Vinokurov *et al.*, 2007), para conseguirlo se requieren, de acuerdo con la literatura científica al respecto: una *adaptación*, centrada en el proceso de *traducción* de modo que asegure que la nueva versión es semánticamente equivalente a la original; y una *validación* dirigida a la *comprobación de la validez y la fiabilidad*, con la consiguiente aplicación del cuestionario, recogida de datos y análisis estadísticos.

El cuestionario "Dimensions of the Learning Organization" (DLOQ) ha sido adaptado al castellano en Colombia (Hernández, 2000; 2003; Hernández y Watkins, 2003) y Venezuela (Mayorca *et al.*, 2007; 2008). Ambas son unas buenas adaptaciones, particularmente la de Hernández, realizada en el contexto de una tesis doctoral dirigida por Karen Watkins, una de las autoras del referido cuestionario, en la University of Georgia. Sin lugar a dudas, el DLOQ es un instrumento idóneo para utilizarlo en investigaciones, pues ha sido traducido, adaptado y validado para el ámbito del español. Los resultados que ha arrojado el cuestionario, tras su utilización en Colombia por Hernández y Watkins (2003), evidencia validez de constructo y afirma que la versión española del DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna.

Por su parte, la *versión abreviada* creada por Yang (2003) incluye elementos para cada una de las siete dimensiones, pero se ha prescindido de ítems porque tenían poco peso factorial. En 2004 los autores Yang, Watkins y Marsick confirmaron la estructura del modelo vigente de versión abreviada de 21 ítems del DLOQ-A, proporcionando resultados confiables. La adaptación de la versión DLOQ-A creada por Yang (2003) al contexto español puede hacerse a partir de traducción de Hernández y Watkins (2003). También Solf (2007: 35-36) recoge su versión castellana.

En un desarrollo posterior, pretendemos emplear también *cuestionarios referidos a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, que permiten conocer la percepción personal de los que trabajan en la escuela. Contamos al respecto, con el instrumento creado por Hord (1996), que ha sido muy empleado. Posteriormente Olivier, Hipp y Huffman (2003) han hecho una adecuación en una versión revisada (*Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (PLCA-R). Estos cuestionarios, de los que hemos presentado (Bolívar, 2011) una primera traducción, estamos en proceso de su validación.

4. DISCUSIÓN Y LÍNEAS DE AVANCE

Una línea de investigación relevante, por lo que acabamos de mostrar, es la evaluación diagnóstica del grado de desarrollo de las escuelas como Organizaciones que Aprenden y, en contraste, otros centros de servicio público (como centros de salud, hospitales). A su vez, diagnosticar para promover el desarrollo organizativo no tiene sentido si no es para la mejora de las metas de dicha organización. Por eso, en la investigación en curso que estamos realizando, el grado de desarrollo como OA (variable independiente o explicativa) se pone en relación con sus *efectos en la mejora de los aprendizajes*, así como en otras metas de la organización (variable dependiente). Se trata de responder a la cuestión: ¿se pueden constatar "efectos" o impactos en los aprendizajes del alumnado en el caso de centros educativos, o —en

el caso de centros de salud– en los grados de satisfacción de prestación del servicio, cuando tienen mayores grados de Organización que Aprende?

Las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un *impacto positivo, a nivel de aula y centro*, en las experiencias educativas de los alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. La evaluación diagnóstica, al final, debe abocar a decisiones y acciones para la *mejora como organización y como comunidad*. Se trata de responder a la cuestión: ¿qué se puede hacer para promover procesos de aprendizaje, trabajo en comunidad y mejora en los centros educativos, aprendiendo –en su caso– de las organizaciones no educativas? En particular, los resultados obtenidos en los cuestionarios se pondrán en relación con resultados obtenidos por las escuelas. Habrá que discutir y delimitar qué se toma como “resultado” y cómo se obtiene esa variable dependiente (rendimientos escolares, logros académicos y tasas de terminación, entre otros). Nos debe importar si hay diferencias importantes y consistentes de forma experimental en la frecuencia entre el grado en que una escuela refleja los atributos de una OA y el porcentaje de alumnos que han alcanzado el nivel aceptable y el nivel de excelencia, junto con el grado de satisfacción de profesorado y comunidad.

Además, es preciso reconocer las *limitaciones de los cuestionarios* como medio de investigación y la necesidad de ir más allá, complementándolo con otras metodologías de corte cualitativo en procesos de construcción social. Así, el DLOQ es un cuestionario que se responde a nivel individual, donde cada participante evalúa su aprendizaje personal y organizativo, con diferentes grados de familiaridad previa con los conceptos de Organización que Aprende. Sin embargo, como dice Bocanenu (2007), “el resultado acumulado de evaluaciones individuales de un fenómeno grupal será muy diferente de una evaluación grupal, obtenida a través de un proceso dialéctico, político y de colaboración; por lo que los sistemas de medición que se centran exclusivamente en la representación individual de la realidad social suelen fracasar en crear constructos que sean significativos y útiles a nivel social” (p. 411).

El diagnóstico se refiere a un momento dado en la organización, cuando dicho estado es siempre resultado de un proceso social, con una trayectoria (pasado, historias, culturas, identidades organizativas, etc.). Por eso, los instrumentos de diagnóstico deben ser empleados como punto de partida, para complementarlos con otras metodologías y procesos de carácter más grupal. Como señalan Smith y Tosey (1999:71-72), “la actividad de evaluación del aprendizaje organizativo y de progreso hacia el ideal de una Organización que Aprende es esencialmente, como argumentamos, un proceso social”. Por eso, pensamos, que el diagnóstico, para ser útil para lo que se pretende (promover el desarrollo organizativo), en una investigación de métodos mixtos (*mixed methods research*), debe emplear instrumentos y procesos que recojan la dimensión de flujo, construcción e interacción social, como la autoevaluación grupal y grupos de discusión.

En los *estudios de caso* se emplearán entrevistas semiestructuradas e intensivas a los directivos de las respectivas organizaciones (y otros miembros) para ver cómo han llegado o no a la situación actual en que se encuentran, así como las posibilidades que divisan de mejora. La investigación, a través de este marco conceptual, enfocando los estudios de caso en “centros ejemplares”, posibilita documentar y describir la cultura y las prácticas de las “organizaciones exitosas”.

Nos importa ahora, brevemente, justificar nuestra decisión de investigar los centros educativos en relación comparativa con otras *organizaciones no educativas*. Las escuelas han vivido, en exceso, un

aislamiento en relación con los movimientos de calidad o mejora que se han dado en organizaciones no educativas (sean empresariales, no lucrativas u otros servicios públicos). Debido a la cultura burocrática o falta de autonomía que les ha impedido aprender, se precisa de una transformación que pueda promover el cambio cultural, para poder hacer frente exitosamente a los retos de un entorno complejo y cambiante.

Justamente, gran parte de los movimientos de mejora en el siglo pasado han ido en línea de cómo transferir algunos procesos que estaban siendo eficientes en estas otras organizaciones a los centros educativos, desde el Desarrollo Organizacional a las Organizaciones que Aprenden, a pesar de que en educación ha sido variadas las "olas" que promovían el cambio: escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar aún queda mucho camino por recorrer para rediseñar los centros escolares como organizaciones educativas y cómo lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos sino también para profesores. Por eso, nada tiene de extraño, en el marco de nuestro trabajo, que prosigamos esta línea pensando hacer la investigación conjuntamente en centros educativos y no educativos.

Por lo demás, en el ámbito del liderazgo y de las organizaciones, contamos con una larga tradición de investigación en otras organizaciones. Por señalar un caso reciente, en una investigación, coordinada por Andy Hargreaves y Alma Harris (2011), sobre *casos de mejora que superan todas las expectativas* estudiaron casos de mejoras sorprendentes tomados de ámbitos muy diversos como deportes, negocios, educación y gobiernos locales. El estudio se planteó como cuestiones clave de la investigación las siguientes: ¿Qué características hacen que organizaciones de diferentes tipos sean exitosas y sostenibles, mucho más allá de las expectativas?; ¿Cómo se manifiesta en la educación, en comparación con otros sectores, la sostenibilidad de los resultados, más allá de las expectativas en el liderazgo y el cambio?; ¿Cuáles son las implicaciones para las escuelas y los líderes de la escuela?

La investigación dirigida por Hargreaves y Harris (2011) se basa en estudios de casos de 18 organizaciones, en múltiples sectores, a través de 5 países y 3 continentes. En el ámbito de organizaciones no educativas han elegido de campo empresarial y de los negocios (como Mark and Spencer, Fiat auto, etc.), organizaciones deportivas (Fútbol, Rugby, etc.) o del ámbito de salud. Han grabado y transcrito más de 220 entrevistas, y después de casos individuales extensivos y el análisis cruzado de casos.

En el prólogo del libro *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (Huffman y Hipp, 2003) Hord señala que "una Comunidad de Aprendices continua –aprendices profesionales– es un elemento clave de la capacidad de la escuela, una forma de trabajar, y el desarrollo profesional más potente y estrategia de cambio para mejorar nuestro sistema educativo" (p. vii). Este nuevo modelo es diferente al de las escuelas públicas heredadas del XIX y XX. Configurar el establecimiento escolar como una Organización que Aprende o, en su reformulación educativa, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes, en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes. La construcción de una Comunidad Profesional no es sólo sobre la creación o definición del trabajo en colaboración del profesorado. Tampoco acerca del uso de instrumentos a emplear por los profesores en el seguimiento y evaluación de su trabajo con los estudiantes. Más bien dice Talbert (2010):

Se trata de cambiar la forma en que operan las escuelas y el sistema escolar y cómo los profesionales de todos los niveles del sistema trabajan para fomentar el éxito educativo de todos los estudiantes. Se trata de cambiar el sistema de una cultura burocrática a una cultura del profesionalismo y el uso de los recursos burocráticos para hacerlo. Tal cambio profundo de la cultura del sistema lleva tiempo y es el conductor y el resultado del desarrollo y el vigor de las comunidades de aprendizaje docente en todo el sistema (p. 568).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, R. Z. *et al.*, (2011). Measuring the Learning Organization's Construct in Pakistan. A Case of Public Sector Educational Institutes. *European Journal of Social Sciences*, 18 (4), pp. 574-581. Disponible en: http://www.eurojournals.com/EJSS_18_4_08.pdf.
- Basim, N., Sesen H. y Korkmazurek H. (2007). A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), pp. 368-374.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., Feraz, M. B. (2000). Guidelines for process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25 (24), pp. 3186-91.
- Benjamin, D. (2009). *The school as learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff*. pp. 79. Nueva York: Alfred University, Publicada por UMI Dissertation Publishing. Disponible en: <http://gradworks.umi.com/3433910.pdf>.
- Bess, K.D., Perkins, D.D. y McCown, D.L. (2010). Testing a Measure of organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 39(1), pp. 35-49.
- Bocaneanu, S. (2007). Assessment of Organizational Learning within Teams. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2 (4), pp. 404-417. Disponible: <http://jaqm.ro/issues/volume-2,issue-4/pdfs/bocaneanu.pdf>.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, M^a.R. (2011). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Trabajo Fin de Doctorado (Dir.: Antonio Bolívar).
- Chermack, T. J., Van der Merwe, L. y Lynham, S. A. (2006). Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization. *Futures*, 38, pp. 767-777.
- Collinson, V. y Cook, T. F. (2007). *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corrêa, E. A. (2006). Cultura de aprendizagem e desempenho: análise de suas relações em organização do setor elétrico. Brasília. Tesis doctoral en Administración. Universidade de Brasília. Citado en Macedo *et al.*, (2007) y en Santos (2011).
- Cyert, R. M. y March, J. G. (1963). *A Behavioural Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. y Nonaka, I. (Eds) (2001). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

- Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: An Australian case study. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 182-195.
- Easterby-Smith, M., Burgone, J, y Araujo, L. (1999). *Organizational learning: and the learning organization: Developments in theory and practice*. Londres: Sage.
- Easterby-Smith, M. y Lyles, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, 2nd Edition*. Chichester (U.K.): John Wiley and Sons.
- Elmore, R. E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares*, p. 117-144. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organizations: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), pp. 230-235.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C. y Gino, F. (2008a). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), pp. 109-116.
- Garvin, D. A. Edmondson, A. C. y Gino, F. (2008b). Learning Organization Survey. Puede ser consultada, en version breve, en: learning.tools.hbr.org y en versión completa en: <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>.
- Globerson, S., y Ellis, S. (1996). *The organizational learning processes questionnaire*. TelAviv, Israel: Tel Aviv University.
- Grievess, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, 15(6), pp. 463-473.
- Jamali, D., Sidani, Y. y Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *Learning Organization*, 16 (2), pp. 103-121.
- Hameyer, U. (2007). Schools as Learning Organizations - Practices That Work. *The Learning Teacher Journal*, 1 (1), pp. 1-14.
- Hargreaves, A. y Harris, A. (dirs.) (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/>.
- Hernandez, M. (2000). *The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement within private manufacturing firms in Colombia*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Georgia, Athens.
- Hernández, M. (2003). Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in colombian businesses. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 215-221.
- Hernández, M. y Watkins, K. (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Human Resource Development International*, 6 (2), pp. 187-196.
- Hord, S. M. (1996). *School professional staff as learning community questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Huffman, J. B. y Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), pp. 133-146.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Lien, B. Y. H. *et al.*, (2006). Is the Learning Organization a valid concept in Taiwanese context?. *International Journal of Manpower*, 27(2), pp. 189-203.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), pp. 477-489.
- Macedo, R.B., Lima, S.M.V., Fischer, H.C.R. (2007). Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones* 7 (2), pp.30-53.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Vilorio, O. y Campos, J. (2007) .Evaluación de un cuestionario sobre organizaciones que aprenden: adaptación, validez y confiabilidad. *Revista Venezolana de Coyuntura*, 13(3), pp. 149-164. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rvac/v13n2/art08.pdf>.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Vilorio, O. y Campos, J. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano. *Revista de Educación (Colombia)*, 14(28), pp. 54-69.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage* . Londres: IPD House.
- Menezes, E.A., Guimarães, T.A. y Bido, D.S. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) en el contexto brasileño. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12 (2), pp. 4-29. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a02v12n2.pdf>.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic Tools for Learning Organization. *The Learning Organization*, 8(1), pp. 6-20. Disponible en: http://www.lrkesehatan.net/ARTICLE_LO/learningorg1.pdf.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and Measuring Learning Organization. *The Learning Organization*, 12(1), pp. 71-89.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para la mejora de la calidad en secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), pp. 1-22.
- Mulford, B., Mulford, W., Sillins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcome*. Dordrecht: Kluwer.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. En Huffman, J. B. y Hipp, K. K (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Pearn, M., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Pedler, M., Burgoyne, J. y Boydell, T. (1991). *The Learning Company*. Londres: McGraw-Hill.

- Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1997). *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire*. Antioch, CA: Institute for Strategic Learning.
- Santos, A.P. (2011). Cultura de Aprendizagem em Organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8 (9), pp. 35-61. Disponible en: <http://seer2.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/71>.
- Sarala, U. y Sarala, A. (1996). *Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. (A learning organisation - integrating the quality of learning and productivity.) (en finlandés). Tampere: Tammer-Paino.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), pp. 155-186.
- Schlechty, P.C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharifisad, M.S. (2011). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ). A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), pp. 661-676.
- Silins, H.C., Mulford, R.M. y Zarins, S. (2002). *Organizational learning and school change*. *Educational Administration Quarterly*, 3(5), pp. 613-642.
- Silins, H. y Mulford, B. (2005). Organisational Learning Questionnaire: Quality evidence. *Leading and Managing*, 11(2), pp. 46-54.
- Smith, P. y Tosey, P (1999). Assessing the learning organization: part 1 – theoretical Foundations. *The Learning Organization*, 6(2), pp. 70-75.
- Solf, A. (2007). La 'organización que aprende' y su aporte al proceso de cambio, *Persona*, 20, pp. 29-47.
- Song, J.H., Joo, B.K. y Chermack, T.J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), pp. 43-64.
- Song, J.H. y Chermack, T.J. (2008). Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context. *International Journal of Training and Development*, 12(2), pp. 87-99.
- Talbert, J.E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change Positive Pressure. In Hargreaves, A., et al., (eds.) *The Second International Handbook of Educational Change*, pp. 555-571. Dordrecht: Springer.
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple Companies. *Human Resource Management*, 36(4), pp. 437-52.
- Tsang, E.W.K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), pp. 73-89.
- Vinokurov, A., Geller, D. y Martin, T.L. (2007). Translation as an Ecological Tool for Instrument Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), pp. 40-58.
- Watkins, K.E. y Marsick V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1996). *Creating the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Watkins, K. y Marsick, V.J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)*, Warwick: Partners for the Learning Organization. Disponible: <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>.
- Watkins, K.E., y Marsick, V.J. (Eds.) (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 132-151.
- Yang, B. (2003). Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), pp. 152-162.
- Yang, B., Watkins, K. y Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), pp. 31-55.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 756-783. Reston, VA: Association of Teacher Educators, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.