



2011 - Volumen 9, Número 3



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)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

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

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria 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. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



Presentación

- Hacer de la Educación un Ámbito Basado en Evidencias Científicas** 3
F. Javier Murillo Torrecilla

Artículos/Artigos

- Análisis y Descripción de las Percepciones del Liderazgo Resiliente y Liderazgo Distribuido en Torno al Ejercicio Directivo (2.0) como Posibilidad para Aprender y Transformar las Instituciones Educativas** 13
Juan Manuel Trujillo Torres, Juan Antonio López Núñez y Manuel Enrique Lorenzo Martín
- El Director Novel: Estado del Conocimiento y Enfoques Teóricos** 30
José Ma. García Garduño, Charles Slater y Gema López-Gorosave
- Notas para la Comparación de los Sistemas Educativos de Argentina y Francia: Un Análisis de Caso** 51
Gustavo Cosse
- El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 – 2008)** 72
Jutta Bürgi y Miski Peralta Rojas
- Vantagens e Desvantagens sobre a Aprendizagem Percebidas pelos Alunos de Graduação no Ensino Mediado com o PowerPoint: Um Estudo Exploratório** 94
Laurindo Panucci-Filho, Cleston Alexandre dos Santos y Lauro Brito de Almeida
- Retos, Dilemas y Logros de la Evaluación Interna de las Titulaciones Universitarias** 110
Judit Fullana Noell, María Pallisera Díaz, Anna Planas Lladó y Montse Tesouro Cid



HACER DE LA EDUCACIÓN UN ÁMBITO BASADO EN EVIDENCIAS CIENTÍFICAS

F. Javier Murillo Torrecilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.pdf>



La investigación educativa no tiene demasiada credibilidad entre docentes y administradores. Así de duro, así de claro. Y, como consecuencia, no es frecuente que unos u otros recurran a evidencias científicas cuando tienen que tomar una decisión (Kennedy, 1997; Hening, 2006; Whitty, 2006; Houston, 2008; Weiss, Murphy-Graham, Petrosino y Gandhi, 2008). En este breve escrito analizaremos las causas de esa reputación y profundizaremos en los modelos de relación entre la investigación y la práctica.

1. LA TERRIBLE REPUTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Hace casi 20 años, el profesor norteamericano Carl Kaestle (1993) publicó un artículo de provocativo título: *"The Awful Reputation of Educational Research"* (La "terrible" reputación de la investigación educativa). Allí se defendía que la investigación educativa no había sido capaz de ser creíble entre docentes y administradores; ni los temas abordados eran los que pedían los usuarios de la investigación, ni los resultados obtenidos eran utilizados para la toma de decisiones, de tal forma que la práctica había dado la espalda a la investigación (Hammersley, 2007).

Pocos años después, David Hargreaves, en una conferencia impartida en la asamblea anual de la Agencia para la Formación del Profesorado (TTA) del Reino Unido, afirmaba que la enseñanza, al contrario de lo que ocurre en el campo de la medicina, entre otros, no es una profesión basada en evidencias científicas (Hargreaves, 1996). Así, argumentaba que mientras que los médicos tomaban sus decisiones profesionales, por ejemplo qué tratamiento prescribir, basándose en la mejor evidencia científica disponible, los docentes no utilizan la investigación en sus decisiones acerca de qué es lo mejor para sus alumnos. Y culpabilizaba de este hecho a la investigación educativa, que no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente, ni crear un cuerpo sólido de conocimientos sólidos e indiscutibles, ni difundir adecuadamente sus resultados (Muñoz-Repiso, 2004).

Ambos artículos tuvieron una importante repercusión en las comunidades científica y académica de sus respectivos países, iniciándose un profundo y sustancioso debate en torno al tema que llega hasta nuestros días.

Pero este debate no quedó en lo teórico, en ambos países las autoridades educativas tomaron medidas para transformar esa situación. En Estados Unidos, por ejemplo, el Plan Estratégico del Departamento de Educación para los años 2002-2007, establece un diagnóstico ya conocido:

"Al contrario de lo que ocurre en la medicina, la agricultura o la producción industrial, el campo de la educación opera en gran medida sobre la base de la ideología y el consenso profesional. De esta manera está sujeto a modas y es incapaz de un progreso basado en la acumulación de conocimientos a partir de la aplicación del método científico y de la recogida y utilización sistemática de información objetiva para la toma de decisiones política.

Nosotros cambiaremos la educación para hacerla un campo basado en evidencias" (US Department of Education, 2002:50).

De esta forma estableció como una de las seis metas del Plan Estratégico "Hacer que la educación se convierta en un ámbito basado en evidencias". Esta idea se concreta en los siguientes objetivos:

- Elevar la calidad de la investigación financiada o desarrollada por el departamento con acciones relacionadas con crear y aplicar altos estándares para la financiación de investigaciones.

- Incrementar la relevancia de esa investigación para satisfacer las necesidades de los usuarios, mediante un mayor conocimiento de esas necesidades (realizando estudios periódicos para ello), elaborando y actualizando revisiones de investigación (los llamados *What Works*), trasladando los resultados de la investigación a la práctica del aula, desarrollando guías que muestran ejemplos de educación basada en evidencias, priorizando temas e incrementando la financiación.

En el Reino Unido, la esencia de las acciones no fue muy diferente a las planteadas por el gobierno de los Estados Unidos. Así, por ejemplo:

- Se potenció la realización de revisiones sistemáticas de la investigación educativa, para lo cual se creó el Centro de Información y Coordinación en la Escuela de Educación de la Universidad de Londres (EEP-Centre).
- Se establecieron prioridades en la financiación para potenciar aquellos trabajos más acordes con las necesidades de los usuarios, para lo que se creó el Foro Nacional para la Investigación Educativa (NEFR).
- Se buscó coordinar las propuestas y productos de investigación a partir de un conjunto de criterios de calidad.

En América Latina, quizá como muestra de esa desconfianza, no existe ni centro de investigación (sólo el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, de Cuba, más centrado en evaluación que en investigación), ni siquiera una política clara de cómo abordarlo..

2. RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

Sólo ha habido un modelo empírico y validado que ha relacionado efectivamente la investigación y la práctica educativa. Es el llamado modelo *IDDA*, cuyo momento de auge se sitúa en torno a los años sesenta y principios de los setenta. Recordemos que en esa década, conocida como la del optimismo pedagógico, se pensaba que con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo se podría conseguir que la educación desempeñara un importante papel en la redistribución social. De esta manera, la investigación jugaba un papel fundamental en la mejora de la educación que contribuyera a un cambio social. El modelo *IDDA* tomaba su nombre de las fases que comprende: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (p.e. Havelock, 1969; House, 1979). Con él se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares, surgidos de la investigación, que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que debían ser aplicados por los docentes.

El resultado de la aplicación masiva de ese modelo fue un rotundo fracaso. Algunas de sus causas fueron:

1. A pesar de los grandes recursos invertidos durante los 15 años transcurridos desde 1957 a 1972 y a pesar de las numerosas "adopciones" de innovaciones puestas en marcha, el cambio ocurrido en las escuelas fue muy escaso en comparación con las previsiones.
2. El proceso modal de cambio se caracterizó por un patrón común para todas las innovaciones que se desarrollaba fuera de las escuelas y se transmitía a ellas por unas bases relativamente universales. Los consumidores o usuarios de las innovaciones (profesores, padres, alumnos)

jugaban un papel muy limitado en este proceso, básicamente de implementadores pasivos. La importancia la tenían las innovaciones en sí, más que la capacidad de innovar. Los profesores innovaban de manera individual, resultado de un proceso permisivo más que participativo.

3. Este proceso modal tenía cuatro implicaciones:
 - a. Los valores y metas de los usuarios se articulaban como si no tuvieran influencia alguna en el proceso, lo que conllevaba que no se sintieran comprometidos con las innovaciones y que no se permitiera diversidad alguna.
 - b. No se reconocían ni planificaban cambios en el sistema social, ni en los papeles de los usuarios.
 - c. La dinámica del proceso de cambio de rol fue completamente malentendida y descuidada. Existía escasa concienciación de que la innovación requiere desaprender y reaprender, a la vez que crear duda y preocupación sobre las competencias necesarias para representar estos nuevos roles. En consecuencia, una vez que se ha iniciado el cambio no es posible incorporar tiempo, recursos u otros apoyos al aprendizaje de los nuevos roles dentro del sistema.
 - d. A partir de lo anterior, las nuevas ideas educativas y los cambios organizativos introducidos se convirtieron en alternativas vacías puesto que crearon condiciones y esperanzas no-realistas en las actuaciones de los usuarios.

Este rotundo fracaso generó que se rompiera la relación entre investigación y práctica de una forma radical. Desde ese momento, investigación e innovación han seguido caminos diferentes, sino enfrentados entre sí, sí de espaldas la una de la otra. A partir de entonces, los prácticos, más pragmáticos como no podía ser de otra forma, se percataron de la importancia del centro docente como eje central de los procesos de cambio. Y se comenzaron a proponer modelos en los que la investigación no jugaba papel alguno. Así, tras este modelo de enfoque Técnico-Científico, se impuso el enfoque Cultural y, tras él, el Socio-Político. Sin embargo, simplificando, en todos ellos el origen del proceso de cambio era su propio diagnóstico, la auto-reflexión de las dificultades percibidas. Es decir, en ninguno se consideró la investigación educativa como una fuente para el cambio. Sólo recientemente se empiezan a valorar los resultados de la investigación como una "presión externa" para el cambio educativo.

Desde la investigación, en una postura mucho más soñadora, se defendían por cinco modelos de relación entre investigación y práctica (Edwards, 2000; Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Saunders, 2007)):

1. *Relación directa entre la investigación y la práctica.* Los docentes y administradores leen informes de investigación y aplican los resultados a su propia práctica iniciando, de esta forma, un proceso de cambio (Oakey, 2002; 2003). Esta vía supone que los docentes son los principales usuarios de la investigación, y, por ello, la investigación debe ir dirigida a estos profesionales

La experiencia y los estudios sobre el tema, sin embargo, nos confirman la invalidez de este camino. Los profesores, por regla general, no tienen tiempo ni formación para leer informes de investigación, y en muchos casos tampoco tienen la actitud para hacerlo (Hammersley, 2007).
2. *Las revisiones de investigación como mediadoras.* Dadas las dificultades para que los docentes y administradores lean investigaciones originales, se han multiplicado las iniciativas para elaborar

revisiones de investigación (los llamados *What Works*) (Atkinson, 2002; Biesta, 2007; Oancea, 2008; Slavin 2008) o artículos de difusión de tal forma que gran parte del saber acumulado por la investigación esté disponible de una forma rápida y accesible para los docentes y tomadores de decisiones.

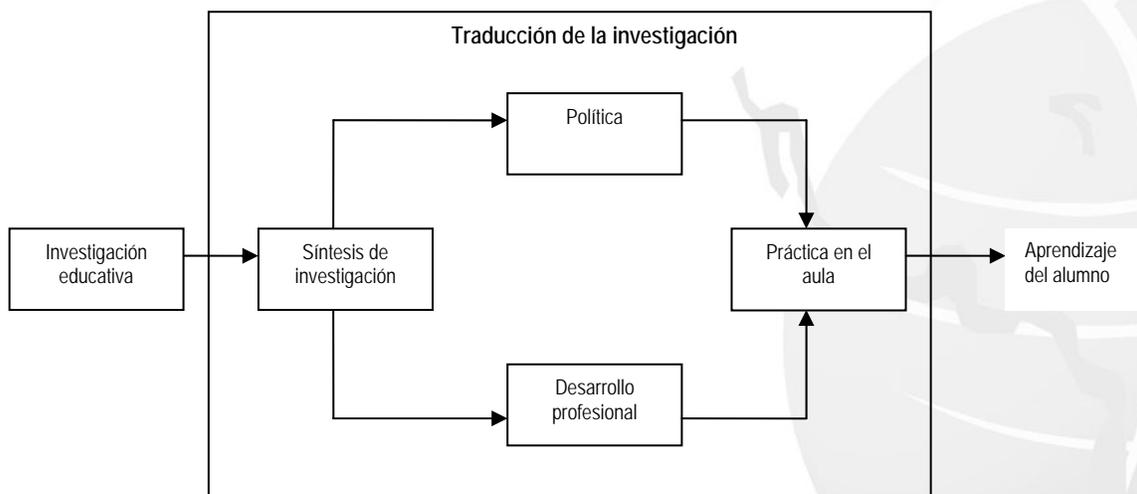
3. *La formación del profesorado como mediadora.* Los resultados de la investigación llegan a la práctica a través de la formación tanto inicial como permanente del profesorado. Los formadores de formadores serían, por tanto, mediadores entre la investigación y la práctica (Thomas y Pring, 2004; Hammerley, 2007). Desde ese enfoque cobraría especial atención la necesidad de que los profesionales dedicados a la formación de profesores y maestros fueran, a su vez, investigadores.
4. *La ruta de la política.* Otra apuesta muy habitual es considerar que la investigación debe ayudar a la toma de decisiones políticas, y que a través de estas decisiones la investigación impactará en la práctica docente. Este planteamiento es el más popular entre los investigadores. De hecho, en muchas ocasiones se piensa más, a la hora de redactar los informes, en los políticos que en los docentes.

Desafortunadamente la experiencia nos dice que los tomadores de decisiones políticas hacen una utilización parcial y sesgada de los resultados de la investigación. Así, salvo contadas excepciones, la investigación apenas es una excusa para tomar una decisión previamente acordada.

5. *La ruta larga, la sociedad como mediadora.* La quinta alternativa es la que defiende que la investigación, con su lenta pero progresiva acumulación de conocimientos, va creando poco a poco una "cultura" entre la sociedad que, posteriormente es asumida por políticos, administradores y docentes (Hammersley, 2002; 2004; Slavin, 2002). De esta manera, el principal usuario de la investigación sería la sociedad en su conjunto.

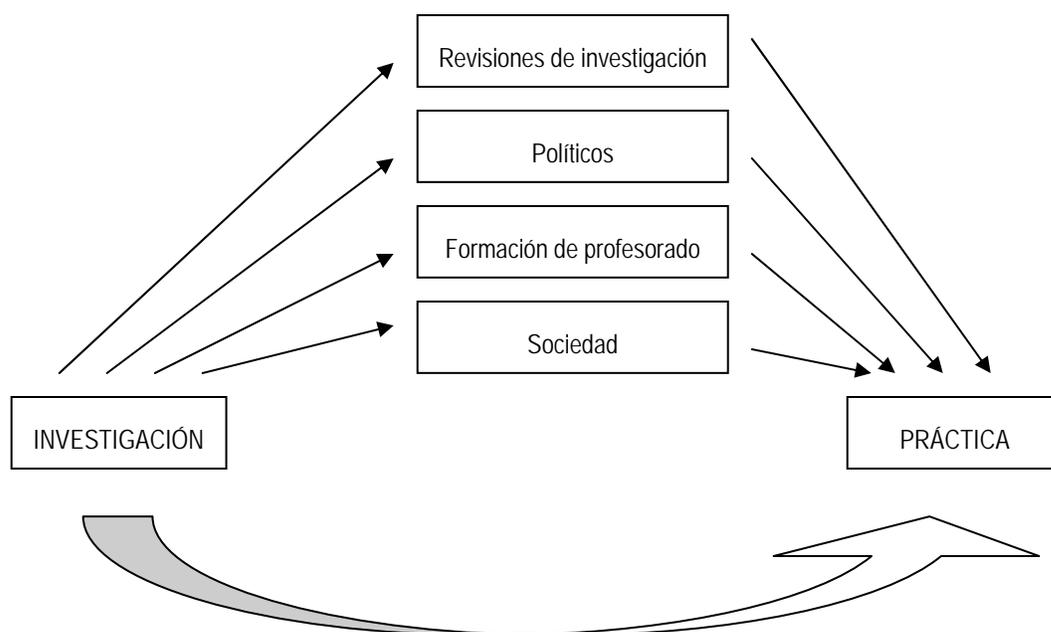
Estos modelos "puros" se combinan entre sí formando un entrelazado de propuestas. Así, por ejemplo, el *Strategic Education Research Program* (SERP), desarrollado por el estadounidense *National Research Council* (NRC) sigue un modelo que combina la utilización de las revisiones de investigación para acercar la investigación a la formación del profesorado y a la toma de decisiones políticas (Willinsky, 2001). En el gráfico 1 se muestra su propuesta.

GRÁFICO 1. EL MODELO DE TRADUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DEL SERP



En todo caso y tal como argumentábamos al comienzo de este escrito, parece claro que ninguno de los cinco modelos señalados ha logrado que la investigación impacte realmente en la práctica educativa, ninguno de ellos ha hecho que la educación sea un ámbito basado en evidencias científicas. Un sencillo análisis nos hace percatarnos que todos ellos siguen un planteamiento análogo: consideran que el investigador asume en exclusiva el papel de generador de conocimiento, y el docente el rol consumidor y el administrador y político, en el mejor de los casos, el rol de mediador (gráfico 2).

GRÁFICO 2. PANORÁMICA GENERAL DE LOS MODELOS TRADICIONALES DE RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA



3. DIFICULTADES EN LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA

La investigación es percibida por los docentes y administradores como irrelevante, inútil y demasiado teórica. Aunque los estudios desarrollados sobre el tema se han centrado más en docentes que en administradores o en tomadores de decisiones política, los resultados puede que no sean tan diferentes.

Efectivamente, Shkedi (1998) realizó un estudio de carácter cualitativo con un doble objetivo: por una parte conocer cómo los profesores utilizan los resultados de la investigación y, por otra, identificar las barreras que les impiden utilizar dicha investigación. Para ello entrevistó en profundidad a 47 profesores en activo de diferentes niveles educativos. Sus resultados se mostraron concluyentes: la gran mayoría de los profesores no lee literatura de investigación porque piensa que es irrelevante, inútil, demasiado teórica y porque no confían en sus resultados. Prefieren leer literatura educativa más práctica, de tal forma que puedan aplicar los resultados en su trabajo de forma más directa. Como resultado añadido que nos debe hacer pensar, también encontró que los docentes creían que la mejor investigación educativa era la cuantitativa, pocos conocían el potencial de la investigación de carácter cualitativo. Esta misma investigación encontró que los docentes afirmaban que tenían poco tiempo para leer investigación,

además ésta no estaba disponible en su entorno inmediato y que tenían dificultades para entender muchos de sus términos, especialmente los referidos a las estadísticas utilizadas.

Análogas conclusiones fueron obtenidas por Latham (1993) en un estudio que comparó el consumo de literatura científica de docentes, ingenieros, abogados y médicos. Encontró que los profesores conforman el colectivo profesional que menos utilizaba la literatura científica y que menos la valoraba. Concretamente halló que los docentes afirmaban que no tenían tiempo, que el lenguaje de la investigación era demasiado técnico y que no encontraban la utilidad a las investigaciones educativas. Con todo ello, decían que no les merecía la pena el esfuerzo de intentar leer literatura de investigación.

En esa línea, Saha, Biddle y Anderson (1995), en una investigación en la que consultaron a 120 directores de escuela, encontraron que la participación de los directivos de centros en cursos de postgrado tenía un impacto positivo en la utilización de la investigación. La formación del profesorado en investigación, por tanto, mejora de forma significativa la utilización de los resultados de investigación.

Otro interesante trabajo relacionado con el uso de la investigación es el desarrollado por Zeuli (1994). En él, localizó a una docena de profesores que utilizaban la investigación educativa y profundizó en el conocimiento de cómo leen investigación, y cómo creen que esas lecturas influyen en su trabajo. Entre los resultados encontrados destacan:

- Los docentes tienen más probabilidades de utilizar los resultados de investigación si en los informes se aportan ejemplos de casos similares a sus propios contextos de enseñanza.
- Muchos docentes se centran más en el producto de la investigación que en las ideas principales y evidencias.
- Los profesores encuentran la investigación más creíble cuando ésta es coherente con su experiencia personal.
- Algunos profesores piensan que la investigación sólo debería abordar el estudio de técnicas y estrategias que tuvieran un impacto directo en el desarrollo de la docencia, y valoraban la calidad de las investigaciones con el exclusivo criterio de su aplicabilidad directa en el aula.

Otro tema clave que ha preocupado especialmente en la relación entre investigadores y prácticos son las dificultades para la difusión de los resultados de investigación. Y son varios los estudiosos que han abordado esa cuestión. La profesora Felicity Wikeley (1998) pretendió, a través de un interesante estudio en el que entrevistó profesores de 15 escuelas de un LAE inglés, averiguar cómo las buenas prácticas de investigación pueden ser diseminadas a los profesores de tal forma que ayude a las iniciativas de mejora de la escuela. Encontró, en primer lugar, que la diseminación es una tarea extremadamente compleja, incluso cuando las buenas prácticas son compartidas entre colegas. También halló evidencias de que son muy fuertes las resistencias para aceptar los resultados encontrados en la investigación. Así, los profesores dudan de la validez de la investigación, y defienden que sus situaciones particulares invalidan la aplicación de sus resultados. De esta forma, cuando se les presentan resultados de investigación piensan que no es posible utilizarlos dado que sus clases o centros tienen características diferentes a los presentados en la investigación.

Por otro lado, Huberman (1990) desarrolló un estudio ampliamente citado en el que se centró en analizar 11 proyectos de investigación. Encontró que la diseminación de resultados es mejor si existen buenas relaciones entre investigadores y prácticos antes y durante el desarrollo del estudio. Huberman justificó

esos resultados defendiendo que el contacto de los investigadores con los docentes les ayudaba a tener en cuenta el contexto local y a predecir la forma en que los resultados podrían ser implementados.

Una último dato nos lo aportan Cousins y Leithwood (1993) quienes concluyeron, tras una ambiciosa investigación en la que aplicaron un cuestionario a 388 directores de centros docentes norteamericanos, que el conocimiento centrado en la escuela es la mejor forma de mejorar las escuelas, más que las estrategias “de abajo a arriba” o “de arriba a abajo”. De esta forma, la mejora de la utilización del conocimiento es una estrategia para la mejora de la escuela, y la escuela es la unidad para la utilización del conocimiento y el cambio. Los centros docentes como organizaciones son sistemas sociales, y el conocimiento en educación se construye social y políticamente. Por esos motivos, concluyen esos autores, los docentes deberían estar más implicados con la investigación como participantes o como investigadores activos.

Con todo ello, las evidencias acerca de la utilización de la investigación por parte de los docentes, según los estudios que han recogido sus apreciaciones, nos informan de la existencia de algunas barreras para la utilización de la investigación en educación, tales como:

- La investigación es percibida como irrelevante, inútil y demasiado teórica.
- Ausencia de confianza en los resultados de la investigación.
- Falta de tiempo por parte de los docentes y un acceso muy limitado a la literatura de investigación.
- Existen problemas por parte de los docentes para comprender el lenguaje y las estadísticas de los informes de investigación.
- Los docentes tienen mucha más confianza en otras fuentes de información que en la investigación.
- Existe una fuerte resistencia al cambio por parte de los docentes, resistencia que más que individual es del centro en su conjunto, por tener estructuras rígidas que limitan los procesos de cambio.

Entre los elementos facilitadores de esta utilización se encuentran:

- La realización de investigaciones sobre temas que importan a los implicados y donde se incluyen ejemplos y aplicaciones de los resultados.
- La existencia de buenas relaciones entre investigadores y prácticos.
- Que los docentes estén o hayan estado implicados en un proceso de investigación.
- Que los docentes y administradores tengan formación sobre investigación educativa.
- Que el conocimiento, los resultados e implicaciones de la investigación estén centrados en el conjunto de la escuela, no en el profesor o el aula individual, dado que es la escuela la unidad básica del cambio.

4. IDEAS FINALES

En la actualidad existe una profunda brecha en todo el mundo entre la investigación y la práctica educativa, una preocupante falta de mutuo entendimiento entre los investigadores, los docentes y los tomadores de decisiones (Whiseman, 2010). Los prácticos, vista la falta de respuesta de la investigación a sus necesidades y preocupaciones, han dado la espalda a la investigación, la han ignorado. Los investigadores, por su parte, siguen pensando que tienen el monopolio de la generación del conocimiento, conocimiento que debe ser aplicado por los prácticos para mejorar la educación. Los modelos de relación entre investigación y práctica así lo reflejan, y probablemente esta sea una de las causas de la falta de credibilidad de la investigación educativa.

De ahí que sea necesario un cambio de enfoque caracterizado por una revisión de la investigación: qué estudia, cómo lo hace, cómo lo comunica..., y también del trabajo de los prácticos: mejorando su formación y su actitud hacia la investigación; y generando instancias mediadoras que faciliten esa comunicación.

Parece claro que la educación necesita una mejora cualitativa importante. Pensar que esa mejora puede venir sin el apoyo de la información validada científicamente no es realista. Todos tenemos el compromiso y la obligación de trabajar por una mejor educación, y eso pasa por acabar con la brecha entre la investigación y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, E. (2000). In defence of ideas, or why "what works" is not enough. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 317-30.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1-22.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. H. (2003) Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), pp. 3-14.
- Cousins, J. y Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilisation as a strategy for school improvement. *Knowledge Creation Diffusion Utilisation*, 14(3), pp. 305-33.
- Edwards, T. (2000). 'All the Evidence Shows ...': reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 299-311.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman.
- Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. En G. Thomas y R. Pring (eds.) *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hammersley, M. (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects* (Annual Lecture). London: Teacher Training Agency.
- Henig, J. R. (2008). The evolving relationship between researchers and public policy. *Phi Delta Kappan*, 89(5), pp. 357-360.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), pp. 363-91.

- Huston, A. C. (2008). From research to policy and back. *Child Development*, 79(1), pp. 1-12.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), pp. 23-31.
- Kennedy, M.M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), pp. 4-12.
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77, pp. 63-70.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 54, pp. 23-27.
- Oakley, A. (2002) Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), pp. 277-286.
- Oakley, A. (2003). Research Evidence, Knowledge Management and Educational Practice: early lessons from a systematic approach. *London Review Of education* 1(1), pp. 21-39.
- Oancea, A. (2008). The importance of being thorough: On systematic accumulations of 'what works' in education research. *Journal of Philosophy of Education*, 42, pp. 15-32.
- Saha, L., Biddle, B. y Anderson, D. (1995). Attitudes towards education research knowledge and policymaking among American and Australian school principals, *International Journal of Educational Research*, 23(2), 113-26.
- Saunders, L. (Ed.). (2007). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. London: Routledge
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), pp. 559-77.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 15-21.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), pp. 5-14.
- US Department of Education (2002). *Strategic Plan for 2002-2007*. <http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/plan.pdf>.
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., Petrosino, A. y Gandhi, A. G. (2008). The fairy godmother and her warts: Making the dream of evidence-based policy come true. *American Journal of Evaluation*, 29(1), pp. 29-47.
- Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), pp. 159-176.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement. *School Leadership & Management*, 18(1), pp. 59-73.
- Willinsky, J. (2001). The Strategic Education Research Program and the Public Value of Research. *Educational Researcher*, 30(1), pp. 5-14.
- Wiseman, A.W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research In education*, 34(1). pp. 1-24.
- Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), pp. 39-55.



ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO RESILIENTE Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN TORNO AL EJERCICIO DIRECTIVO (2.0) COMO POSIBILIDAD PARA APREHENDER Y TRANSFORMAR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

*Juan Manuel Trujillo Torres, Juan Antonio López Núñez y
Manuel Enrique Lorenzo Martín*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2010
Fecha de dictaminación: 25 de mayo de 2011
Fecha de aceptación: 6 de junio de 2011



1. APREHENDER LA NUEVA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La calidad de la educación se juega en cada escuela, en cada comunidad y en la posibilidad de desarrollar al máximo todas las capacidades de nuestros niños y jóvenes; este debe ser nuestro horizonte. Transformar nuestras escuelas nos permitirá impulsar cambios en la sociedad, generando espacios de solidaridad y justicia, y sobre todo construir el lugar común en donde respeta a cada persona y donde nadie sienta que está demás. (Cayulef, 2007)

Nos encontramos inmersos en un momento de crisis que afecta, por igual, a todos los constitutivos organizacionales. No sólo es una cuestión económica, siendo necesario el cambio y la innovación en las organizaciones y por ende en los líderes que gestionan las mismas. El cambio va más allá del modelo económico y apuesta por un paradigma emergente que con la ayuda de las TIC y un cambio de actitud hacia el trabajo colaborativo ofrecen enormes oportunidades de desarrollo si sabemos gestionarlo con premura y acierto. Para ello, es necesario que los equipos directivos y sus líderes aventuren hacia nuevas formas que integran la capacidad para la creación desde la creatividad, el trabajo colaborativo y comprometido, la transparencia y búsqueda de calidad, la gestión de un clima y cultura adecuados, la pasión por el compartir, la adecuación de valores, etc.

Consecuentemente, sería preciso considerar en este tiempo presente de cambio en nuestra organización educativa algunas cuestiones que son significativamente influyentes en su dinámica de desarrollo. Así asevera Fainholc (2010) para ser considerado:

- Como no se sabe realmente de dónde provendrá el cambio y cuál será su impacto sociocultural, pero reconociendo que la necesidad de superar el conservatismo de las instituciones educativas enteramente presenciales es enorme, el énfasis de flexibilidad en todas las propuestas educativas mediadas por tecnología y TIC debería aprovechar la sinergia de todos los ambientes de aprendizaje –reales y virtuales– como contextos para promover y dirigir dicho cambio.
- La importancia –aunque con grandes interrogantes respecto de la calidad y la extensión de uso– de los materiales digitales, existentes y a producir, cada vez de modos más abiertos y públicos, establece que la necesidad de evaluar y cuidar su calidad para la enseñanza e investigación será mayor, a fin de conseguir que estos programas educativos colaboren en ser sustentables a largo plazo.
- Se presenta como un desafío enorme a resolver la preocupación que la plataforma tecnológica colaborativa y distribuida sea usada como vía de acomodación a la diversidad, de rompimiento de barreras y de remoción de limitaciones –y no como corsé que reedite viejos direccionamientos–, además de como una ayuda desinteresada para los países marginales.
- El énfasis en los modelos y los formatos de aprendizaje alternativos que por medio de la tecnología impactan en la enseñanza y, por ende, en la epistemología del conocimiento, al construir oportunidades ilimitadas para desarrollar capacidades reflexivas (en lo colaborativo, en la personalización de servicios al estudiante, etc.), se tendrá en cuenta cuando se diseñen espacios formativos para todos, nunca pensados antes. Ello debería ser entendido por todos los estamentos organizacionales de la institución superior, ya que, sin esta comprensión, poco o ningún éxito se obtendrá con los programas educativos a implementar.
- La necesidad de redefinir la misión en la era global digital y de redes, de lo que se conoce por *enseñanza a distancia*, ya que no puede ni debe ser considerada simplemente para acortar

lejanías, debido al impacto sustantivo que las TIC e internet poseen en remover (sin desconocer aún situaciones de severas faltas de acceso y alfabetización para una interacción crítica) restricciones, acercar materiales, satisfacer demandas de calificación del mercado, flexibilizar planes de estudios y los límites que demarcan la provisión pública y privada de programas (con contralor riguroso de su oferta, al alertar una comercialización de títulos dudosos, etc.).

- El desafío de fortalecer el rol de toda enseñanza superior mediada por tecnología, que debe equilibrar la relación acceso-costos-calidad de propuestas como la relación de academia, corporaciones y estructura laboral, o de investigación y desarrollo con innovación de sus programas y materiales, procesos y productos.
- Reconocer las contradicciones encarnadas por los mismos sistemas educativos electrónicos en cuanto a lo caro de sus diseños, porque son humanamente intensivos, debido a una alta calificación de sus cuadros, y se apoyan en prerrequisitos muy refinados.
- Dedicar esfuerzos para que los estudiantes alcancen aprendizajes exitosos, lo que significa velar por satisfacer los prerrequisitos de una alfabetización y un entrenamiento en la evaluación de los recursos de las TIC (para no perderse en la mar informacional existente), y que los profesores fortalezcan la articulación de tecnología en programas reformulados con una mayor profesionalización de su rol, en organizaciones que gestionen programas electrónicos de diverso perfil (*single mode, blended-learning*, consorcios, universidades tradicionales extendidas, etc.), con el fin de superar los modelos industriales globales (con la introducción de la interactividad en línea y sus formatos participativos) al adecuarlos a los contextos nacionales, de restricciones lingüísticas, según la población objetivo, la escasez de presupuestos, en una armonización de los esfuerzos, el aseguramiento de la calidad, etc.
- Descreer sistemáticamente por deconstrucciones varias que la modalidad educativa con TIC podrá resolver (aunque muchos las vean como panaceas para diversos temas, dado el aumento infernalmente centuplicado del acceso y uso de internet en la enseñanza superior) todas las necesidades que la evolución y la transformación de la sociedad y la cultura digitales imponen a sus procesos educativos, al presentarse a todas las franjas de edad, a lo largo de sus vidas.
- Demostrar que los recursos educativos abiertos¹⁵ (OER) pueden llegar a consolidar, por razones de justificación moral y logro de beneficios pragmáticos (en el sentido que Popper establece para una sociedad abierta), mayores posibilidades democráticas. Esta tesis debería superar varios y variados mitos que abundan en las cátedras universitarias tradicionales (creencias tales como «mi contenido es original», «me lo roban», «este contenido no se puede recontextualizar», etc.) frente a la existencia y multiplicación veloz, disruptiva y disonante de contenidos, con su tendencia a extenderse más y más, en el espacio y el tiempo.
- La producción de «recursos abiertos» que construyen capacidad debe buscar evidencias y refinar las variables que intervienen en la producción de saber, lo que fortalece la investigación y la contrastación, esto es, las tareas de las comunidades de producción de conocimiento y de aprendizaje.
- Jerarquizar la «investigación-acción virtual» que configura y consolida «inteligencia colectiva», al percibirse su ensanchamiento a través del trabajo de producción y el uso común de los recursos abiertos –en el interior de un enorme tráfico informacional y participativo que seguirá

en aumento. Esta investigación requiere la combinación de métodos, con énfasis en la etnografía virtual, con la contribución colaborativa de todos los participantes en el rediseño de mediaciones y materiales, dentro de programas que experimentan y contrastan en la práctica las acciones diseñadas y ejecutadas, en el interior de un planteamiento de recertificación, validez renovable o actualización constante.

De igual modo, Jericó (2010) nos habla de una nueva configuración y definición del directivo. Un directivo 2.0 que se encuentra inmerso en la importancia y necesidad de gestionar el conocimiento, de la presencia de un contexto dominado por los nativos digitales, de la relevancia de las redes sociales y los nuevos modelos de creación de valor, de la utilización e integración de la tecnología en base a la elaboración de estereotipos mentales distintos, etc. Así, los nuevos valores que se han de impulsar en este nuevo paradigma son:

- *Compartir crea valor.* Antes retener el conocimiento daba poder, de ahí que se ocultara bajo cinco llaves. Ahora, sin embargo, lo que realmente te hace poderoso y te da valor es compartirlo. Los responsables de la campaña presidencial de Barak Obama lo tenían claro. Toda su campaña se apoyó en las redes sociales y la difusión de la información del candidato. Si lo trasladamos a la hora de gestionar personas, el directivo ha de compartir información y crear transparencia en su gestión.
- *Transparencia.* Posiblemente sea el reto más difícil del mundo 2.0 ya que si existe transparencia se transmiten todos los detalles de la gestión. Conocer que aporta cada persona en su profesión podría hacer temblar a más de uno pero la opacidad es incompatible con el mundo 2.0 y con la creatividad.
- *Inteligencia colaborativa.* El caso de GoldCorp es un claro ejemplo de cómo la inteligencia colaborativa alcanza soluciones a las que no es posible que llegue la inteligencia aislada. ¿Imagina que sucedería si ante un problema incorporáramos las opiniones y creatividad de clientes, proveedores y empleados?
- *Diversidad.* El directivo 2.0 ha de buscar la diversidad (la de verdad, no la que viene en los informes de las empresas) porque es la única manera de que la inteligencia colaborativa sea rica y aporte valor añadido.
- *Libertad y reconocimiento.* El miedo paraliza y el control impide el desarrollo del talento, en especial en una época de crisis. Se requiere asumir el "posible vértigo" que le causa la libertad a algún directivo pero no se innova de verdad si no se crean los espacios para que las personas aporten y se les reconozcan después su trabajo.
- *Pasión y creatividad.* El directivo 2.0 se apoya en la pasión. El entorno es nuevo y difícil pero solo desde la ilusión y la creatividad podremos enamorar al futuro.

2. EL LIDERAZGO RESILIENTE. SINERGIA, SUPERACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO

"[...] y se la entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas" (Edith Grotberg, 1998).

Una definición genérica de resiliencia es la que parte de la capacidad que tiene el ser humano de superponerse y adaptarse a las adversidades y salir fortalecido aún en casos extremos. Así, existen

pruebas científicas donde una mayoría de quienes experimentan riesgos como el estrés y el trauma en su vida pueden salir indemnes e incluso fortalecidos. La resiliencia para la educación supone la capacidad para, ante circunstancias adversas o conflictivas, lograr el equilibrio optimizador afrontando desde la perseverancia, la toma decisional compartida y colaborativa, autoconfianza, autoestima y control, competencia emocional e ilusión basada en proyectos comunitarios.

Henderson y Milstein extractaron de varios autores –Richardson (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalana y Millar (1992) los factores más relevantes respecto de la resiliencia y que exponemos a continuación:

2.1. Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia

1. Presta servicios a otros y/o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía; independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. capacidad para el aprendizaje y conexión de éste.
10. Automotivación.
11. “Es idóneo” en algo; competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

2.2. Factores protectores ambientales: Características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia

1. Promueve vínculos estrechos.
2. Valora y alienta la educación.
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.

9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Para atenuar los factores de riesgo Hawkin y Catalano (1990), proponen tres estrategias importantes:

1. *Enriquecer los vínculos:* Las investigaciones demuestran que los niños con fuertes vínculos positivos incurren menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre los individuos de hecho ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, haciendo hincapié en un rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo.
2. *Fijar límites claros y firmes:* Al elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares, se debe explicitar las expectativas de conductas incluyendo las conductas de riesgo de manera coherente, expresadas por escrito indicando los objetivos que se espera cumplir.
3. *Enseñar habilidades para la vida:* Cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resiliencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y, un manejo sano del estrés son estrategias que al enseñarlas y reforzarlas de forma adecuada ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia como son el alcohol, tabaco y otras drogas; al igual que sirve para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces en la institución educativa dentro de un clima que favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos.

De igual modo, para conformar resiliencia, Bernard (1991) sintetizó las tres siguientes recomendaciones que prácticamente son las condiciones ambientales que están presentes en las vidas de aquellas personas que se sobrepone a la adversidad:

4. *Brindar afecto y apoyo:* El más importante de todos los elementos que promueven la resiliencia, es casi imposible "superar" la adversidad sin el soporte del afecto. No necesariamente debe provenir de la familia biológica, lo puede brindar docentes, vecinos, amigos, trabajadores sociales y hasta las mascotas. Quienes promueven la resiliencia en la escuela reconocen que un clima afectivo en el aula es el sostén para el éxito académico.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* A su vez también deben ser realistas para que funcionen como motivadores eficaces con el único objetivo de que las habilidades y el potencial en general de alumnos y docentes se reconozca y optimice.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* Significa otorgar a la comunidad educativa –alumnos, personal escolar y familias- una gran responsabilidad por lo que acontece en la institución, permitiéndoles participar en la toma de decisiones con respecto a la planeación de actividades, resolución de conflictos, elaboración de proyectos educativos con miras a una educación más práctica y consensuada.

Las instituciones educativas pueden aportar condiciones ambientales que promueven reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas y equilibrar el impacto sobrevenido de situaciones traumáticas acontecidas en la organización escolar.

El liderazgo resiliente pues, como nuevo paradigma en el perfil del líder, justifica para la organización la capacidad para superar la adversidad proyectando consecuentemente respuestas y comportamientos de superación para afrontar las dificultades sobrevenidas. González (2010:28-30) reflexiona en torno a las posibilidades del liderazgo resiliente:

- “De transformar a perseverar. El paradigma transformacional nos ha enseñado en los últimos años que algunas de las competencias más significativas que consiguen el perfil transformador del líder son la visión global, el pensamiento estratégico, pensamiento conceptual, orientación al logro y los procesos, la capacidad de movilización, la capacidad de influencia y la empatía. Hoy este líder requiere nuevas capacidades, que sin desmerecer ninguna de las anteriores, definen su resiliencia; enfrentamiento a la adversidad, capacidad de superación, altos niveles de autoconfianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad.
- Tú eres el cerebro. Nuestro cerebro procesa a lo largo del día más de 50.000 pensamientos, de los cuales más del ochenta por ciento se refieren a nosotros. Si el proceso de cambio de un individuo se origina en primera instancia en el pensamiento, para después obrar, ¿tenemos o no tenemos capacidad de cambiar? Estamos hechos para ello. En los procesos coaching que nos ayudan a desarrollar la resiliencia de nuestros líderes, el planteamiento fundamental de partida de su percepción de la realidad, y el resultado es un liderazgo capaz de plantear varias alternativas que le permitan una toma de decisiones más fácil.
- Una experiencia nunca es un fracaso, siempre viene a demostrar algo. Así es como pensaba Thomas Alva Edison empresario e inventor americano, un claro ejemplo de resiliencia. Perfeccionó el telégrafo automático, inventó un aparato para transmitir las oscilaciones de los valores bursátiles, colaboró en la construcción de la primera máquina de escribir y dio aplicación práctica al teléfono mediante la adopción del micrófono de carbón. Edison fracasó en innumerables ocasiones. Su mayor logro fue el fonógrafo, que por cierto para llegar a conseguirlo, necesitó miles de intentos previos, al final de cada uno de los cuales, su persistencia y su actitud positiva “cada vez estoy más cerca de conseguirlo...”, fueron la clave. Para nuestro líder resiliente, el fracaso es un punto álgido del aprendizaje, ser consciente de el error, te aproxima al éxito.
- Actitud positiva. De nuevo un estado mental. Una buena actitud positiva hace posible que el líder sea exitoso. Le da la energía para que pueda seguir su propósito, haga crecer su potencial y siembre semillas que beneficien a otros. Pero también hace que el viaje sea más agradable en el camino sin importar a donde le lleva. Ser positivo es una actitud que marca diferencia. ¿Cómo consigue el líder resiliente mantenerla en el tiempo?: a) cree en sí mismo; b) está dispuesto a ver lo mejor de los demás; c) es persistente; d) se enfoca en las soluciones; e) es generoso, da; f) es responsable.
- Ansiedad no es miedo y, además, el miedo se desaprende. Recientemente hemos tenido la suerte de poder compartir una extraordinaria experiencia profesional con Eduardo Punset. Me decía que para él resultaba frustrante ver cómo sus nietas no sabían distinguir entre ansiedad y miedo, asociando siempre un efecto negativo en las dos. El ser humano nace con dos miedos, digamos

de manera casi innata, miedo a caerse y miedo al ruido, que curiosamente con el paso del tiempo, aprendemos a controlar, porque los conocemos cada vez mejor y diseñamos estrategias de afrontamiento a lo largo de nuestra vida. La buena noticia es que el resto de nuestros miedos son aprendidos y, de la misma manera que los hemos aprendido, los podemos desaprender. Esto lo hace muy bien el líder resiliente. Las capacidades que le permiten enfrentarse y superar los miedos en soledad o con su equipo son la autoconfianza y la autoestima, ambas las trabaja y las desarrolla de manera habitual.

- **Autoestima:** dejar de establecer su valor. Nuestro líder resiliente aquí está siendo revolucionario, ha entendido que lo importante no es sólo ni tanto autoevaluarse, no quiere ser especial y por eso no trata de establecer su valor, elige dejar de juzgarse por cómo es, y pasa a ofrecer a los demás pensamientos positivos, objetivos de logro pero no de perfección, pero no de perfección, posibilidades de aprendizaje desde los errores, opciones de probar cosas nuevas, fija metas a los demás y facilita el orgullo de pertenencia a un colectivo. ¿Cómo le suena esto en tiempos de crisis?
- **Autoconfianza:** nada que ver con el ego. Este nuevo líder ha entendido mucho mejor el concepto de autoconfianza, de manera que ha conseguido desterrar “el mito de ególatra”. Para conseguir esta capacidad, fundamental en este nuevo paradigma de liderazgo del siglo XXI, este nuevo líder no tiene vergüenza a la hora de mostrar aquello que ha aprendido a conocer mejor, sus emociones. Además, y como consecuencia, no se siente culpable, consigue emplear parte de su tiempo en hacer lo que realmente le gusta, y entiende que no puede pasar un día o una semana de trabajo, sin realizar un balance de los aspectos más positivos y aquellos que debería mejorar.
- **El poder de la imaginación.** Nos basta con imaginar algo negativo, muy negativo para nosotros, y nos estresamos. Algunos jefes mediocres, utilizan esta estrategia para dirigir a los demás, es la estrategia de “la autoridad burda”, realmente significa asustar.
- **Lo que hoy también sabemos es que asustar, puede asustar a cualquiera, eso no te confiere mayor poder y además no te hace ni diferente ni mejor que los demás como jefe.** Como dice el profesor Eric Kandel, Premio Nobel de Fisiología, lo que te distingue, ya no es tan fácil, es ilusionar a los demás. El líder resiliente utiliza el poder de la imaginación consigo mismo y con su equipo para persistir, animar y gestionar los cambios. La resiliencia permite al líder construir en la adversidad y sobrevivir. En estos momentos de crisis se convierte en una capacidad fundamental y una garantía para la supervivencia de nuestros negocios. Empecemos entonces por nuestro pensamiento.”

Esto supone para la educación, para las instituciones educativas, un ajuste eficaz y sostenible pues el tiempo apremia y se plantea crítica la adaptación al cambio de una manera más inmediata. Los equipos directivos han de mostrar, más que nunca, competencias para la comunicación y el diálogo desde el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la competencia emocional para ganar credibilidad y confianza y el logro de nuevas formas de hacer entre el profesorado para crear una cultura sólida, compartida y veraz. Aprender a asimilar las decepciones y contrariedades, construir una estructura compacta para reponernos de agresiones y ofensas externas, aprender a inspirar de inmediato confianza en base a la conformación de un clima adecuado, hacer del conflicto una forma negociada para la mejora, eliminar sentimientos que no generen valor, etc. son, en definitiva, pautas para conformar una cultura organizacional que defina su

constructo como suma de valores y normas compartido por personas y grupos desde el control de interacciones entre ellos y el entorno para la colaboración red comprometida.

Y es que "el mundo actual se caracteriza por el cambio y la inestabilidad. Las explicaciones sistémicas de L. V. Bertalanffy en los años 40 mostraron un nuevo camino en el estudio de las realidades sociales y hoy en día las explicaciones sistémico-ecológicas de Bronfenbrenner, las ideas sobre pensamiento complejo de Morín o las aportaciones sobre la modernidad líquida de Barman ya forman parte del vocabulario de las profesiones. Paulatinamente se ha ido comprobando cómo los modelos explicativos de la realidad de carácter mecanicista y sus correspondientes formas de actuación profesional no dan respuesta a los retos de la sociedad actual, dinámica y compleja. Esta constatación es especialmente relevante porque los profesionales han tomado consciencia de que, trabajando desde esta perspectiva, con frecuencia sus valiosos esfuerzos dan muy pobres resultados, lo que genera una sensación de malestar y decepción muy importante. Poco a poco ha emergido la idea de red como la forma más adecuada para abordar las situaciones complejas, pero conviene destacar que el paso a este modelo es un cambio de paradigma en la forma de entender la realidad, lo que requiere una profunda transformación en las culturas profesionales" (Vilar, 2009:4)

Hablamos de coordinación, de comunicación, de cooperación y construcción conjunta en base al ejercicio de un liderazgo resiliente que configure un espacio como punto de encuentro de sensibilidades varias que ponen de manifiesto en la institución educativa particular las características de un mundo globalizado y complejo. El director escolar, ante un mundo cambiante e inestable como el actual, ha de rediseñar su tarea desde un modelo aplicacionista e individual a otro reflexivo y creador que conlleva en sí mismo labores de cooperación para la cohesión social comunitaria.

3. LIDERAZGO DISTRIBUIDO. IMPORTANCIA DEL COLECTIVO DESDE POSICIONAMIENTOS FORMALES E INFORMALES

Además, al poner el foco sobre las actividades y los procesos por encima de la jerarquía y la autoridad, el liderazgo distribuido trata de salvar el recurrente dualismo líder seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (López Yáñez y Lavié Martínez, 2010)

El ejercicio del liderazgo distribuido complementa las propiedades innatas que el liderazgo resiliente, y su capacidad de intervención, pueden ofrecer para la institución y organización educativa. Los directivos 2.0, inmersos en la Sociedad del Conocimiento, no pueden obviar la capacidad transformadora del ejercicio del liderazgo distribuido y resiliente para ejercer como motor indiscutible de dinámicas que promueven el cambio y la innovación desde el respeto y la consideración del medio y la Comunidad.

Waite (2008:30) recordando palabras de Weber (1958) afirma la necesidad del liderazgo distribuido recordando la concepción de las organizaciones como jaulas de hierro que limitan más que construyen. Parece observarse la organización educativa como un espacio que coarta procesos de innovación y permanece en el tiempo con sus estructuras definitivas estancas desde posicionamientos conservadores y sin empeño en nuevas formas que conformen, relacionen, se manifiesten polivalentes, aúnen, etc. Un lugar que frena, que impide desarrollar todo nuestro potencial, que evoluciona al margen de la sociedad. Y todo ello, sin embargo y a pesar de todo, como bien indica el propio Waite (2008:33) a pesar de que la

teoría del caos, los sistemas autoorganizados, la teoría de los enjambres y la teoría de juegos sugieren que existen otras formas más convenientes y satisfactorias de organizar nuestra faceta profesional. Habría que plantearse muy en serio cómo planificar la secuencia de desarrollo organizacional de la institución escolar puesto que son las estructuras quienes influyen y condicionan nuestro devenir y acciones consecuentes y justifican, en definitiva, quiénes somos y hacia dónde nos dirigimos. Es la institución escolar quién estructuralmente circunscribe las acciones y el sentido del quehacer del individuo.

Así, parece interesante recurrir desde el organigrama funcional de la institución educativa al trabajo organizativo en red, a imagen y semejanza de cómo se lleva a cabo en el marco social globalizado, al margen de posibles y específicas características de adaptación precisas. Un establecimiento fluido de relaciones sociales necesario que promueve el hecho de compartir y que permite a las personas organizarse de manera abierta y libre, sin costes extraordinarios y todo ello desde una facilidad de uso impensable en otro tiempo y girando en torno a temáticas diversas específicas. Shirky (2008) habla de compartir, cooperar y actuar colectivamente como actividades prioritarias a desarrollar desde lo más fácil a lo más complejo y desde lo menos participativo a lo más. Observamos pues como la red social puede también quedar inmersa dentro del organigrama educativo y plasmarlo de la misma plasticidad y riqueza. La clave puede estar en el establecimiento de un eficiente liderazgo distribuido para llevar a la colectividad a la búsqueda de fines comunes efectuando un proceso cooperativo nodal en la que cada una de sus partes es componente firme del todo y trascendente por igual.

Parece pues, que las relaciones entre las personas de una organización han de ser cuidadas extremadamente. Waite (2008:49) incide en esta idea cuando afirma que los administradores y otros altos cargos en los colegios deberían cuidar las relaciones dentro de su propia institución para prestar atención a las disfuncionalidades y mejorarlas. Los humanos son sociales y, tal como he intentado demostrar, el aprendizaje es social pero también relacional, concluye. Las relaciones sanas no solamente fomentan el aprendizaje y el crecimiento, sino que constituyen la base de los vínculos entre los estudiantes, sus profesores y la escuela. Las relaciones sanas fortalecen los vínculos entre el personal. Un personal en armonía y unido contribuye a crear un entorno de aprendizaje positivo, y un entorno de aprendizaje positivo es una forma organizativa que presenta pocas limitaciones, si es que tiene alguna.

Si las redes sociales y su estructura organizativa funciona en el mundo global ¿por qué no podría hacerlo en nuestros centros educativos?; ¿por qué no puede desplegarse un liderazgo distribuido que responsabilice a cada uno de los componentes humanos y se configure una estructura nodal que relacione y potencie ideas, que desarrolle de manera aunada y simplifique esfuerzos y costes, que establezca relaciones de calidad y humanizantes, que responsabilice desde la comprensión y ejecución participe para con el grupo y que construya de manera compartida un conocimiento reflexivo conjunto, liberal, innovador e integrador y con proyección de futuro?.

En este sentido, diversos autores de reconocido prestigio son ya los que apuestan por una dirección escolar compartida y un ejercicio del liderazgo distribuido: Hopkins y otros, 1994; Harris, 2004; Timperley, 2005; Hopkins y Harris, 1997; West y otros, 2000. Todos ellos han considerado la dirección compartida como un elemento trascendente de la propia organización escolar imprescindible para su mejora.

Consecuentemente, la relación entre la acción escolar y la participación de todos los alumnos/as en los planes de estudios, cultura escolar, etc., permite sugerir siguiendo a Ainscow (2008:272) que:

1. Algunas escuelas se caracterizan por tener culturas inclusivas. En este tipo de centros existe cierto grado de consenso entre los adultos sobre los valores de respeto a la diferencia y el compromiso por ofrecer a todos los alumnos una oportunidad de acceder al aprendizaje. Éste consenso puede no ser absoluto, y no necesariamente elimina todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otro lado es probable que se dé un elevado nivel de colaboración del personal. Así, los problemas se solucionan de manera conjunta, mientras valores y compromisos pueden ampliarse al conjunto de alumnos y también a los padres y a otros grupos relacionados con la escuela.
2. La medida en que estas culturas inclusivas llevan directamente y sin problemas a una mejor participación de los alumnos no queda clara. Sin embargo algunos aspectos de estas culturas pueden considerarse por definición como participativos. Por ejemplo, el respeto de la diversidad por parte de los profesores puede en sí mismo ser entendido por los niños de una comunidad escolar como una forma de participación. Además, las escuelas que se caracterizan por estas culturas también tienen más probabilidades de disponer formas eficaces de organización (por ejemplo, proporcionando especialistas en las clases normales, en lugar de esperar a que se produzcan fracasos). Esto, unido a la práctica (por ejemplo, enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje) podría considerarse por definición como participativo.
3. Las escuelas con culturas inclusivas disponen de mayores posibilidades de contar con líderes comprometidos con los valores inclusivos. Su estilo de liderazgo fomentará la participación de una amplia variedad de personas en las funciones gestoras y organizativas. Estas escuelas también tienen más posibilidades de mantener buenas relaciones con los padres y las comunidades.
4. El entorno de políticas locales y nacionales puede actuar tanto apoyando como socavando la consecución de los deseados valores inclusivos en las escuelas.

Las dificultades han de transformarse en retos para la oportunidad conformando una constante búsqueda de respuestas a la pregunta de qué y cómo cambiar e innovar en nuestras organizaciones. Para que esto sea posible (Valenciaga, 2008) es necesario que la escuela no esté dirigida por un servicio administrativo o por el mercado de trabajo sino que ha de estar gestionada por ella misma teniendo una autonomía real.

“Este enfoque plantea un objetivo global ya que apuesta por una educación igualitaria que incluya el derecho de todas las personas a ser educadas de manera diferente teniendo en cuenta sus nichos culturales y sus mentes diferentes que necesitarán, sin duda, de aprendizajes diferentes. Favoreciendo la igualdad de oportunidades, propiciando y respetando las diferencias de género, cultura, capacidad y estatus. Las comunidades de aprendizaje reúnen una serie de principios que están en consonancia con la concepción del Aprendizaje Dialógico en el que se sustentan, serían los siguientes: el derecho a soñar, la participación de las familias y de la comunidad en la educación de sus hijos/as, aprendizaje dialógico, acceso al conocimiento para todos/as, la igualdad de las diferencias, la convivencia pacífica entre culturas” Valenciaga (2008:952).

La revisión coherente en las formas de actuar en relación con las necesidades del entorno se presenta como una exigencia para la organización escolar. Y así, todas las organizaciones docentes dependen para subsistir en el tiempo del proceso innovador que se conforma forzosamente vital y no sólo atributo de instituciones específicamente innovadoras.

Podemos constatar pues, la “necesidad obligada” del cambio y proceso innovador en los centros educativos y por ello hemos de considerar, para una correcta planificación, algunos factores implicados relevantes cuya atención ha de optimizar los procesos y posteriores resultados. La complejidad del cambio organizativo, afirma Gairín (2009:25), no depende tan sólo de la voluntad de las personas y queda ligado a exigencias externas e internas. La mejora de la escuela, continúa argumentando, es un proceso que implica tres niveles de desarrollo:

- la reconstrucción del cambio educativo promovido e impulsado externamente, es decir: su adaptación a las necesidades detectadas en cada centro en particular y a las prioridades que se establezcan en él.
- la creación de condiciones internas, en referencia a un liderazgo transformador, consensuado y compartido, la planificación colaborativa, contextualizada y sujeta a revisión permanentemente, la consideración del desarrollo profesional de los docentes, muy relacionado con los procesos de reflexión e investigación, la coordinación del profesorado y la imbricación de los agentes internos y externos en la propuesta de mejora.
- la efectividad del cambio ligado a su incidencia en las aulas, que incluye modificaciones que afectan al clima del aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ella.

Es preciso instaurar un sentimiento relacional personal-profesional comunitario donde la gestión del conocimiento sea colaborativa, co-responsable e interdependiente, donde el profesor se constituya en promotor del cambio e innovación curricular desde su reconocimiento y autonomía profesional, donde reine el diálogo y las decisiones compartidas, donde la colegialidad y las redes se conformen como nexo y nodo de los elementos constituyentes. En este sentido Coll (2001) habla de comunidad de aprendizaje y reseña como rasgos de identificación:

- La existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- La existencia de un liderazgo compartido.
- El trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo.
- Nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- Nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento.
- Nuevas metodologías de enseñanza.
- La utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- La articulación entre práctica/investigación/acción.
- La implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos.

Hay un profundo cambio en la ordenación donde el liderazgo compartido y la participación y gestión nodal derriban las antiguas estructuras de funcionamiento y organización jerárquica. Hablamos de integración con la comunidad, de receptividad y sugerencia interdisciplinar, de co-responsabilidad, cambio de actitud y compromiso, en base pues a una educación participativa que encuentra en el diálogo su forma de expresión y desarrollo.

Así, los procesos de innovación no son puntualmente fruto de nuestro tiempo actual sino que han existido y estado presentes a lo largo de la historia en mayor o menor medida. Quizás ahora sean potencialmente más efectivas y atrayentes con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se inste en mayor medida a la atención sobre los resultados y la eficacia conseguidas toda vez se han puesto en marcha recursos materiales y personales, modificaciones y reestructuraciones curriculares, transformación de estructuras y cambio de actitud y sensibilización para el sentimiento de grupo.

Aceptar las diferencias de los centros educativos con respecto a otras instituciones ha de ser una realidad pues los fines lógicamente no son los mismos. Precisamos pues, de una estructura de funcionamiento participativa dónde los conceptos Equipo directivo, Consejo Escolar, claustro de profesores/as, comisiones de coordinación de ciclos y departamentos, etc. cobre su verdadero sentido y direccionalidad. "Considerar al director como un Primus inter pares (primero entre iguales) tiene más coherencia con la naturaleza de una institución que pretende educar para la democracia" (Santos Guerra, 2005). Un grupo de personas que quieren aprender y significar la organización, que manifiestan y reconocen las posibilidades y los aciertos y errores, que aprehenden el contexto y valoran su cultura y el clima imperante, que intentan abrirse desde la escucha, que hacen autocrítica y reflexionan en torno a ella para posteriormente aceptar, de igual modo, las opiniones del resto de personas que constituyen la trama organizativa, que en definitiva aceptan su compromiso para la mejora de su entorno en base a un cambio de actitud de desarrollo de un proyecto sostenible y transformador en base al trabajo en red y colaborativo que otorga oportunidades a todos/as por igual dejando crecer y evolucionar a aquellos que así lo quieren y muestran su capacidad para intervenir.

"La palabra autoridad proviene de la expresión latina auctor augere, que significa hacer crecer. Ésa es la autoridad educativa. La de una persona que ayuda a que todos se sientan integrados en la institución, que hace posible que todos participen, aporten, piensen y decidan. Es aquella persona cuya puerta está siempre abierta, cuyo ejemplo es la forma más bella y auténtica de autoridad. No es quien se las sabe todas sino quien ayuda a que los demás se las sepan" (Santos Guerra, 2009:56).

4. ESTÁNDARES NETS PARA DIRECTIVOS 2009. UNA VISIÓN APROXIMATIVA PARA VALORAR OPCIONES DE OPTIMIZACIÓN Y BÚSQUEDA DE CALIDAD EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Puesto que los equipos directivos, a través del influjo que sobre los docentes, discentes y la Comunidad educativa en general pueden ofrecer e irradiar se conforman claves, parece oportuno hacer una referencia reflexiva en torno a las principales tareas que pueden y han de desarrollar para la consecución y búsqueda optimizadora de la calidad en base a propuestas de cambio metodológico, trabajo colaborativo red y transformación social. Así, a continuación, ofrecemos los Estándares Nacionales (EEUU) (Traducción de Eduteka (<http://www.eduteka.org/modulos/11/345/1057/1>) de Tecnologías de Información Y Comunicación (TIC) para Directivos Escolares (2009) (NETS-A por su sigla en Inglés), propuestos por ISTE) publicados originalmente en el 2002 y revisados en el 2009 por expertos en la enseñanza de las TIC, además de educadores de muchas partes del mundo, incluyendo docentes, administradores, formadores de docentes y que han de servir como referente ejecutor e innovador al ejercicio directivo en los centros educativos:

4.1. Liderazgo Visionario

Los Directivos Escolares inspiran y lideran el desarrollo y la implementación de una visión compartida que permite la integración amplia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para promover excelencia y apoyar transformación en toda la organización. Los Directivos Escolares:

- a. inspiran y facilitan entre todos los grupos de interés de la comunidad escolar una visión compartida de cambio significativo, que maximice el uso de recursos de la era digital para lograr y exceder los objetivos de aprendizaje, apoyar prácticas de enseñanza efectivas y maximizar el desempeño de los líderes escolares
- b. se comprometen en un proceso continuo para desarrollar, implementar y comunicar planes estratégicos que incorporen a las TIC y que estén alineados con una visión compartida
- c. promueven activamente en los niveles locales, regionales y nacionales, políticas, programas y financiación que apoyen la implementación de visiones y planes estratégicos que incorporan las TIC

4.2. Cultura de Aprendizaje para la Era Digital

Los Directivos Escolares crean, promueven y mantienen una cultura de aprendizaje dinámica para la era digital que ofrece a todos los estudiantes, una educación rigurosa, pertinente y comprometedora. Los Directivos Escolares:

- a. aseguran innovaciones en la enseñanza enfocadas en el mejoramiento continuo del aprendizaje de la era digital
- b. modelan y promueven el uso frecuente y efectivo de las TIC para el aprendizaje
- c. ofrecen entornos centrados en el aprendiz equipados tanto con TIC como con recursos educativos que atienden las necesidades individuales y diversas de todos los estudiantes
- d. aseguran la práctica efectiva en el estudio de las TIC y su integración dentro del currículo
- e. promueven y participan en comunidades de aprendizaje locales, nacionales y globales que estimulan la innovación, la creatividad y la colaboración en línea.

4.3. Excelencia en la Práctica Profesional

Los Directivos Escolares promueven tanto un entorno de aprendizaje profesional como de innovación que empodera a los educadores para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes mediante la incorporación de tecnologías contemporáneas y de recursos digitales. Los Directivos Escolares:

- a. destinan tiempo y recursos y facilitan el acceso de los docentes para asegurar su crecimiento profesional permanente en competencia e integración de las TIC
- b. facilitan y participan en comunidades de aprendizaje que estimulan, nutren y apoyan a los Directivos escolares, a los docentes y al personal administrativo en el estudio y uso de las TIC
- c. promueven y modelan la comunicación y colaboración efectivas entre grupos de interés de la comunidad escolar usando herramientas de la era digital
- d. se mantienen al día sobre investigación en educación y sobre tendencias emergentes referentes al uso efectivo de las TIC, y estimulan la evaluación de nuevas tecnologías respecto al potencial que tienen para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

4.4. Mejoramiento Sistémico

Los Directivos Escolares ejercen liderazgo y prácticas administrativas de la era digital, para el mejoramiento continuo de la organización mediante el uso efectivo de recursos de información y de las TIC. Los Directivos Escolares:

- lideran un cambio significativo para maximizar el alcance de los objetivos de aprendizaje mediante el uso apropiado tanto de las TIC como de recursos enriquecidos por ellas
- colaboran en establecer mediciones, recoger y analizar datos, interpretar resultados y compartir hallazgos para mejorar el desempeño del cuerpo docente y el aprendizaje de los estudiantes
- contratan y retienen personal altamente competente que use las TIC de manera creativa y eficaz para avanzar en el alcance de metas académicas y operativas
- establecen y potencian alianzas estratégicas que apoyen el mejoramiento sistémico
- establecen y mantienen una infraestructura de TIC robusta que incluya sistemas tecnológicos integrados y compatibles que apoyen la administración, el funcionamiento, la enseñanza y el aprendizaje

4.5. Ciudadanía Digital

Los Directivos Escolares, modelan y facilitan la comprensión de temas sociales, éticos y legales, además de responsabilidades relacionadas con una cultura digital en evolución. Los Directivos Escolares:

- garantizan acceso equitativo tanto a herramientas digitales apropiadas como a recursos que ayuden a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes
- promueven, modelan y establecen políticas para el uso seguro, legal y ético, de información digital y de las TIC
- promueven y modelan interacciones sociales responsables relacionadas con el uso de la TIC y de la información
- modelan y facilitan el desarrollo de comprensión intercultural y de participación en temas globales mediante el uso de herramientas contemporáneas de comunicación y colaboración.

FIGURA1. ESTÁNDARES TIC PARA DIRECTIVOS ESCOLARES



FUENTE: EDUTEKA (2009). <http://www.eduteka.org/modulos/11/345/1007/1>

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Advertimos a lo largo de nuestro desarrollo que el liderazgo distribuido se conforma pues como un liderazgo compartido de manera orgánica e integrado en la cultura organizacional que a través de las tareas cotidianas proporciona oportunidades de desarrollo y no sólo provienen de la planificación estructural ni la distribución específica de roles y atributos. Liderazgo que fluye alrededor de la gente y presente en el flujo de actividades (Gronn, 2000). Es en definitiva, un reclamo para una cultura libre, flexible, dónde las personas se conforman creativas y fundamento del constructo procesual y gracias a sus acciones e intervención comprometida sugieren transformacionales causales que consolidan estructuras nodales de relación, supervivencia y mejora institucional. El consenso logrado a través del diálogo permanente que no sólo centra las decisiones en acciones y decisiones técnicas sino que afirma la importancia de las relaciones y el desarrollo de la competencia emocional en la organización. Distribuir ha de significar un sentimiento de afiliación y socialización compartida en torno a la institución. Sin este compromiso de construcción comunitaria es imposible avanzar hacia la cohesión y la innovación y así abandonar rutinas estereotipadas de trabajo y visiones pedagógicas añejas. El liderazgo resiliente es, de igual modo, una oportunidad para la elaboración de la adversidad. El tiempos difíciles, como el actual, la capacidad para sobreponerse ante la dificultad es clave para la supervivencia en la organización. Valorar y comprender que la consecución de objetivos, en muchas ocasiones, no es tarea fácil y requiere de esfuerzo y compromiso, de actividad y valor, de ejercicio competencial, etc. son factores claves para el nuevo líder. Participación significativa, enriquecimiento de los vínculos, desarrollo emocional en torno a procesos de afecto y apoyo, expectativas realistas y motivadoras, cooperación, resolución de problemas significativa y asertividad pueden ser constituyentes en el encuentro de la definición de un nuevo modelo organizativo. Del mismo modo, la integración TIC y el ejercicio del liderazgo en torno a ella, en la promoción y desarrollo de la competencia digital en la organización, parecen claves para el logro de la calidad en las mismas. La institución escolar debe considerar los cambios que sugiere y son promovidos en su entorno próximo y así, las TIC, se sitúan como una oportunidad y una necesidad desde su correcta gestión y significación de funcionamiento. Construir Comunidad gracias a la integración y el cambio metodológico promovido por las TIC parece ser, más que un reto dificultoso, una oportunidad para ello. De esta manera, el ejercicio de un liderazgo efectivo depende, más que de la habilidad y competencia del líder (equipo directivo), de la destreza para significar el potencial de construcción de la Comunidad en torno a las interacciones establecidas entre sus miembros. El liderazgo resiliente y el liderazgo distribuido impregnado de la importancia de la integración TIC en los procesos y contextos educativos son una oportunidad para la mejora de las lógicas de acción de cada centro educativo promoviendo propósitos y condiciones que hagan sostenibles los procesos de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro los sistemas. En: Gairín, J. y Antúnez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.

- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 144-148.
- Fainholc, B. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7 (2). UOC. [Fecha de consulta: 14/10/2010]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-fainholc/v7n2-fainholc>.
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En: Paredes, J. y de la Herrán, A. (coords). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 240, pp. 28-30.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), pp. 317-338.
- Grotberg, E. (1997). La resiliencia en acción. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990). *20 Questions: adolescent Substance Abuse Risk Factors* (material audio), Seattle, WA: Developmental Research and Programs.
- Henderson, N.; Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Jericó, P. (2010). Directivos 2.0 ¿Preparado para la era de la colaboración?. *Capital Humano*, 240, pp. 42-45. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1). pp. 71-92.
- Santos, M A. (2009). Equipos directivos e innovación. En: Paredes, J. y de la Herrán, A. (coords). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, M.A. (coord.) (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones escolares*. Santander: Gobierno de Cantabria.
- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody: The power of Organizing without Organizations*. Nueva York: The Penguin Press.
- Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Escuela: Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo, monográfico de mayo*.
- Waite, D.(2008). L as limitaciones de nuestras formas organizativas. En: Gairín, J. y Antúnez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Weber, M. (1958). *The protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Nueva York: Scribner.



EL DIRECTOR ESCOLAR NOVEL: ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES TEÓRICOS

José Ma. García Garduño, Charles Slater y Gema López-Gorosave

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2011
Fecha de dictaminación: 20 de mayo de 2011
Fecha de aceptación: 3 de junio de 2011



La administración o gestión educativa como disciplina se inició y desarrolló en los países anglosajones, principalmente en los Estados Unidos. En 1875 Harold Payne, superintendente de Adrian, Michigan, escribió el que puede ser considerado el primer libro sobre administración o gestión educativa: *Capítulos sobre supervisión escolar* (Culberston, 1998). Desde esa época, el objeto de la disciplina ha estado fuertemente relacionado con el estudio de la dirección y supervisión escolar. Los países anglosajones destacan por los innumerables estudios publicados sobre estos temas desde finales del siglo XIX. Por ejemplo, en 1898 Blodgett publicó *La relación de un director con la comunidad: Una conferencia ante la Reunión de Directores Académicos del Estado de Nueva York*. Décadas después, la dirección escolar dio pasos decisivos para convertirse en una profesión independiente. En 1921 se fundó la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Elementales (National Association of Elementary School Principals). El hecho de que la dirección escolar haya sido un asunto importante dentro de la administración o gestión escolar en los Estados Unidos se debe, probablemente, a que su sistema educativo ha permanecido descentralizado a pesar de las crecientes regulaciones e intervenciones estatales y federales. Los centros escolares gozan de cierta autonomía; a mayor autonomía, mayor importancia del puesto de director, pues éste y la escuela pueden tomar decisiones.

En México, el estudio de la dirección escolar es más reciente. Los trabajos pioneros de Rafael Ramírez, desarrollados en las décadas de los 30 y los 40 (Ramírez, 1963a; 1963b) no tuvieron continuidad. El interés por el tema resurgió hasta los años 90 (García Garduño, 2004), y se asocia a tres factores:

- a) Las políticas de descentralización educativa pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las cuales implican participación más amplia y gobierno local (Jutting *et al.*, 2004).
- b) Las políticas educativas tendientes a elevar la calidad de la educación básica que establecen como prioridad del sistema educativo, el mejoramiento del desempeño escolar; y,
- c) El desarrollo del movimiento de eficacia escolar que indaga sobre las variables que determinan dicha eficacia.

Los estudios internacionales sobre eficacia escolar, realizados en los 90, señalaban que el liderazgo del director era una de las variables que influía en la eficacia, pero no precisaban cómo y en qué medida influía (e.g. Sammons, Hillman, y Mortimore, 1998; Scheerens, 1992). Para éstos y otros autores como Sergiovanni (1995), el liderazgo transformacional ejercido por los directores era uno de los denominadores comunes de las escuelas eficaces. Revisiones más recientes corrigen tales hallazgos. Por ejemplo, Robinson, Lloyd y Rowe (2008) señalan que si bien el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en el clima escolar, el liderazgo pedagógico o instruccional influye más en el desempeño escolar. Por su parte Leithwood y colaboradores (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahistrom (2004) concluyen que:

- Los efectos del liderazgo (directos e indirectos) explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares.
- El liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos. La primera es la enseñanza del docente en el salón de clase.
- Casi todos los directores exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas de liderazgo.

- Los líderes escolares (directores) mejoran la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.
- El liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y los alumnos cuando es ampliamente distribuido.

El reconocimiento de la influencia del liderazgo del director en el desempeño escolar ha impulsado en varios países, principalmente anglosajones, la creación de programas de preparación para los aspirantes al puesto. Estos se imparten básicamente en tres modalidades: programas nacionales, consorcios y estudios de posgrado formales. Inglaterra por ejemplo, se ubica en la primera modalidad. El *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) es un programa de carácter nacional impartido por consorcios regionales que concursan previamente los contratos. En Escocia, el *Scottish Qualification for Headship* (SQH) es también un programa nacional impartido por consorcios universitarios y autoridades locales. La duración de estos dos programas es de 15 y 24 meses, respectivamente (Cowie, Crawford y Turan, 2007). En Estados Unidos los programas de formación de directores se dan a través del estudio de un programa de maestría en administración educativa, cuyo énfasis regularmente es el liderazgo y la dirección escolar. Corea cuenta con un sistema muy competitivo para el ingreso a la dirección escolar; se caracteriza por un riguroso sistema nacional de selección basado en méritos y en la acreditación de un programa de formación (Kim y Parkay, 2004). Otros países, como algunos del continente africano, se están cuestionando la falta de programas de formación e impulsan la profesionalización de los puestos de dirección (Bush y Oduro, 2006; Westhuizen y van Vuuren, 2007).

A pesar de los programas de preparación de directores en los países anglosajones, Hobson y colaboradores (2003), señalan que los nuevos directores experimentan problemas de diversa índole como son:

- Sentimiento de aislamiento profesional y soledad
- Enfrentar el legado del director pasado, su práctica y estilo de dirección
- Realizar múltiples actividades
- Administrar las finanzas escolares
- Enfrentar personal ineficaz (apoyo, advertencias, despido).
- Implementar nuevos iniciativas gubernamentales, particularmente nuevos currícula o proyectos de mejora escolar.
- Problemas con la planta física y la autogestión

Los investigadores encontraron que el trabajo de los nuevos directores es estresante y a veces traumático. Advierten que, a pesar de la diversidad de los antecedentes de los directores noveles, éstos experimentan problemas comunes; lo que difiere es el énfasis. Los autores agregan que los nuevos directores de educación primaria experimentan más problemas administrando el tiempo y estableciendo las prioridades, mientras que los del nivel de secundaria presentan mayores dificultades para mejorar la comunicación y hacer que los profesores cumplan con su trabajo. Algunos autores como Howley, Andrianaivo y Perry (2005), al referirse a la evaluación que hacen los nuevos directores del puesto, señalan que el *dolor supera las recompensas* (*pain outweighs the gain*). Las metáforas que describen la asunción al cargo reflejan el estrés y, a veces, la experiencia traumática que significa ocupar el puesto por primera vez: *conservar el equilibrio en la cima del palo encebado* (Walker y Qian, 2006); *nadar o*

ahogarse, saltar a aguas profundas (jumping off the dead end); *nadar en contra de la corriente* (Armstrong, 2004); *sentarse en la silla caliente* (Weindling y Dimmock, 2006), entre otras. Un director inglés resume la situación de lo que experimentan los nuevos directores cuando asumen el puesto: "Me sentí forzado a actuar en una parte de la obra, pero no tenía el libreto" (Daresh y Trevor, 2000:89).

En México no existen programas para formar a los profesores que aspiran a la dirección de escuelas de educación básica. Los directores arriban al puesto por medio de un concurso basado en un escalafón, el cual consiste en una acumulación de puntos en cuatro rubros: conocimiento, aptitud, antigüedad y, disciplina y puntualidad. En la práctica, a los profesores se les otorga anualmente la máxima puntuación (Mc Ewan, y Santibáñez, 2005), por lo que el sistema de evaluación poco discrimina a los aspirantes. Del puntaje acumulado a lo largo de la carrera docente depende el acceso a la dirección escolar. Normalmente llegan al puesto los profesores que tienen mayor antigüedad en el sistema. La manera de seleccionar a los nuevos directores de primaria, así como la carencia de programas de formación previa y de formación continua, parecen contradecir las altas expectativas de desempeño que las políticas y programas educativos recientes le han impuesto a los directores escolares. Los nuevos programas de mejora de la escuela le asignan al directo un papel clave. EL Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) señala que "*el director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar*" (SEP, 2006:83); por su parte la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), a pesar de señalar como prioridad la profesionalización de los maestros y autoridades escolares (Gobierno Federal y SNTE, 2008), plantea únicamente mecanismos rigurosos de ingreso y promoción para profesores y directores, dejando de lado la formación. Ni el PETE ni la ACE consideran la formación previa de los directores. Si los directores que han sido formados para el puesto experimentan invariablemente un conjunto de problemas cuando asumen el cargo, aquellos que no tengan acceso a programas que los preparen para asumir las nuevas funciones, seguramente experimentarán problemas mayores.

La realidad sobre las experiencias de los nuevos directores en sus primeros años en el puesto es un tema de investigación que está cobrando cada vez mayor importancia en el medio internacional; no obstante, a pesar del avance de la investigación durante las últimas tres décadas, no se han realizado revisiones que analicen el grueso de la investigación, ni el estado que guarda la investigación sobre la dirección escolar en México. El propósito de este trabajo es revisar el estado que guarda la investigación sobre la dirección escolar a nivel internacional y analizar la evolución de la investigación sobre dirección escolar en México.

1. ANTECEDENTES

1.1. Estudios anglosajones

Si bien el estudio de la dirección escolar tiene más de un siglo que se inició, la investigación sobre los directores noveles es muy reciente. Daresh (1987) señala que los estudios sobre los directores noveles se iniciaron a principios de la década de los 80 en Inglaterra. Sin embargo, parece ser que los primeros estudios fueron desarrollados a finales de la década de los 70 en Estados Unidos por Greenfield (1977a y 1977b; 1985). Greenfield fue el primero en emplear la teoría de la socialización organizacional en el estudio de la dirección escolar, lo cual sentó las bases para explicar el paso a la dirección por los profesores o asistentes de dirección anglosajones; pocos son los estudios que le otorgan ese reconocimiento.

El estudio longitudinal que Greenfield (1985) llevó a cabo con 14 nuevos directores, revela que los principales problemas que experimentan se encuentran en las relaciones interpersonales y en el ejercicio de la autoridad. Los problemas de relación preocupan más a los nuevos directores que los problemas técnicos, sobre estos últimos, el estudio señala que es poco probable que los nuevos directores empleen tiempo suficiente en la supervisión pedagógica. Los nuevos directores no tienen mucho tiempo y experiencia docente y, es poco probable que se involucren en actividades en las que no se sienten seguros.

En 1987 se publicaron dos estudios que son ampliamente citados en la literatura. Entre 1982-1988, Weindling y Earley (1987), realizaron un estudio con una cohorte de 182 nuevos directores de nivel secundario en Inglaterra y el país de Gales. Los autores encontraron que los principales problemas que enfrentan los directores son: las dificultades causadas por el estilo de dirección del director anterior, la planta física, comunicación y consulta con los profesores, creación de una mejor imagen pública y lidiar con el equipo de administración de la escuela. En general los directores se sintieron poco preparados para asumir las responsabilidades del puesto. En un estudio reciente, realizado en ese país con una muestra representativa de directores de primaria y secundaria sin considerar su antigüedad, Swaffield (2009) encontró que los directores se sienten poco apoyados para realizar su labor; la mayoría de los problemas identificados tienen que ver con las relaciones interpersonales con los profesores y alumnos: manejo de relaciones del personal, delegación de responsabilidades, manejo de la disciplina de los alumnos e influir en la pedagogía de los profesores.

El segundo estudio más frecuentemente citado es el de Daresh (1987) el cual se realizó con 12 nuevos directores de educación media. El autor concluye que estos profesionales experimentan dificultades en dos áreas. Una es la *clarificación del papel del director*; los directores estadounidenses entrevistados por Daresh señalan que una de las áreas de mayor conflicto es la variedad de asuntos que tiene que ver con la dirección; fueron más numerosos y complejos de lo que habían imaginado. La segunda área de dificultad refiere a las habilidades técnicas que demanda el puesto. El autor las divide en habilidades administrativas (hacer presupuestos y reportes, normativa y recursos materiales) y de relaciones interpersonales (manejo de conflictos del personal y padres de familia). Los directores encontraron situaciones no previstas antes del ocupar el puesto. Un estudio realizado con nuevos directores canadienses (Walker, Anderson, Sackney y Wolf, 2003), revela que, al asumir el puesto, los directores se sorprendieron de las situaciones no anticipadas que tuvieron que enfrentar; se sintieron confundidos por la transición de profesor a director y encontraron más dificultades de las que anticipaban en la cantidad de trabajo, los conflictos y mediación con los profesores, la junta escolar y los padres de familia, y la cantidad de tareas administrativas. En general, se sintieron poco preparados para asumir las nuevas responsabilidades.

Estos problemas conllevan dilemas que el director debe enfrentar. En un estudio peculiar realizado por Quong (2006), cuando fue nombrado por primera vez director en una escuela rural de Australia, el autor investigó su propia experiencia en el puesto; encontró que el trabajo del director enfrenta tres tipos de dilemas: 1) Juzgar ¿Cuándo debo intervenir? 2) Confrontar ¿Estoy preparado para confrontar? 3) Aprender ¿Qué necesito aprender para enfrentar esto? ¿Qué puedo aprender de la experiencia? Los problemas y los dilemas que experimentan para manejarlos se perciben con más intensidad durante los primeros años. Uno de los primeros estudios longitudinales fue el de Weindling (1999); el autor investigó la percepción de los directores ingleses de educación media sobre los problemas que enfrentan en un periodo de 10 años. El estudio revela que la intensidad de la mayoría de problemas disminuye con el

tiempo; por ejemplo, que los profesores acepten nuevas ideas, la creación de una buena imagen pública de la escuela y la relación con el equipo de administración de la escuela. La explicación de por qué los problemas disminuyen con el paso del tiempo la da el estudio realizado por St. Germain y Quinn (2005); estos autores compararon la percepción de directores novatos y experimentados de los niveles de primaria y secundaria. A diferencia de los directores novatos que reaccionan con temor e inseguridad ante las dificultades, los experimentados desarrollaron repertorios de respuesta suficientes para enfrentar problemas con más calma y seguridad, y responder con más eficacia a problemas imprevistos. Este fenómeno se debe a que los directores experimentados han desarrollado un conocimiento tácito.

La creciente investigación sobre los nuevos directores en los países anglosajones coincide con las dificultades para reclutar candidatos a ocupar el puesto. En los Estados Unidos e Inglaterra siguen existiendo problemas para atraer candidatos que reemplacen a los directores que se jubilan (Crow, 2006; Stevenson, 2006). Sobre los candidatos a ocupar el puesto de director en los países anglosajones, Howley, Andrianavo y Perry (2005) señalan que, una parte de ellos, cuando ponen en la balanza las desventajas y ventajas del puesto, encuentran que las primeras pesan más; de ahí que existan las dificultades en el reemplazo señaladas por Crow (2006) y Stevenson (2006).

Los programas de formación de directores tienen entre sus propósitos atraer más candidatos y evitar la deserción temprana. En Inglaterra, Escocia y Estados Unidos se han evaluado los programas de formación de directores. Las evaluaciones realizadas en los primeros países señalan que los programas son útiles para los nuevos directores pues generan mayor confianza en el desempeño (Holligan, Menterb, Hutchings y Walkerb, 2006; Cowie y Crawford, 2007). En cambio, en los Estados Unidos, los programas de formación de directores han generado fuertes críticas (Anderson, 1991). La más reciente y demoledora, realizada por Arthur Levine (2005), entonces presidente del Teachers College de Columbia University, causó asombro y malestar a la mayoría de las universidades estadounidenses. Levine señala que los programas que preparan a los directores y superintendentes escolares tienen bajo nivel académico debido a los débiles criterios de admisión, la incoherencia curricular, la falta de preparación de los profesores y el escaso entrenamiento clínico.

1.2. Situación de los nuevos directores en otros países

El interés por los directores noveles ha traspasado las fronteras anglosajonas y se ha trasladado a otros continentes o regiones. A mediados de la década de los 90, los investigadores anglosajones empezaron a dirigir la mirada hacia lo que ocurría fuera de sus países. El *Handbook of Research on Educational Administration*, la publicación más importante en su género, dedicó un capítulo a analizar la internacionalización de la administración educativa (Chapman, Sackney y Aspin, 1999). A pesar de que los problemas que enfrentan los nuevos directores tienen que ver con los aspectos señalados por Hobson *et al.* (2003) y otros estudios anglosajones, existen peculiaridades relacionadas con la cultura y dinámica de cada país. Existen dos redes de académicos dedicadas a realizar estudios sobre los directores noveles. En 1999 se creó la primera red internacional para el estudio de los nuevos directores, por iniciativa de profesor Forrest Parkay (Parkay, 2003), de la Universidad de Estado de Washington, *The International Beginning Principal Study* (IBPS). Sus estudios se han concentrado, además de en los países anglosajones, en otros como Bélgica, Holanda, Corea, China, Tailandia y Japón. En el 2005 se creó la red *Internacional Study Principal Preparation* (ISPP), por iniciativa de los profesores Mike Cowie, de la Universidad de Edimburgo y Charles Webber, de la Universidad de Calgary. Además de los países anglosajones se han desarrollado estudios en China, Jamaica, México, Sudáfrica, Tanzania, Turquía, entre otros. Ambas redes siguen activas. Parte sustantiva del conocimiento reciente sobre la situación de los directores en el nivel

internacional proviene de las publicaciones generadas por estas dos redes. Aunado a lo anterior, la prestigiosa revista británica *Journal of Educational Administration* ha dedicado dos números completos a estudios sobre los nuevos directores; aunque la mayor parte de los artículos publicados corresponden a los países anglosajones (Walker, 2006; Webber, 2008).

Los estudios internacionales sobre los nuevos directores confirman y amplían los hallazgos de Hobson *et al.* (2003). El nuevo director, tanto en los países anglosajones como en el resto de los países, salvo excepciones, arriba al puesto entre los 40 y 50 años. La Tabla 1 resume algunas características y problemas de los nuevos directores en diversos países.

TABLA 1. SITUACIÓN Y PROBLEMAS DE LOS NUEVOS DIRECTORES EN OTROS PAÍSES

PAÍS	CHINA	COREA	TAILANDIA	TURQUÍA	ESPAÑA	ÁFRICA (VARIOS PAÍSES)
Motivos para acceder al cargo	-Poder y prestigio.	-Fama. -Llevar a cabo sus creencias y hacer la diferencia.		-Prestigio social. -Responsabilidad social. -Hacer la diferencia en la vida de los estudiantes.	-Mayor remuneración. -Liberación de la docencia. -Oportunidad de mejorar la realidad educativa. -Ejercicio del poder. -Prestigio.	
Requisitos para ser nombrado director	-No existen criterios claros. -Propuesta del Consejo Local de Educación. -Partido Comunista local. Gobierno local	-Contar con méritos suficientes. -Experiencia y desempeño docente exitoso. -Desarrollo profesional. Propuesta del Ministerio.		-Evaluación positiva del desempeño. -Contar con al menos dos años de experiencia docente. Aprobar un examen de cultura, lengua turca y legislación educativa.	-Ser elegido por el Consejo Escolar. -Cuando el candidato no alcanza mayoría, la administración escolar nombra al director.	-En la mayoría de los países se nombra a un docente experimentado y exitoso.
Programas de preparación previa al cargo	-No existen.	-Existe un programa al que sólo acceden quienes cubran los requisitos arriba señalados.	-Se desconoce la existencia de programas.	-No existen.	-No existen. La mayor parte de los nuevos directores tienen experiencia administrativa previa.	-Sólo Etiopía cuenta con un programa con duración de un mes. -Desde hace varios años Sudáfrica está planeando implementar programas de formación previa.
Problemas que enfrentan	-Reformas curriculares. -La moral de los docentes. -Falta de fondos para mejorar la planta física. -Desarrollo profesional de los docentes.	-Resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y autoridades. -Falta de fondos para mejorar la planta física. -Relación con el sindicato de profesores.	-Relación con el Consejo Local y Escolar. -Crear una mejor imagen de la escuela. -Enfrentar al mismo tiempo actividades diversas.	-Escasez de custodios y personal. -Satisfacción de los docentes. -Mantenimiento de la planta física. -Tiempo para si mismo.	-Encontrar un equipo directivo de confianza. -Falta de apoyo del antecesor, docentes y padres.	-Estudiantes que no pueden pagar las cuotas y comprar los libros de texto. -Escasez de equipo. -Planta física limitada (Kenia)

Fuente: Tabla elaborada por los autores con base en las fuentes citadas dentro de esta sección (referencias al final del trabajo).

Se han investigado los motivos de los directores escolares para acceder al cargo. En los países asiáticos los motivos principales son el estatus y el poder que otorga el puesto, así como “ser la diferencia” en los estudiantes, no tanto el salario. En China y Turquía, la diferencia de salario entre directores y profesores es mínima (Li y Parkay, 2006; Kim y Parkay, 2004; Cowie, Crawford y Selahatin, 2007); en cambio, en España, los motivos para acceder al cargo son la mayor remuneración y la liberación parcial de la carga docente (Diez, 2004). España es uno de los pocos países en que el director escolar mantiene parte de sus responsabilidades docentes.

A diferencia de lo que ocurre en el medio anglosajón, en otros países existen diversos criterios para acceder al cargo y diferentes entidades que nombran a los directores. China presenta mayor diversidad que el resto de los países analizados (Li y Parkay, 2006). Corea posiblemente sea el país en el que los profesores tienen mayor dificultad para acceder a la dirección: implica haber acumulado méritos en diversas categorías como: años de experiencia como profesor, evaluación de su desempeño, actividades y cursos de desarrollo profesional, investigación y servicio en lugares remotos. Si los profesores cubren estos requisitos, el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar local, les permite acceder al programa de formación de directores (Kim y Parkay, 2004). Dos terceras partes de los directores españoles han desempeñado previamente un cargo administrativo (Diez, 2004). En Turquía y en los países africanos el nombramiento se da con base en un desempeño docente notable (Cowie, Crawford y Turan, 2007; Bush y Oduro, 2006).

La mayoría de los estudios señalan que el trabajo del director se torna más complejo. Los nuevos directores se sienten poco preparados para afrontar la complejidad del puesto, independientemente del país en el que se encuentren sus escuelas. El trabajo del director está sujeto a presiones externas e internas. Las presiones externas más importantes provienen de la responsabilidad que se le asigna al director en las nuevas reformas educativas tendientes a mejorar la calidad de los sistemas educativos; éstas son una constante mundial como consecuencia del fenómeno de globalización, el afán y necesidad de los países por tener un sistema educativo competitivo y el supuesto de que los directores juegan un papel clave en el éxito de la reformas. A Los directores se les hace responsables del desempeño en el aula, a pesar de que están lejos de la misma (Gaziel, 2008). Las presiones son mayores para los nuevos directores; el caso más notable es China (Li, y Parkay, 2006). En otros países asiáticos, como Tailandia, al igual que en los países anglosajones, las preocupaciones externas son los consejos locales y escolares que gobiernan la escuela y la imagen pública de la escuela (Sanrattana y Parkay, 2003). Es también un denominador común entre los países estudiados, que los nuevos directores sientan poco apoyo de la administración.

Las presiones internas, es decir, las que viven los nuevos directores dentro de la escuela, están relacionadas con los conflictos con el personal de la escuela y los padres de familia, así como con la disciplina de los alumnos. En Corea una presión adicional es la intervención del sindicato y de los comités de profesores en la toma de decisiones (Kim y Parkay, 2004). Por otro lado, los nuevos directores españoles señalan como principales problemas: la falta de colaboración de su antecesor, falta de apoyo de los profesores y padres de familia (Diez, 2004). En China, una de las mayores preocupaciones es la reducción de la planta docente, su estabilidad y los derechos laborales de los profesores (Li, y Parkay, 2006). En países como China, Corea y Turquía, otra prioridad de los nuevos directores es el mantenimiento de la planta física. Otro aspecto común es que las demandas del puesto obligan a los nuevos directores a trabajar horas extras; usualmente trabajan más de 40 horas en la semana. En China 52.2 (Li, y Parkay, 2006), y en Corea 43.3 (Kim y Parkay, 2004). En España y Turquía influye en la

insatisfacción de los nuevos directores, el tiempo que la dirección les resta para atender a su familia (Diez, 2004; Turan y Yücel, 2006).

Los problemas más críticos que viven los nuevos directores se encuentran en los países africanos; éstos se relacionan con asuntos económicos y recursos materiales. Las principales preocupaciones de los nuevos directores en Kenia son: la incapacidad de los estudiantes para cubrir las cuotas escolares, la carencia de equipo y de libros, así como las limitaciones de la planta física (Kitavi y Westhuizen, 1996). El estudio de estos autores aporta hallazgos particulares, al mismo tiempo confirma que los directores, cuando inician su gestión, viven con mayor intensidad los problemas; al paso del tiempo, la intensidad de éstos disminuye (Weindling, 1999; St. Germain y Quinn, 2005).

1.3. El estudio de la dirección escolar y los nuevos directores en México

En México la investigación sobre la dirección escolar es escasa; lo es más aún la relacionada con los nuevos directores. Los estudios realizados están fuertemente ligados a la política educativa de las diferentes administraciones. A pesar de lo reducido de la investigación, pueden distinguirse cuatro etapas: 1) nacimiento de la investigación; 2) estudios sobre consejos técnicos y supervisión escolar; 3) estudios asociados con los programas de mejora de la escuela (Proyecto Escolar y Programa de Escuelas de Calidad); y, 4) estudios sobre los nuevos directores.

La *primera etapa* corresponde a la investigación desarrollada por el ilustre educador Rafael Ramírez Castañeda, quien además de participar en la Misiones Culturales, fue jefe del Departamento de Educación Rural e Incorporación Rural Indígena. Rafael Ramírez puede ser considerado el padre de la gestión educativa en México. Fue un escritor prolífico; sus obras están compiladas en varios volúmenes. El trabajo sobre gestión o administración educativa no fue precisamente sobre dirección sino sobre supervisión y organización escolar de las escuelas rurales. Durante las décadas de los 30 y 40 escribió sus obras más importantes: *Supervisión de la educación rural* (Ramírez, 1963a) y *Organización y administración de escuelas rurales* (Ramírez, 1963b). Estas obras, a pesar de que fueron escritas hace medio siglo, su profundidad, solidez teórica y análisis no han sido superadas. Ramírez no sólo se limitó a exponer conceptos teóricos de la época, sino a recrearlos y generar otros que le permitieron analizar la realidad de la administración de la educación rural mexicana de la época. Ramírez tuvo una fuerte influencia de la administración escolar de los Estados Unidos. En 1925 y 1928, este educador visitó en un par de ocasiones más de una docena de Estados de la Unión Americana para observar cómo se administraba y organizaba la escuela rural de ese país. Las obras citadas de Ramírez tienen referencias de las obras más selectas de los estudiosos de administración de los Estados Unidos y en menor medida de autores franceses. De la administración escolar estadounidense tomó prestado el vocablo supervisión escolar y la utilidad de las pruebas de rendimiento para evaluar el aprendizaje: empleó los conceptos teóricos más avanzados de su época para analizar las prácticas de supervisión y organización escolar en México, mantuvo una visión nacionalista de la educación, la cual no le impidió estar abierto a las innovaciones educativas de otros países. Incluso diseñó una escala para evaluar el desempeño del supervisor por los maestros. La investigación de Rafael Ramírez no tuvo continuidad en las décadas posteriores.

La *segunda etapa* comenzó medio siglo después, a partir de la política educativa generada por el Programa para la Modernización Educativa (PME) en 1989 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992. En esta segunda etapa se pueden identificar dos grandes tópicos de investigación: el consejo técnico y la supervisión escolar. El primer trabajo de esta nueva época fue el de Ezeleta (1990), el cual formó parte de las investigaciones que el PME solicitó a

diferentes instituciones. La autora estudió lo que denominó la estructura jerárquico-burocrática de los consejos técnicos. El estudio recomienda la realización de transformaciones radicales en la estructura y manejo de los consejos técnicos. La investigación también exploró otros temas como la supervisión y el reconocimiento a la tarea profesional del maestro. El segundo estudio sobre los consejos técnicos fue realizado por Fierro y Rojo (1994). Estas autoras proponen que el consejo técnico sea un espacio de formación de maestros y de fortalecimiento de la gestión pedagógica.

Después de la investigación de los consejos técnicos escolares surgió el tema de la supervisión escolar. Aunque ya en esa época el movimiento de eficacia escolar a nivel internacional señalaba la importancia del director en el mejoramiento de la escuela, las políticas educativas federales y estatales centraron su atención en la supervisión escolar. Se consideró que la supervisión era una pieza clave en el cambio y mejoramiento educativo. Varios estados emprendieron proyectos tendientes a mejorar la supervisión a lo largo y ancho del país. Los primeros estudios publicados fueron los de Ezpeleta y Weiss (1994) y Álvarez (1994). Ezpeleta y Weiss realizaron una evaluación del impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo; una parte del trabajo está dedicada a la supervisión, en ella se señala que la supervisión representa un obstáculo para la enseñanza en las escuelas del medio rural indígena. El trabajo de Álvarez (citado en Arriaga, 1996), sobre el fortalecimiento de la supervisión de la educación básica para el Distrito Federal, encontró que las principales dificultades que tienen los supervisores para realizar su labor son: la excesiva carga administrativa, la falta de preparación y actualización del supervisor, y la falta de integración entre el personal de las escuelas y el supervisor. Posteriormente, Calvo, Tapia y Conde (2000), proporcionaron una buena idea de los proyectos para mejorar la supervisión escolar y de los resultados obtenidos en diferentes estados. Si bien los proyectos fueron innovadores y alcanzaron algunos resultados, se puede concluir que los cambios en la organización de la supervisión fueron limitados; parte de esas limitaciones fueron de orden sindical o político.

La *tercera etapa* está asociada con los proyectos de mejora escolar: el Proyecto Escolar (PE), creado en 1997 e inspirado en el proyecto educativo de centro español y el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), surgido en 2001. Aunque en esta etapa se iniciaron las investigaciones sobre la dirección escolar, el principio de la misma no es nítido. Schmelkes había publicado en 1995 un libro sobre cómo mejorar la calidad de las escuelas. En uno de los capítulos aborda el papel del liderazgo del director como un elemento clave para el mejoramiento de la escuela. La inspiración teórica del trabajo de la autora proviene fundamentalmente de la calidad total y algunas referencias sobre la eficacia escolar.

Como se señaló, la investigación es escasa, sin embargo, se han producido algunos trabajos a la altura de la investigación internacional. García Garduño (1999) analizó los estudios que se habían producido sobre la dirección y supervisión eficaz o efectiva; la mayoría de las fuentes fueron trabajos de tesis de posgrado. El autor concluye que las características del director y supervisor eficaz en México son similares a las señaladas en los estudios anglosajones: mantiene relaciones cordiales con el personal de la escuela, apoya iniciativas y delega, es persuasivo, mantiene una excelente comunicación con los padres, y la comunidad lo reconoce como líder. Por la relevancia de los aportes al conocimiento de la dirección escolar y por su rigurosidad metodológica, los estudios que destacan son: Pastrana (1997), Loera, Rangel y Contreras (2001) y Fierro (2006). Los estudios generados pueden clasificarse en dos temas: características del liderazgo eficaz del director y problemas que enfrenta en su labor.

El estudio de Pastrana (1997) puede considerarse el primer trabajo empírico publicado sobre la dirección escolar en México; su objetivo fue analizar las prácticas de dirección de una escuela urbana localizada en un barrio popular. En dicho análisis se distinguen las características del liderazgo pedagógico eficaz del

director. Aunque este trabajo no surgió propiamente de los proyectos de mejora escolar (PE y PEC), por su fecha de publicación e importancia se situó en esta etapa. Se trata de un estudio etnográfico sobre un director eficaz de una escuela vespertina localizada en un barrio popular de la zona conurbada de la Ciudad de México. Es muy probable que la autora no haya conocido el estudio clásico de Wolcott (1973) *The man in the principal's office*, no obstante, el trabajo de Pastrana es similar. La autora describe cómo el director organiza la escuela: cómo asigna los grados escolares a los profesores, cómo es la relación con los padres y cómo asume la defensa de sus profesores ante decisiones del supervisor.

El trabajo de Loera, Rangel y Contreras (2001) se desprende de la evaluación del PEC. Participaron 128 escuelas, 65 incrementales y 63 decrementales. Se denominó escuelas incrementales a aquéllas que obtuvieron los mayores cambios positivos en el desempeño en matemáticas y decrementales a las que manifestaron el mayor cambio en sentido negativo. Loera y su equipo encontraron que en las escuelas con alto desempeño, los directores ejercen un tipo de liderazgo distinto a las de bajo desempeño; en la primeras los estilos predominantes son: gestión basada en liderazgo académico (liderazgo instruccional, 40% de los casos) y capital social positivo (liderazgo participativo, 38% de los casos). Es frecuente que los estudios de liderazgo realizados en la región tomen las clasificaciones realizadas por autores anglosajones (e.g. liderazgo transformacional, instruccional, compartido, etc). Loera y su equipo crearon una clasificación de 6 tipos de liderazgo de las escuelas incrementales (exitosas) y de otros 6 tipos para las escuelas decrementales (no exitosas). Es digno de destacar que este estudio arribó a conclusiones semejantes a las de Leithwood y colaboradores (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahistrom, 2004; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Un estudio de Fierro (2006), relacionado con el PEC, investigó los problemas que enfrenta el director en su cargo. La autora realizó una investigación cualitativa basada en la narrativa de 248 directores de preescolar, primaria y secundaria de zonas urbanas y rurales. Su trabajo analiza los conflictos y dilemas morales que enfrentan estos profesionales en el desarrollo de su trabajo. Fierro señala que los conflictos más importantes que enfrentan los directores son: 1) los derivados de situaciones de incumplimiento laboral de los docentes y personal de la escuela; 2) los derivados del desempeño y comportamiento de los alumnos y 3) los conflictos relacionados con los padres de familia. Los directores enfrentan serios dilemas y tensiones al tratar de resolver o enfrentar los conflictos, éstos son: *¿A qué me dedico?* La tensión entre gestionar la educación y administrar la escuela. *¿Intervengo o dejo pasar?* El conflicto y límite de la solidaridad con sus compañeros maestros. *¿A quién protejo?* Un conflicto de lealtades (docentes vs alumnos). El estudio de Fierro tiene algunas coincidencias con estudios realizados en Australia como el ya descrito de Quong (2006) y el de Wildy y Loudon (2000).

Otro estudio es el de Camarillo (2006), quien revela las dificultades que el director escolar tiene para implantar los proyectos de mejora (PE y PEC). Los directores afirman sentirse con poca preparación para enfrentar el cargo y la influencia del sindicato en el nombramiento de los nuevos directores y la vida escolar. El autor realiza una clasificación de los tipos de directores: 1) los que creen conocerlo todo y no aceptan nada nuevo; 2) los que sienten a la escuela como propiedad privada y 3) los que muestran inseguridad en el cumplimiento de la función. El estudio también señala las dificultades del director para mantener y aplicar la normatividad en la escuela. Este problema ha sido analizado por Fierro, y por Loera y colaboradores. Fierro (2006), al explicar las causas de los dilemas que enfrentan los directores, señala que la escuela tiene un débil tejido institucional y organizacional. La autora se inspiró en los trabajos de Ezpeleta para la construcción de este concepto que explica la autoridad débil del director (Cecilia Fierro,

comunicación personal, 15 de enero, 2010). Loera, Hernández y García (2006) coinciden con Fierro. Al explicar las limitaciones, estos autores señalan que:

“La escuela como institución es sumamente vulnerable. Como organización es especialmente sensible a cambios de sus directivos y docentes, a la disposición o no de recursos y acciones generales de política educativa, especialmente algunas críticas como los materiales instruccionales, los cursos de actualización, la política de incentivos y la normatividad general de la vida escolar.” (p. 10).

En suma, el débil tejido institucional y profesional y la vulnerabilidad de la escuela hacen más difícil la labor de los nuevos directores. Los dilemas que narra Fierro (2006) se manifiestan con más intensidad en el inicio del puesto.

La *cuarta etapa* apenas tuvo inicio; es producto de la relación de investigadores mexicanos con la red ISPP. Se han publicado dos trabajos, los cuales analizan las prácticas exitosas de dirección de los nuevos directores. López-Gorosave, García-Garduño y Slater (2007) y Slater, García-Garduño y López-Gorosave (2008) analizaron las prácticas exitosas de dos nuevos directores. Los autores concluyen que existen dos tipos de liderazgo exitoso: el social, dedicado a conseguir recursos para la escuela y mejorar la planta física, y el pedagógico, el cual centra su atención en el trabajo de los profesores a quienes cuestiona e involucra constantemente en las acciones pedagógicas. Sin embargo, los supervisores escolares valoran más que los directores entreguen a tiempo los documentos e informes solicitados, de manera que los nuevos directores se sienten abrumados por la carga de trabajo administrativa.

1.4. Marcos de referencia: Socialización profesional del director y etapas de la dirección

El estudio de la asunción al cargo de la dirección se ha nutrido de referencias teóricas provenientes de las teorías de la socialización de Merton y del liderazgo sobre la sucesión y hacerse cargo de Gabarro (1987). Merton (1992) define la socialización como el proceso por medio del cual las personas adquieren selectivamente valores, intereses, actitudes, habilidades y conocimiento. El trabajo de Van Maanen y Schein (1979), sobre la teoría organizacional de la socialización se constituyó en uno de los avances más importantes para explicar cómo los nuevos profesionales se socializan al entrar en una organización y cómo los patrones de pensamiento y acción pasan de una generación a otra. Estos autores definen la socialización organizacional como el proceso por medio del cual alguien es enseñado y aprende las maneras de una organización; señalan que es el proceso por el medio del cual alguien adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un papel en la organización (p.2). Los trabajos de Merton y de Van Maanen y Schein, están antecedidos por los estudios antropológicos sobre los ritos de pasaje (adolescencia, matrimonio, sexualidad y otros) realizados por Van Gennep (2008) a principios del siglo pasado.

Una de las principales aportaciones de Van Maanen y Schein (1979) es la clasificación de los diferentes tipos y etapas de socialización que pueden experimentar las personas que ingresan a una organización. El nuevo miembro puede producir dos tipos de resultados: *custodio o innovador*. El primero sucede cuando el nuevo miembro acepta el estatus quo o los conocimientos previos. El segundo tipo de resultado puede adoptar dos variantes: innovador de contenido o de roles. El innovador de contenido se rebela contra el conocimiento previo e intenta crear nuevas estrategias y procesos, mientras el innovador de roles redefine lo que se espera que haga. Los autores aportan una clasificación de seis pares opuestos de formas que puede tomar el proceso de socialización, señalan que el tránsito de los individuos por éstas pueden producir ansiedad y sentimientos de soledad y aislamiento (Van Maanen y Schein, 1979:38-65).

1. *Colectiva vs. Individual.* La socialización colectiva es grupal y tiende a producir un papel de custodio; por su parte la socialización individual se da de manera aislada y puede producir cualquier tipo de resultado: custodio o innovador de contenido o de rol.
2. *Formal vs. Informal.* La socialización formal se refiere al proceso por el cual el nuevo miembro es más o menos segregado de los miembros de la organización para someterse a experiencias específicas de socialización. En contraste, en la socialización informal no existen procedimientos para diferenciar a los nuevos reclutas de otros miembros de la organización.
3. *Secuencial vs. Azarosa.* En la socialización secuencial existe una organización específica definida en pasos secuenciados que se deben seguir para ocupar un rol; en la azarosa, no existe un plan, por lo que la socialización ocurre a través de pasos desconocidos, ambiguos o cambiantes.
4. *Fija vs. Variable.* La socialización fija se refiere a que el proceso de socialización está asociado a un calendario al cual la organización se adhiere y es comunicado al recluta. En la variable, el recluta tiene pocas pistas para transitar de un pasaje a otro. Los autores señalan que la socialización variable es un antídoto poderoso para la formación solidaria de grupos.
5. *Serial vs. Disyuntiva.* Un proceso serial de socialización es cuando un miembro experimentado de la organización acompaña o apadrina al nuevo miembro que va a asumir un puesto similar. La disyuntiva es cuando el nuevo miembro no tiene ejemplos disponibles para informarse de cómo actuar en el nuevo papel organizacional, lo cual hace el proceso más difícil y causante de ansiedad.
6. *Investir vs. Desposeer.* El diccionario define invertir como conferir una dignidad o cargo importante; es darle la investidura al cargo. Van Maanen y Schein señalan que el investimento del cargo se da cuando la organización le ratifica al nuevo miembro la viabilidad y utilidad que sus características personales tienen para la organización. De alguna manera la organización le señala: "nos gusta cómo eres". En el proceso de desposeimiento, la organización niega o intenta retirar las características personales del nuevo miembro.

Greenfield (1985) empleó la clasificación de Van Maanen y Schein (1979) en su estudio; señala que existen dos tipos de socialización: moral y técnica. La primera se ocupa de la adquisición e internalización de las normas, valores y actitudes del grupo, y la segunda, del uso apropiado del conocimiento, habilidades y técnicas necesarias para desempeñar adecuadamente un puesto o papel. El autor encontró que lo que aprenden los candidatos a director antes de ocupar el puesto tiene impacto en el desempeño de su papel.

1.5. La socialización de los nuevos directores de escuelas primarias en México

Para analizar la socialización de los nuevos directores en México se debe partir de que en el país, el puesto de director no ha alcanzado la madurez suficiente para ser considerado como profesión independiente. No existe preparación previa para ocuparlo ni un cuerpo claro de conocimientos y habilidades específicas para el puesto; sus principales referentes profesionales son la SEP (el patrón) y el SNTE (la organización sindical); no existen tampoco asociaciones profesionales ni un código de ética que no sea el reglamento de la SEP. Al aplicar los seis procesos de socialización propuestos por Van Maanen y Schein (1979), se confirma que los directores tienen una socialización profesional débil. Los nuevos directores de escuelas primarias mexicanos son básicamente socializados de manera individual y tienden generalmente a producir un rol de custodio; no obstante, algunos llegan a adoptar innovaciones de

contenido. Como candidatos no son sometidos a procesos de socialización formal previa, por lo que el aprendizaje del rol es informal; se da en forma secuencial: primero deben ocupar el puesto de profesor de grupo o bien asesor técnico-pedagógico (ATP), acumular un mínimo de aproximadamente 20 años de servicio y un número mínimo de puntos en el escalafón. Existe una convocatoria, sujeta a un calendario que puede variar, a la cual los aspirantes se ajustan una vez cubierta la socialización secuencial referida anteriormente. Al llegar a la organización, es decir, a la escuela, los nuevos directores transitan hacia sus funciones solos; es decir, no son acompañados por un colega experimentado que les revele los secretos y particularidades del cargo, por lo que se puede sostener que su socialización es disyuntiva; son investidos formalmente a través del nombramiento como directores de la escuela y como la autoridad máxima del centro escolar, sin embargo, son desposeídos en el sentido de que no se les señala cuáles características personales son útiles para la organización escolar ni cuáles debe evitar o suprimir; en la medida en que el reglamento administrativo burocrático resta autonomía a los nuevos directores, los directores son desposeídos.

1.6. Etapas de la dirección

Dentro del ámbito de la dirección escolar, la investigación sobre los nuevos directores es una de las líneas que ha desarrollado teoría propia, producto de los estudios acumulados a lo largo de 30 años. La teoría generada se centra en las etapas o pasajes que el director experimenta a lo largo de su trayectoria profesional. El andamiaje teórico que la sustenta se basa en las teorías de la socialización y la sucesión. Las diferentes clasificaciones se reseñan en la Tabla 2; todas comparten la idea de que la sucesión y socialización en el cargo es progresiva: comienza con incertidumbre y un periodo de aprendizaje, adaptación y sobrevivencia que puede ser estresante y hasta traumática. Después de dos o tres años, el director comienza a adaptarse o tomar las riendas del puesto y a desarrollarse, gracias al conocimiento adquirido en el puesto. Posteriormente, experimenta etapas de estabilidad y desarrollo profesional o autorrealización o, en su defecto, desencanto.

TABLA 2. ETAPAS EXPERIMENTADAS POR LOS NUEVOS DIRECTORES EN EL CARGO

Gabarro (1987)	Parkay (1992)	Hart (1993)	Day y Bakioglu (1996)	Ribbings (1997)	Weindling (1999)	Armstrong (2004; 2010)
-Tomar las riendas (primeros seis meses). -Inmersión (6 -12 meses) -Rediseño (12-21 meses) -Consolidación (21-27 meses) -Refinamiento (27-36 meses)	-Sobrevivencia -Control -Estabilidad -Liderazgo educativo -Realización profesional	-Encuentro, -Adaptación -Estabilización	-Iniciación: idealismo, incertidumbre y adaptación -Desarrollo: consolidación y extensión -Autonomía -Desencanto	-Formación -Acceso -Incumbencia -Avance	-Entrada y encuentro (primeros meses) -Hacerse cargo (3-12 meses) -Reacomodo (segundo año) -Refinamiento (4-5 años) -Consolidación (5-7 años) -Cima (a partir de los 8 años)	-Entrada-Salida -Inmersión-Emersión -Desintegración-Integración -Transformación-Restabilización
Fuente: Tabla elaborada por los autores, con base en las fuentes citadas dentro de esta sección.						

En el campo de la sucesión en la dirección, uno de los trabajos más influyentes ha sido el de Gabarro (1987). El autor estudió la sucesión en el puesto de 17 altos ejecutivos de compañías privadas de Estados Unidos y Europa. Concluyó que la sucesión es un proceso de varias etapas de aprendizaje predecibles. La primera clasificación sobre las etapas de socialización de los directores escolares fue la Parkay (Parkay y

Hall, 1992). En esta clasificación aún no está presente con claridad el concepto de socialización; el autor señala que estas etapas corresponden al desarrollo profesional. La sobrevivencia es la primera etapa; en la etapa de liderazgo educativo, el director se concentra en el currículum y la enseñanza (liderazgo pedagógico o instruccional).

El primer trabajo que usó los conceptos de sucesión y socialización fue el de Hart (1993); la autora señala que la sucesión del director afecta todo el trabajo en y con la escuela; crea un periodo de aprehensión y temor a lo desconocido con altas expectativas del director y los profesores. Las tres etapas identificadas por la autora, basadas en el trabajo de Nichols and West, sirvieron de inspiración a la mayoría de las clasificaciones ilustradas en este trabajo. Uno de los escasos estudios empíricos abocados a los efectos de la sucesión de los directores es de Hargreaves y colaboradores (2003); los autores estudiaron la sucesión en seis escuelas de educación media. Definen a la sucesión de la dirección como el proceso que marca la salida de un líder y la entrada de su sucesor. Los mismos autores señalan que la sucesión se ve afectada por las siguientes condiciones: 1) si es planeada o no planeada; 2) si el director entrante es de fuera o de dentro de la escuela; 3) la experiencia y la etapa de socialización en que se encuentra el nuevo director; 4) las características y eficacia del director pasado, y, 5) el nivel de desarrollo en que dejó la escuela.

La clasificación de Day y Bakioglu (1996) se desprende de un estudio realizado con 305 directores ingleses. Los autores identificaron cuatro etapas de socialización; considera el desencanto con el puesto como una posible fase final del desarrollo; la observaron en casos en que el director pierde la motivación por su trabajo. La fase de iniciación comienza con una actitud de idealismo en donde el director muestra entusiasmo y desea realizar cambios inmediatos; en el segundo periodo de esta fase los directores se dan cuenta de que los progresos que esperaban eran poco realistas.

La clasificación de Ribbins está inspirada en la de Hart (1993) y en la de Day y Bakioglu (1996). El autor incluye el periodo de formación, en el cual incorpora todas las influencias que ha recibido el director; le sigue la etapa de acceso al cargo y la incumbencia, que es entendida como un periodo que comprende desde que el director toma el cargo hasta que lo deja, con dos posibles resultados, uno de autonomía o de desencanto.

La de Weindling (1999) es la más amplia de todas; el autor señala que la fase de entrada y encuentro puede terminar de repente por una reacción negativa del personal. En la fase de reacomodo, el director se siente con más confianza y es más realista. Para Weindling, al nuevo director le puede tomar hasta 8 años alcanzar la plena realización en el puesto.

Finalmente, la clasificación de Armstrong (2004; 2010), es la única que se desarrolló para los asistentes de dirección anglosajones. Las etapas que experimentan los nuevos asistentes o subdirectores son, en esencia, semejantes a las descritas anteriormente. La autora concluye que estos nuevos profesionales experimentan separación, iniciación y ritos de incorporación que les imponen pruebas mentales, emocionales y físicas que implican una socialización coercitiva.

2. SUMARIO Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue analizar el estado de la investigación sobre los nuevos directores y sobre la dirección escolar en México. La investigación señala que el director, después del docente en el aula, juega un papel clave en el desempeño de los estudiantes. Posiblemente sea ésta la razón por la cual las

políticas educativas de varios países le asignen responsabilidad sobresaliente en el éxito de las reformas educativas.

Si bien la investigación sobre dirección escolar tiene más de un siglo de haberse iniciado, la investigación sobre los nuevos directores en sus primeros años en el cargo tiene tres décadas; se inició en los países anglosajones; principalmente en los Estados Unidos e Inglaterra. A lo largo de estas décadas se ha producido un buen número de estudios que señalan que la asunción al cargo de los nuevos directores es estresante. Se sienten poco preparados para asumir las responsabilidades del nuevo puesto y con poco apoyo de las autoridades. Una parte importante de los problemas que enfrentan los nuevos directores tienen relación con los docentes, alumnos y padres de familia. Con excepción de los países anglosajones y algunos como Corea, la mayoría no cuenta con programas de formación de nuevos directores. Los motivos para acceder al cargo son diversos.

La investigación sobre el tema se ha internacionalizado; existen dos redes dedicadas al estudio de los directores noveles. La investigación generada en países no anglosajones revela que éstos comparten problemas profesionales relativamente semejantes a los experimentados por sus colegas anglosajones, pero varían en intensidad y frecuencia. Una línea de investigación se concentra en el proceso de socialización de los directores noveles. El tema ha contado con los aporte teóricos de la socialización organizacional y de los ritos o pasajes. Se han producido varias clasificaciones sobre las etapas de socialización que experimentan los nuevos directores. Todas ellas señalan que el periodo comprendido entre los dos o tres primeros años en el cargo representa la etapa más difícil; es un periodo que produce incertidumbre, inseguridad y aprehensión. En la siguiente etapa los nuevos directores se adaptan y reacomodan al puesto; las etapas posteriores se caracterizan por consolidación, autonomía y desarrollo profesional y, en ocasiones puede derivar en desencanto.

La investigación sobre dirección escolar en México es escasa, no obstante ha experimentado cuatro etapas: 1) nacimiento de la investigación; 2) estudios sobre consejos técnicos y supervisión escolar; 3) estudios sobre dirección escolar asociados con los programas de mejora de la escuela (Proyecto Escolar y Programa de Escuelas de Calidad) y 4) una etapa de reciente inicio: estudios sobre los nuevos directores. El análisis de la socialización a la que se encuentran expuestos los directores de escuelas primarias en el país, aunado a las dificultades experimentadas en el periodo de acceso al puesto, indican que es imperativo que se creen programas de formación previa que preparen a los nuevos directores para afrontar las responsabilidades del puesto para hacer menos estresante e incierta la primera etapa en el cargo, y elevar las posibilidades de lograr una socialización efectiva que favorezca la innovación y la transformación de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. E. (1991). *Principal, how to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education / University of Oregon.
- Arriaga, R. (1996). *Sentido y realidad de la supervisión escolar en educación primaria: el punto de vista del supervisor y del docente*. Tesis de maestría, Universidad de las Américas A. C.
- Armstrong, D. (2004). Constructing moral pathways in the transition from teaching to administration. *Values and Ethics in Educational Administration*, 1 (1), pp. 1-8.

- Blodgett, A. (1898). *The relation of a principal to the community: an address before the Conference of Academic Principals of the state of New York*, Syracuse, Dec. 30, 1897. Syracuse: C.W. Bardeen.
- Bush, T. y Oduro, K. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 359-375.
- Calvo, B., Zorilla, M., Tapia, G. y Conde, S. (2000). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: IIEPE.
- Camarillo, J.G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión en La Escuela Primaria". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), pp 84-107. Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art5.pdf>.
- Chapman, J., Sackney, L. y Aspin, D. (1999). Internationalization in educational administration. En: J. Murphy and K. Seashore (Eds), *Handbook of research on educational administration*. pp. 73–98. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cowie, M., Crawford, M. y Turan, S. (2007, abril). Principal preparation in England, Scotland and Turkey. Trabajo presentado en *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Crow, G.M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspective on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 310-325.
- Culberston, J.A. (1988). A century's quest for knowledge base. En: N. J. Boyan (ed.)- *Handbook of research on educational administration*. pp. 3-26. New York: Longman.
- Daresh, J.C. (1987). The highest hurdles for the first year principal. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D.C. Documento ERIC, ED280136.
- Daresh, J. y Trevor, M. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences o newly appointed principals British headteachers and American principals. *Educational Management Administration Leadership*, 28, pp. 89-101.
- Day, C. y Bakioglu, A. (1996). Development and disenchament in the professional lives of headteachers. En: I. Goodson y A. Hargreaves (Eds). *Teachers' professional lives*, pp. 205-227. Londres: Routledge Falmer.
- Diez, Enrique J. (coordinador) (2004). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer. Consultado el 5 de mayo de 2010 en: http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/630.pdf
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (4), pp. 13-33.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto, informe final*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El Consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP.

- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Gabarro, J.J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston: Harvard Business School Press.
- García, J.M. (1999) ¿Cuáles son las características de liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo? Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En: A. Rivera, C. Aramburu, M. C. Ortega y C. Pérez (compiladores), *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*, pp. 109-124. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J.M. (2004). La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos. Revista *Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp.11-50 Consultado el 25 de marzo de 2010 en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2004_1/jose_garduño.pdf.
- Gaziel, L.H. (2008). Principal's performance assessment. Empirical evidence from an Israeli case study. *Educational Management and Administration Leadership*, 36(3), pp. 337-351.
- Greenfield, W. Jr. (1977a). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part I. *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp. 30-48.
- Greenfield, W. Jr. (1977b). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part II. *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp. 170-193.
- Gobierno Federal y SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Autor.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession*. Albany: State University of New York Press.
- Hargreaves, A., Moore, S. Fink, D., Brayman, C. y White, R. (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Ontario Principal Council. Consultado el 5 de noviembre de 2009 en: http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding_Leaders.pdf.
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. y Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-Service Education*, 32 (1), pp. 103-122.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. National College for School Leadership. Consultado el 15 de septiembre de 2008 en: <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/hobson-issues-early-headship-full.pdf>.
- Howley, A., Adrianaivo, S., Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: Why teacher don't want to become principals. *Teachers College Record*, 107(4), pp. 757-782.
- Jütting, J., Kauffmann, C., Mc Donnell, I., Osterrieder, H., Pinaud, N. y Wegner, L. (2004). *Decentralisation and poverty in developing countries: Exploring the impact*. Working Paper No. 236. Paris: OECD, Development Centre.
- Kim, M. y Parkay, F. (2004). Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of new leadership. *Journal of Educational Policy*, 1 (1), pp. 85-97.

- Kitavi, M. W. y Van Westhuizen, P. (1996). *Problems facing beggining principals in Kenya*. Documento ERIC, ED396393.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood, K., Seashore L. K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation. Consultado el 8 de diciembre de 2008 en: <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>.
- Levine, A. (2008). *Educating school leaders..* Washington: The education schools project. Consultado el 14 de mayo de 2008 en: <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>.
- Li, Q. y Parkay, F. (2006). Beginning elementary principals in the People's Republic of China: An analysis of their concerns and priorities. *Pacific Asian Education*, 18(1), pp.119-133.
- Loera, A. et. al. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final. México: SEP.
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2006). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas pos-niveles de logro y eficacia escolar 2001-2006*. México: SEP. Consultado el 15 de agosto de 2007 en: www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygyp.pdf.
- López Gorosave, G., García Garduño, J.M. y Slater, C. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Consultado el 1 de junio de 2008 en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art19.htm>.
- Merton, R.K. (1992). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parkay, F.W. (2003, abril). Leaders for a global society: Western and Eastern persepectives on the professional induction of beginning elementary principals. Symposium *presentado en the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Parkay, F.W. y Hall, G. E. (1992). *Becoming a principal*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis 24. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44(4), pp. 376-388.
- Ramírez, R. (1963a). *Supervisión de la escuela rural*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, (1). México: SEP.
- Ramírez, R. (2003b). *Organización y administración de las escuelas rurales*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional,(5). México: SEP.

- Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing headteachers. En: T. Bush *et. al.*, *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, pp. 77-89. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), pp. 635-674.
- Mc Ewan, P. y Santibáñez, L. (2005). *Teacher incentives and student achievement: Evidence from a Mexican reform*. Rand Corporation. Consultado el 5 de marzo de 2010 en: http://emlab.berkeley.edu/users/webfac/chay/e251_s05/mcewan.pdf.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1988). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sanrattana, W. y Parkay, F. (2003, abril). The beginning primary-school principals in Thailand: A National Survey of their priorities and concerns. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Swaffield, S. (2009). Headteachers' views of how they are supported and challenged: Questionnaire responses. *22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Vancouver, Canadá.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: Autor.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship*, 3a ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Slater, C., García-Garduño, J.M. y López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46(6), pp. 702-714.
- St. Germain, L. y Quinn, D. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *The Educational Forum*, 70, pp. 75-90.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 408-430.
- Turan, S. y Yücel, C. (2006). Correlates in works contexts of Turkish principalship. Trabajo presentado en *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco CA.
- Van Maanen, J. y Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. Straw (Ed). *Research in Organizational Behavior*, 1, pp. 209-264.
- Van Westhuizen, P. y Van Vuuren, H. (2007). Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), pp. 431-445.
- Walker, A. (Ed.). (2006). Beginning the principalship- international views [número especial]. *Journal of Educational Administration*, 44 (4).

- Walker, A. y Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 297-309.
- Walker, K., Anderson, K., Sackney, L. y Woolf, J. (2003). Unexpected learning by neophyte principals: Factors related to success of first year principals in schools. *Managing Global Transitions*, 1 (2), pp. 195-213.
- Webber, C. (Ed.). (2008). Principal preparation: International perspectives. *Journal of Educational Administration*, 46 (6).
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. En: T. Bush *et. al.*, *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, pp. 90-101. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Weindling, D. (2000, abril). Stages of headship: A longitudinal study of the principalship. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, EDRS 451591.
- Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 325-340.
- Wildy, H. y Louden, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of principal's work. *Educational Manangement and Administration*, 28 (2), pp. 173-184.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office*. NewYork: Holt, Rinehartand Winston, Inc.



NOTAS PARA LA COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ARGENTINA Y FRANCIA: UN ANÁLISIS DE CASO

Gustavo Cosse Zaffaroni

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 3 de junio de 2011
Fecha de aceptación: 15 de junio de 2011



Este trabajo¹ se propone comparar los dos sistemas educativos mencionados hacia los primeros años de la década del 2000 mediante una estrategia de estudio de caso: una adolescente —a la que llamaré Laura— de 12 años que habiendo completado su escolaridad primaria y cursado solo un semestre en el primer año de la Enseñanza Media en Argentina se traslada a vivir a Francia.

1. ESQUEMA TEÓRICO

Es hoy casi un lugar común señalar que las condiciones del mundo actual en términos de la rapidez del cambio científico y tecnológico, la interdependencia internacional de la economía y el mercado de trabajo y los frecuentes cambios en los requerimientos laborales plantean al sistema educativo nuevas exigencias, como señalaba ya hace tiempo Tedesco (1987). No es suficiente una transmisión de conocimientos actualizados y adicionalmente una formación de alguna manera conectada con el mundo del trabajo (Braslavsky, 2005) Es imprescindible el desarrollo de diferentes capacidades, habilidades y competencias que permitan una permanente incorporación de nuevos conocimientos y un aprendizaje continuo de técnicas —del más diferente tipo— que están en proceso de renovación y cambio (Cox, 1999 y 2006, OECD-UNESCO s/f.) Este tipo de formación parece necesaria tanto para los trabajadores cualquiera sea su nivel de especialización, como para los cuadros técnicos y profesionales.

2. OBJETIVOS

El trabajo procura establecer una comparación que contribuya a identificar el impacto de ciertas características institucionales sobre la formación que reciben los adolescentes. El mismo tiene varias limitaciones —además de consistir en el estudio de un caso— que deben ser explicitadas. La más importante refiere a las instituciones consideradas. Un Colegio privado en Argentina que recluta su alumnado en sectores de ingresos medios y medio- altos. Y un Liceo Internacional público en Francia muy pluriclasista y multiétnico (europeos, latinoamericanos, africanos del norte y del sur, etc.². que tiene un régimen muy específico en lo relativo a la incorporación de alumnos extranjeros no franco-parlantes. Finalmente el análisis sólo considera los tres años de Bachillerato que realizó Laura y no así el ciclo inferior del nivel secundario (*Collège*) salvo en lo que respecta a la comparación de las calificaciones de Laura en ambos Colegios en el 1er. Año de la Enseñanza Media³

De todas maneras en tanto que se privilegia el análisis de las lógicas de funcionamiento organizacional y curricular, es posible ejemplificar algunas características sistémicas importantes en ambos sistemas educativos.

¹ Agradezco mucho a Hilda Lanza sus críticas y comentarios.

² El porcentaje de estudiantes en el sector privado en secundaria, en Francia (pagados, subvencionados, etc.) era en 2007 entre el 15% y el 20% según de qué nivel se trate y el tipo de Bachillerato, General, Técnico, Profesional, etc. (Ministère de l'Education, 2007). Al Colegio francés asistían hijos de profesionales y ejecutivos medios y medio- altos, expertos de organismos internacionales (que trabajaban en la cercana Suiza), pequeños y medianos comerciantes, etc. y también hijos de trabajadores semi-manuales (casi no los hay propiamente manuales), operarios de servicios, empleado/as de supermercados, de trabajadoras domésticos (casi siempre de África del norte), etc.

³ Otra —más que nada aparente— limitación radicaría en el hecho de que en Argentina desde la fecha de referencia hasta hoy la estructura del sistema cambió fuertemente, regresándose a la que existía antes de las reformas iniciadas en 1992. Sin embargo esos cambios no afectan los núcleos temáticos del trabajo.

La información proviene de entrevistas con Rectores, profesores, Coordinadores docentes y en Francia delegados estudiantiles al Consejo de Clase; observación participante de reuniones docentes en Argentina y Francia; análisis documental (libreta de calificaciones en ambos países, informes escritos de ambos colegios).⁴

3. RESULTADOS

i) Laura asistía en Buenos Aires a un colegio privado de doble jornada, con orientación en un idioma europeo que llamaré *Idioma H*, cuyo costo de la matrícula anual eran aproximadamente U\$S 5.000⁵. Empezó a estudiar ese idioma desde el preescolar, y desde tercer año del nivel primario tenía medio día o sea unas 18 horas semanales en el mismo, aproximadamente en toda la primaria alrededor de 4.000 horas. Desde 4º año tenía 3 horas de inglés semanales, que en 5º y 6º pasaron a 5 o sea algo menos de 400 horas en total. Era un colegio pequeño, con 3 secciones en primaria de poco más de 20 alumnos cada una y dos en la Enseñanza Media.

El alumnado de este Colegio (que llamaré *Colegio XXARG*) provenía en general de capas medias profesionales, empleados y ejecutivos de ingresos medios y medio-altos. Un cierto porcentaje bastante importante de los docentes trabajaban también en el sistema estatal. En varios sentidos las características de este colegio eran diferentes a los de buena parte de los públicos, por ejemplo en la ayuda posible de los padres, su nivel educativo, la estabilidad laboral, etc. Sin embargo en otros aspectos tenía similitudes muy conocidas en la abundante bibliografía sobre el tema existente en Argentina: la repetición memorística, la debilidad de los mecanismos institucionales de apoyo en situaciones de dificultades de rendimiento, etc.

ii) Laura pasó a asistir en Francia a un Liceo Internacional también de doble jornada (al que llamaré Colegio *YYFRA*), de los cuales hay unos 3 en ese país en zonas de mucha población extranjera. Es necesario explicar las características de este tipo de Colegios y específicamente de aquel al que asistía Laura. Ingresó en Francia al 2º Año del ciclo inferior de la Enseñanza Media (*Collège*) y luego de los tres años que duró este ⁶ ingresó al Bachillerato que son 3 años.

- A. Tiene más de 2000 alumnos (unos 800 extranjeros) y secciones de unos 30 alumnos cada una. El aporte solicitado pero no estrictamente obligatorio a las familias era de \$EU 70 al año aproximadamente.
- B. Los alumnos extranjeros no franco-parlantes que ingresan en cualquier nivel al sistema educativo post primaria inmediatamente comienzan un curso intensivo de 12 horas semanales de francés para extranjeros que incluye matemáticas. Se les rebajan horas curriculares y a medida que avanzan en el aprendizaje del idioma se les va disminuyendo la carga horaria recuperando horas curriculares. Por lo tanto Laura empezó con el mismo inmediatamente de ingresar al *Collège*.

⁴ No se incluyen los nombres de las personas entrevistadas u objeto de observación por obvias razones de protección de la privacidad de las mismas, especialmente en el caso argentino.

⁵ Debe recordarse que era el período de 1 peso = 1 dólar.

⁶ El *Collège* puede durar 3 o 4 años según si el alumno ha optado por hacer o no el 7º grado en la Primaria. Laura ingresó al 2º. Año.

- C. Reciben, agrupados según su lengua materna, Literatura, Historia y Lengua en ese idioma (siempre que sea ofrecido por cada Liceo) y se mezclan con los otros alumnos extranjeros y los franceses en las asignaturas curriculares normales. Estos profesores que duran habitualmente 4 años en sus funciones son de alguno de los países del idioma de que se trate, financiados y elegidos por sus gobiernos; en el caso de Laura, españoles.
- D. El número y el idioma extranjero ofertado en cada uno de estos Liceos Internacionales varía, lo mismo que en la mayor parte de los liceos franceses, aunque es superior a los idiomas ofertados por estos; en el caso del Colegio **YYFRA** eran español, inglés, alemán, italiano, holandés y sueco.

En los demás aspectos de la organización curricular -estructura, carga horaria, asignaturas, sistema de aprobación de cada año, etc. no hay diferencias entre los liceos internacionales y el resto.

*La situación y el desempeño académico de Laura en el Colegio **XXARG** era la siguiente:*

- 1) Alta satisfacción con los aspectos sociales de la organización institucional, esto es la relación con los maestros, el Director, las actividades de esparcimiento, los deportes, etc.
- 2) Era en la primaria una alumna del grupo de más bien bajo rendimiento promedio por sus bajas calificaciones en varias asignaturas, aunque en otras sus evaluaciones eran satisfactorias.
- 3) Cuando salió del Colegio **XXARG** al finalizar el primer semestre del nivel medio no podía hablar bien el **Idioma H**; lo hacía con grandes dificultades, muy poca fluidez y un vocabulario muy restringido aunque tenía una aceptable comprensión escrita y oral.
- 4) Dedicaba entre una hora a tres casi todos los días al trabajo escolar en su casa y entre 4 y 6 el fin de semana.
- 5) Tenía una alta insatisfacción con la vida académica por sus problemas de rendimiento de conjunto relativamente poco satisfactorio y el mucho esfuerzo que realizaba.

*La situación y el desempeño académico de Laura en el Colegio **YYFRA** era la siguiente al terminar el 2º ciclo de la Enseñanza Media (Bachillerato):*

- 1) Satisfacción media con los aspectos sociales de la organización institucional, esto es la relación con los docentes, las actividades de esparcimiento, los deportes, etc.
- 2) Laura pasó en Francia al 2º Año del Bachillerato con calificaciones francamente satisfactorias salvo en una asignatura, en que la que obtuvo una nota solo un punto encima del mínimo aceptable y otras dos en que estaba un par de puntos en esa situación. Aprobó los trimestres del 3er año con buenas notas y ninguna insuficiente⁷.
- 3) Seis o siete meses después de haber empezado a estudiar francés idioma que desconocía absolutamente –o sea menos de 400 horas de estudio– comenzó a tener calificaciones satisfactorias, salvo en dos o tres asignaturas en las que eran algo bajas.

⁷ La escala de calificación en Francia es de 0 a 20; la misma fue reconvertida a una de 0 a 10 para que sea más fácil la comparación.

- 4) Terminó de cursar 3er. Año del Bachillerato situada en el cuartil superior de su clase (Gráficos 1 a 3)⁸. En varias pruebas y algunas asignaturas tuvo la calificación más alta otorgada por los profesores a sus alumnos.
- 5) Tenía una muy alta satisfacción con la vida académica del Colegio.
- 6) Dedicaba no demasiado tiempo a las tareas escolares en la casa salvo que hubiera una prueba, no más de 3 o 4 horas semanales en promedio, en ciertas ocasiones entre 5 y 7. En el último Año (llamado Terminal) la dedicación en su casa aumentó.
- 7) Un año después de haber empezado a estudiar francés tenía una muy buena comprensión oral y escrita, escribía razonablemente bien (aunque con faltas y errores gramaticales naturalmente) y hablaba muy bien⁹. Desde unos meses antes de terminar su primer año en el *Collège* tenía solo 6 horas semanales de francés para extranjeros y al comienzo del año siguiente fue exonerada de esta obligación.

El Cuadro 1 muestra el rendimiento de Laura en ambos colegios.

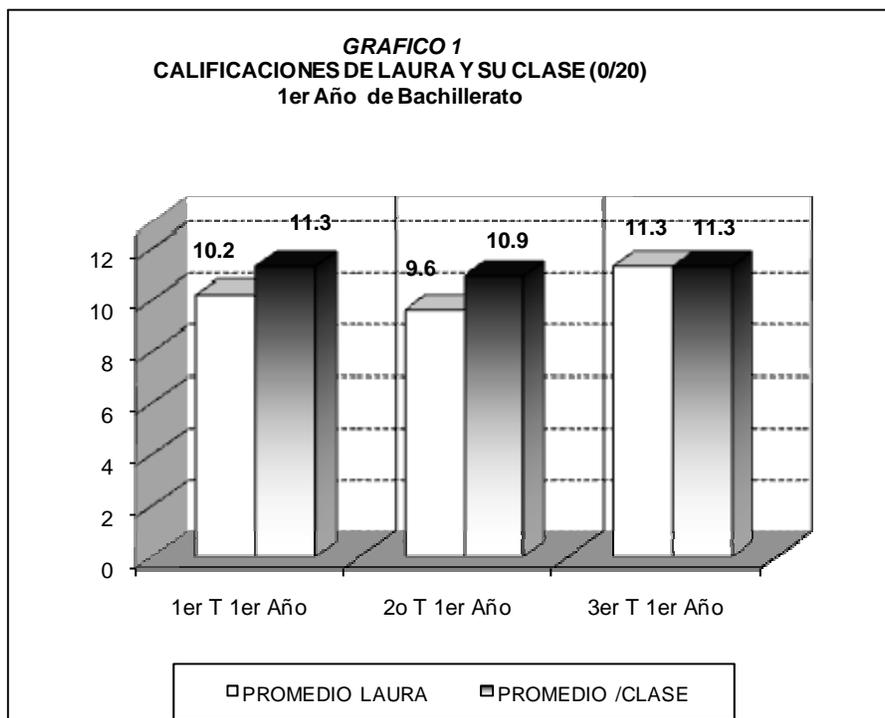
CUADRO 1. CALIFICACIONES DE LAURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA Y ARGENTINA

ESCALA (calif aceptable 5)	XXARG	YYFRA		Diferencia con calif máxima posible: 10	
	0-10	ESCALA (calif aceptable 6)	0-10	XXARGG	YYFRAN
2º semestre/ 1o. Ens Media		final 2º año Ens Media		2º semestre 1oº Ens Media	Final 2º año Ens Media
HISTORIA	6.6	HISTORIA Y GEOGRAFIA	8.0	3.4	2.0
CS SOCIALES	7.5			2.5	
GEOGRAFIA	7.0			3.0	
CS NATURALES	4.7	CS DE LA VIDA	7.0	5.3	2.0
LENGUA Y LITERATURA	5.7	LENGUA FRANCESA(*)	9.5	4.7	0.5
IDIOMA H	6.2				
		LENGUA Y LIT ESPAÑOLA	8.0		
INGLES lengua y gramática	6.0	INGLES	9.0	4.0	1.0
INGLES comunicación	5.5			4.5	
EDUC ARTISTICA	7.8	EDUCACION MUSICAL	8.0	3.2	1.5
EDUC FISICA	6.8	EDUC FISICA	7.2	4.0	2.8
MATEMATICA	6.0	MATEMATICA	7.5	5.0	2.5
TECNOLOGIA	5.0			0.2	
PROMEDIO	6.2		8.1	3.6	1.8
VARIANZA	0.90		0.58		0.32

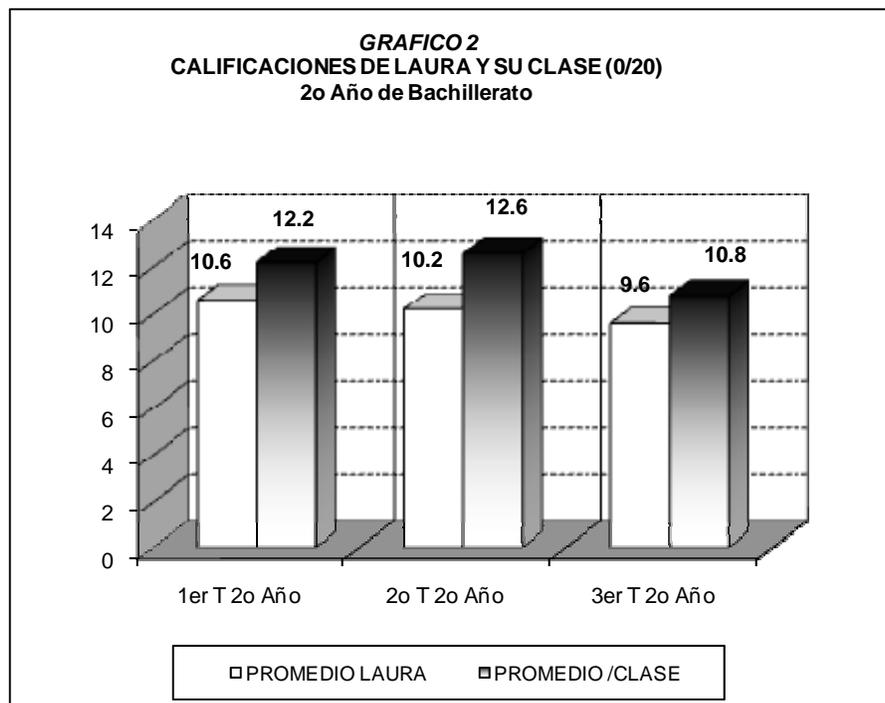
(En las celdas en gris las asignaturas no son comparables)

⁸ Lo cual es fácil de establecer porque en Francia en cada trimestre se entregan los boletines especificando para cada asignatura la nota del alumno, el promedio de la clase, la calificación más alta y la más baja. Lo cual es de mucha ayuda para alumnos y padres porque saben con precisión la ubicación académica de cada uno en la clase.

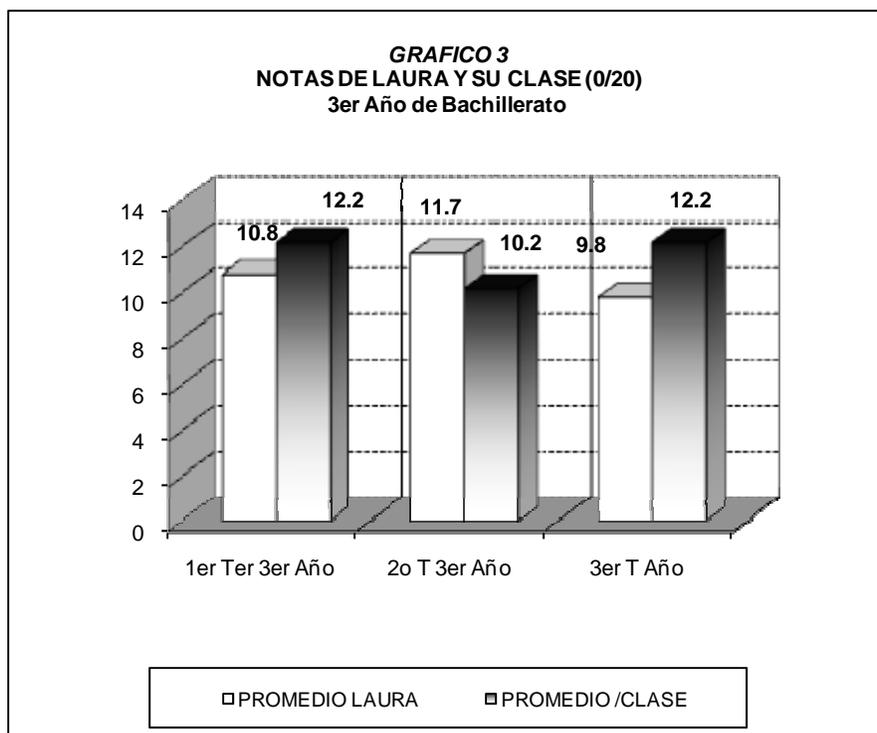
⁹ Por cierto, vivir en el país cuyo idioma se está aprendiendo es una ayuda muy importante. Sin embargo, ello no obsta para la excelencia de la enseñanza dado el poco tiempo de que se trata. Además debe tenerse en cuenta que las relaciones sociales de Laura con sus compañeros en el primer año en Francia eran fundamentalmente en inglés y español, aunque posteriormente aumentaron mucho con franceses y extranjeros franco-parlantes.



T= Trimestre



T= Trimestre



T= Trimestre

Véase que en el Colegio **XXARGG** Laura tenía dos asignaturas por debajo del mínimo¹⁰ en el mismo y otras tres con una unidad o menos por encima y en el Colegio **YYFRA** no tenía ninguna por debajo del mínimo y dos puntos más alto el promedio o sea 31%; por otra parte al terminar el 2o. Año del *Collège* ya no tenía ninguna asignatura en o por debajo del mínimo. La performance en este Colegio no sólo era mucho mejor sino más pareja ya que la varianza es mucho menor, 0.90 y 0.58 respectivamente¹¹; asimismo la diferencia de las calificaciones respecto del máximo posible es significativamente más estrecha en **YYFRA**.

Los Gráficos 1, 2 y 3 permiten algunas otras consideraciones.

- Es interesante anotar la relativa estabilidad en los promedios de la clase en los tres años aunque hay algunos desniveles en 2º y 3er Año.
- Laura tiene altibajos de cierta importancia durante los tres años.
- La diferencia de las calificaciones de Laura con respecto de la media aparentan -si se consideran los valores- no ser muy importantes, pero ello no es muy así ya que el rango posible de las variaciones es estrecho.

Obviamente las diferencias de rendimiento y satisfacción en un período de solo un año no son explicables por cambios en Laura que seguramente no se volvió de golpe ni más inteligente ni mucho más aplicada i (respecto de esto puede verse el Anexo) en tan poco tiempo, sino por las características institucionales

¹⁰ Laura ingresó al *Collège* al empezar a estudiar en Francia.

¹¹ La varianza es muy baja lo que se explica por ser solo 11 valores con un margen de variación pequeño, de 0 a 10.

de los dos colegios. Es muy posible que el proceso posterior a la Enseñanza Media desde todo punto de vista haya cambiado sustantivamente para Laura: mejoró decisivamente su autoestima y la confianza en sí misma- como es sabido la importancia de este aspecto en la obtención de logros altos ha sido establecida hace tiempo en numerosos estudios, por ejemplo en PISA, OECD(a), 2001- así como su relación con el conocimiento, aprendió en menos de un año un idioma¹², la vida académica del Colegio **YYFRA** le resultaba desafiante y atractiva¹³, diversas habilidades (como escribir bien) fueron fuertemente desarrolladas después de su ingreso al mismo, etc. Podría hipotetizarse que la probabilidad (en sentido matemático) de que su futuro laboral sea más gratificante por un lado y con más alternativas por otro es más alta que si hubiera terminado su secundaria en el Colegio **XXARGG**.

Ahora bien ¿cuáles son las características del Colegio **YYFRA** y del Colegio **XXARGG** que generaron esos cambios en el desempeño de Laura?

Naturalmente la primera explicación posible consiste en el nivel de los docentes. Mediocre en un colegio, excelente en el otro. Sin embargo esta explicación no parece adecuarse a la realidad. El Colegio **XXARGG** facilitaba múltiples posibilidades de contactos y asesoramientos, formales e informales, con docentes y expertos de otras instituciones de amplia experiencia y prestigio; tenía un sistema de selección bastante riguroso en el que se ponderaban concursos o llamados a aspiraciones ganados en el sistema público, especializaciones, etc. A partir de lo cual puede establecerse que en cuanto al nivel de conocimientos la mayor parte de los docentes de este colegio estaban capacitados para su trabajo y eran adecuados a las necesidades. Por cierto, todo parece indicar que los docentes en el Colegio **YYFRA** tienen en general un muy buen nivel; los docentes de planta se seleccionan en un concurso nacional muy riguroso y deben tener al menos una licenciatura, con frecuencia tienen más, como en toda Francia. Sin embargo una proporción importante de los mismos -alrededor del 40% o un poco más- no son concursados, sino que tienen contratos anuales; eran seleccionados por el Rector del Liceo (asesorado por una comisión de docentes concursados) y no se requería una formación pedagógica aunque sí al menos una licenciatura, lo mismo que los de planta.

De modo que la dicotomía mediocres/ excelentes no parece correcta; más bien podría establecerse una en términos de satisfactorio / bueno o satisfactorio/ muy bueno. Pero estas diferencias no parecen suficientes para explicar cambios tan fuertes en un corto período, lo cual vuelve el tema mucho más complicado. En efecto, si la diferencia fuera en el nivel de la formación del cuerpo docente, sería suficiente que en Argentina algún gobierno estuviera dispuesto a pagar el costo financiero y político necesario y recambiara a algo así como el 40% o un poco menos quizás de los docentes y mejorara significativamente sus remuneraciones y condiciones de trabajo para resolver el problema¹⁴. Lamentablemente, el tema parece ser bastante más complejo.

Por ejemplo los valores respecto del proceso educativo que sustentan los docentes argentinos (Tenti, 2002). La mayoría de las preferencias son para lo que se relaciona con " *el desarrollo de la creatividad*

¹² Por cierto, en el Colegio **XXARGG** la enseñanza de inglés, que insumía en la primaria aproximadamente un 15% de horas que la del **Idioma H**, era muy buena; Laura hablaba y entendía bien este idioma al terminar la primaria, al punto que se comunicaba sin dificultades con sus compañeros de lengua materna inglesa al llegar a Francia. En el último año del Bachillerato era además bilingüe español-francés.

¹³ Era frecuente que Laura comentara en su casa temas que le habían despertado mucho interés los que había estudiado en el Liceo, por ejemplo los problemas derivados de una pirámide poblacional envejecida, el origen del blues y las diferencias entre fascismo y nazismo.

¹⁴ Además claro está de cambiar radicalmente las normas centrales de la carrera docente privilegiando la formación y no la antigüedad como factor central de ascenso. Un ambicioso proyecto en este sentido cuidadosamente preparado durante meses fue propuesto hacia 1988 por la Ministra Susana Decibe, el cual ni siquiera fue tratado en el Parlamento.

el *espíritu crítico* (61%). En segundo lugar aparece " *la preparación para la vida en sociedad*", prioritaria para poco menos de la mitad de los docentes encuestados (45%). Sólo en tercer lugar y con un porcentaje mucho más bajo (28%) aparece la transmisión de " *conocimientos actualizados y relevantes*". O sea, que menos de un tercio de los docentes se pronunció en favor de esta finalidad relevante del sistema educativo. El transmitir " *valores morales*" fue señalado como un objetivo prioritario por el 25% de los docentes argentinos. Una minoría (13%) se pronunció por la " *formación para el trabajo*". Por otra parte sólo el 8% usa correo electrónico y un 5% Internet. Apenas el 26% usa PC para escribir y la principal actividad fuera del trabajo es alquilar videos (18%) (Tedesco, Tenti y otros, 2000). Es evidente que no son las mejores condiciones para educar a los adolescentes. La diferencia con respecto a Francia es notoria.

Veamos entonces algunas características de la organización y el funcionamiento institucional del Colegio *YYFRA* que podrían orientar mejores explicaciones. Es posible enumerarse las siguientes: una combinación de rigidez y flexibilidad; la articulación de un alto nivel de exigencia con un sistema de estímulos digamos morales a los logros satisfactorios o altos o a la mejora en los mismos aun cuando no lleguen a los mínimos establecidos; un conjunto de estrategias orientadas a potenciar la responsabilidad de los alumnos; un tratamiento muy personalizado del rendimiento y el proceso de aprendizaje de cada alumno y una erradicación prácticamente total de la memoria como parte de las exigencias.

Se examinan a continuación estas características.

3.1. La rigidez y la flexibilidad

En el Colegio *YYFRA* (y en general en toda Francia) existen por supuesto un conjunto de normas, algunas formales, otras informales pero muy institucionalizadas y disposiciones que regulan todos los aspectos de la vida escolar, desde los más importantes hasta los menos, y desde los curriculares hasta los disciplinarios¹⁵. Muchas de estas normas y disposiciones definen procedimientos o situaciones rígidas preestablecidas.

Por ejemplo: el nivel al cual debe acceder un alumno extranjero que ingresa al sistema en cualquier momento se establece de acuerdo al resultado de una prueba en matemáticas, asignatura a la que se le da la mayor importancia; la prohibición para los alumnos que almuerzan en el colegio (los otros almuerzaban en sus casas) de salir del mismo al mediodía a menos que tengan una autorización de los padres; la imposibilidad para los alumnos de entrar al aula (lo que amerita la notificación de la ausencia a la familia) una vez que el profesor entró y cerró la puerta -lo que ocurre con rigurosa puntualidad- y otras. Los alumnos pasan de año o repiten, no existe la posibilidad de quedar con materias pendientes que deben aprobar después como en Argentina, Uruguay y casi todos los países latinoamericanos. La distancia social entre profesores y alumnos es mucho más amplia (característica dominante en este país) que en *XXARG*: no hay prácticamente tuteo entre unos y otros¹⁶, los alumnos reciben el trato de " *Monsieur*" o " *Mademoiselle*" lo cual contrasta con el tuteo vigente en *XXARG* entre docentes y alumnos; son casi inexistentes los contactos fuera del aula o de las horas de consulta, no hay actividades de esparcimiento conjuntos, etc.

¹⁵ No hace falta desarrollar aquí el conocido tema de que estas normas son tan -y a veces más- importantes que las formales (Crozier y Friedberg, 1996).

¹⁶ No deja de ser curioso sin embargo que en las evaluaciones escritas trimestrales se use el tuteo, lo que no ocurría prácticamente nunca en la comunicación oral.

Este tipo de normas garantiza digamos la gobernabilidad y el orden en la institución, así como previsibilidad en diversos niveles del funcionamiento institucional. Es evidente que este tipo de normas no tienen relación con la calidad del producto o fin de la organización, o sea el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el funcionamiento en términos de las actividades académicas es muy flexible. Por ejemplo cada profesor decide cuando empieza a calificar a un alumno extranjero de acuerdo a su avance en el aprendizaje del francés; es muy variable cuales asignaturas se le quitan a cada alumno para hacer espacio a las horas semanales de francés para extranjeros y cuales va recuperando a medida que esas horas van disminuyendo. Las horas de estudio (previstas curricularmente) fuera del aula varían -aunque no demasiado- en cada caso según los horarios. No hay proporciones fijas de alumnos franceses y extranjeros para cada clase, sino que esto se adecua a las necesidades y horarios cada año.

En Francia el *Collège* (primeros tres o cuatro años según se explicó antes) los alumnos eligen un cierto número de asignaturas entre las que no son obligatorias y al ingresar al Bachillerato entre tres orientaciones, Científica, Literaria y Económica y Social que tienen asignaturas obligatorias y otras optativas. Así que se advierte que hay muchas posibles combinaciones de diversos recorridos curriculares entre las opciones recién mencionadas más las que se derivan de las otras existentes en la elección de idiomas y en el caso de los Liceos Internacionales adicionalmente qué asignaturas se reducen y cuales se recuperan en relación a la situación de cada alumno en el aprendizaje del francés.

Por otra parte, en el caso de Laura también fue manejado con flexibilidad el tema del resultado de la prueba de matemáticas a su ingreso al *Collège*, en efecto, si bien el mismo aunque no por un margen muy amplio le hubiera permitido ingresar al 3er Año, ella planteó que prefería ingresar al 2o, atento a que debía aprender francés, vivir en Francia era un cambio muy fuerte desde todo punto de vista, etc. Las autoridades aceptaron esa aspiración y -previa consulta a los padres para ver si estaban de acuerdo- fue ubicada en 2o. Año¹⁷.

Se puede pasar al año siguiente con algunas materias insuficientes, esperándose que al año siguiente el rendimiento sea satisfactorio. Pero ello si no se trata de una de las asignaturas por la que ha optado, eligiendo entre el grupo que no son obligatorias en el *Collège* o de las tres orientaciones en el Bachillerato¹⁸.

Y bien, esta combinación de rigidez en los aspectos relacionados con la gobernabilidad y previsibilidad de la institución y de flexibilidad para los aspectos relacionados con el recorrido y las alternativas curriculares parece ser un factor muy importante en la obtención de logros de los alumnos (Cox, 1999, Braslavsky 2003 y 2005)

3.2. Alta exigencia y fuertes estímulos

El nivel de exigencia en términos de la relación de la calificación con el trabajo de los alumnos es sin duda alto. Es muy raro que se otorgue la calificación máxima y son pocos -es casi excepcional- los alumnos que obtienen más de 17/20 en las pruebas. El señalamiento de errores o carencias en los trabajos y pruebas es minucioso y severo. Paralelamente a este estilo de evaluación, los premios, en términos de elogios a los buenos trabajos y a los avances en las calificaciones, aun cuando no lleguen al

¹⁷ Lo cual posteriormente juzgó como un error porque el aprendizaje del francés fue mucho menos difícil y más rápido de lo que esperaba.

¹⁸ Por ejemplo un alumno que está en la orientación Literaria puede ser promovido si es insuficiente en Física/Química pero no si lo es en Historia del Arte.

mínimo aceptable, son frecuentes y enfáticos. Tres ejemplos de la experiencia de Laura permiten ver esta combinación en funcionamiento. Como se dijo antes, en su primer año en el *Collège* su rendimiento en una asignatura era muy bajo; en una oportunidad en una prueba obtuvo 5/20 (que era insuficiente), cuando en las anteriores no había superado 3/20¹⁹. La profesora le escribió en la prueba (que los alumnos llevan a su casa) un muy fuerte elogio por el resultado obtenido y la animaba a continuar su esfuerzo. Lo cual no dejó de sorprender a Laura, poco acostumbrada aun a esa lógica: "¿Me saqué 5 y me felicita?" Otro ejemplo refiere precisamente a la cuestión de la exigencia y el estímulo. En una oportunidad en el Bachillerato Laura obtuvo la calificación más alta en su clase en una prueba de Historia. El profesor hizo un enfático elogio de la prueba al entregar las notas manifestando que era el tipo de trabajo que esperaba; y agregó que dos párrafos (en cuatro carillas) estaban fuera de tema por lo cual no podía poner una nota más alta y la calificó con 16/20 (bien alta para el estándar del país). El impacto buscado por tal articulación de exigencia y premio moral (o si quiere más técnicamente recompensa simbólica) fue obtenido plenamente. Laura quedó muy contenta y orgullosa con la evaluación pero inmediatamente se puso a ver que problemas tenían los dos párrafos fuera de tema y en qué se había equivocado. Otro ejemplo es el siguiente: en otra oportunidad Laura -y otros compañeros de su clase- obtuvo la calificación más alta otorgada en una redacción de Lengua Francesa. La profesora hizo también varios enfáticos elogios al trabajo y agregó que sin embargo le faltaba vocabulario, la calificó con 15/20 y le aconsejó leer más en francés en su tiempo libre para enriquecerlo y poderse expresarse mejor²⁰. Al día siguiente Laura fue a una librería y se compró tres novelas, sin mengua de su satisfacción por el logro.

Es decir que el alto nivel de exigencia está contrabalanceado por fuertes recompensas informales -pero muy valiosas para los estudiantes- que resultan sumamente estimulantes.

3.3. La formación de alumnos responsables

Un conjunto de estrategias y dispositivos de distinta naturaleza -algunos formales, otros informales- se orientan a estimular la responsabilidad de los alumnos. Se mencionaran tres, de distintos niveles del funcionamiento institucional.

- a) Para empezar el sistema de aprobación del Bachillerato existente en Francia, que habilita al ingreso a la Universidad y a las *Grandes Écoles*²¹; en efecto esa aprobación se define en un examen que establece el 50% del resultado final, y otro 50% que corresponde al promedio de las calificaciones que el alumno tiene desde el 2o año de la Enseñanza Media (*Collège*).

O sea que hay por cierto un examen final muy exigente, pero también se contempla el trabajo cotidiano del alumno a lo largo de los años anteriores. El mismo criterio se aplica en el examen para el *Brevet* al terminar el ciclo inferior de la Enseñanza Media: el 25% corresponde al examen, 25% al 2º año, y el 50% a 3er. año.

- b) Otro ejemplo de esta característica institucional es el manejo de las llamadas "horas de estudio"; estas son horas que los alumnos dedican a estudiar fuera del aula en las que nadie controla si realmente lo hace o no ni que estudia. Pero aprenden rápidamente que un

¹⁹ La calificación de aprobación es 8/20. Sin embargo durante los cursos se puede aprobar con 7, decisión que es de cada profesor. Pero la nota final del Bachillerato (promedio del examen y las calificaciones obtenidas antes) debe ser por lo menos 8 para aprobarlo.

²⁰ En el Anexo de transcriben algunas evaluaciones de concepto de los profesores a Laura para dar una mejor idea de esto y se explican los ítems según los que se evalúa.

²¹ Y al nivel técnico superior. El *Collège* habilita al nivel técnico no superior.

uso adecuado de esas horas implica menos o ningún trabajo en la casa. Además también pueden hacer consultas con sus compañeros o en la biblioteca.

- c) Por otra parte, hay un mecanismo formal de participación de los alumnos que empieza a funcionar desde el 2º año que es el Consejo de Clase. Este organismo (vigente en todo el país) está integrado por los profesores de cada clase, el Rector del establecimiento y el Consejero Principal de Educación (lo que da la pauta de la importancia que se le da al organismo), 2 representantes de los padres y 2 de los estudiantes –todos elegidos por sus pares- y los alumnos deben luego informar por separado a cada uno de sus compañeros de lo que se dijo de él en la reunión. Pueden ir los dos suplentes como observadores; en general no está muy bien visto por los docentes que intervengan aunque a veces lo hacen especialmente en las discusiones fuertes sobre algún alumno, lo que los profesores toleran con cierta reprobación. Este Consejo se reúne cada trimestre y evalúa y discute el funcionamiento de la clase. Es importante aclarar que esto incluye el juicio de cada profesor sobre cada alumno aunque no la calificación. Es evidente que un mecanismo de este tipo - con el aprendizaje de formas de representación y el ejercicio de la vida gremial que implica- es bien relevante en términos de la co-responsabilidad de los alumnos en el proceso educativo y también de su formación como ciudadanos.

Este énfasis es tan importante que se puede llegar a lo siguiente. Cada año, la familia define la propuesta al Liceo de ciertas opciones curriculares para el año siguiente, entre ellas las orientaciones antes mencionadas y la del idioma extranjero. Esta propuesta puede o no ser aceptada por el Liceo. Si hay discrepancias la familia puede aceptar la decisión institucional o discutirla, para lo cual el caso pasa a una comisión en la cual los padres argumentan, pero también pueden delegar en el alumno esa representación.

3.4. Tratamiento personalizado del desempeño de cada alumno

A lo largo de este trabajo se han presentado diversos ejemplos del seguimiento personalizado que se hace de cada alumno. Podrían distinguirse dos niveles. El primero refiere al diseño curricular. Debe tenerse en cuenta que: i) cada alumno extranjero (el 35% del alumnado en el Liceo de Laura) parte de distintos niveles de manejo del francés y avanza a un ritmo diferente en su aprendizaje; lo cual implica que el número de horas curriculares (y cuales) que se quitan para hacerle lugar al francés y que luego va recuperando es muy variable e imposible de estandarizar. ii) Cada alumno estudia una segunda lengua como en todos los liceos franceses²² (distinta del francés en el caso de los alumnos franco-parlantes) optando entre las seis que se ofrecen en el Colegio y reciben en su lengua materna en el caso de alumnos extranjeros Lengua, Historia y Literatura, como se explicó antes²³

Estos factores hacen que haya una considerable variación en el diseño curricular es decir que hay múltiples diseños adaptados a las necesidades de cada alumno o grupos de alumnos (Gerstner y otros 1996; Kamens y Benavot, 2006).

²² Inglés es obligatorio para todos los alumnos en todos los años desde el *Collège* en todo el país.

²³ Naturalmente, todos los alumnos toman el mismo curso de Lengua Francesa que los franceses, además del curso de francés para extranjeros para los que no lo hablan.

Por otra parte las evaluaciones internacionales de la calidad educativa-que no es lo mismo como se sabe que los logros- parecen mostrar crecientemente que esta tiene correlación significativa (en el coeficiente de Pearson) con un curriculum flexible. (Braslavsky y Cosse, 2003).

El segundo nivel refiere a la relación entre calidad y logros. En efecto un país puede tener altos logros en términos de promoción, cobertura, etc. pero baja calidad. Por ejemplo si se compara Alemania y Finlandia ambos países tienen varios rasgos comunes, el nivel educativo de la población, el PBI p/c y el gasto educativo acumulado entre los 6 y los 15 años. Sin embargo la brecha en las evaluaciones PISA es muy amplia: Finlandia (y por cierto Corea sobre todo en Ciencias y Matemáticas con un gasto/ alumno muchísimo más bajo que los europeos) tiene siempre de los mejores resultados (Linnakylä, P. y Välijärvi, 2006) y Alemania está entre los peores (Schleicher, 2006), pese a que gasta más en términos del porcentaje de gasto educativo sobre el PBI. El gasto por alumno en Finlandia no es de los más altos, está en la media de la OECD (Cosse 2006). Varios expertos de Alemania y otros países atribuyen estos resultados -entre otros factores- a la gran descentralización existente en este país en algunos aspectos mayor que la de Suiza, histórico ejemplo de país descentralizado. En efecto los estados provinciales (*Land*) tienen una extraordinaria autonomía para organizarse en casi todo²⁴ inclusive en la estructura educativa; los años de duración de la secundaria varían, los currícula (incluso los llamados currículum-marco) también, la edad de ingreso a primaria y secundaria y los requerimientos para ser docente lo mismo²⁵ (Schleicher, 2006)²⁶. Esta estrategia tiene pésimos efectos sobre la equidad en la distribución de conocimientos y competencias. Es lo que se ha denominado "efecto de los pares" (Dupriez y Dumay, 2006).

Ahora bien los resultados de calidad en Francia -dónde por cierto no hay segmentación institucionalizada- son buenos, pese a que en el ranking del PISA (Bodin, 2005) por ejemplo en Matemáticas Finlandia tiene el primer lugar y Francia el 11²⁷; en el *Colegio YYFRA* hay diversos mecanismos personalizados de manejo de las dificultades de cada alumno que son bien importantes para los mismos.

Esto refiere a las soluciones que se van buscando para potenciar la posibilidad de logros satisfactorios. Una de ellas consiste en la concentración del tiempo y el esfuerzo del alumno en algunas asignaturas. Por ejemplo cuando faltaban pocos meses para terminar el 1er. Año del Bachillerato, Laura tenía un rendimiento general satisfactorio salvo en una asignatura, Física/Química, en que sacaba calificaciones bajas. Se le transmitió que los profesores estaban satisfechos con su desempeño y se le indicó que dejara de asistir a esa asignatura y que dedicara ese tiempo a estudiar las otras entre ellas sobre todo la que tenía una calificación cercana al mínimo. Esto supone varias cosas: una atención muy focalizada a la peculiar situación de cada alumno; una clara concepción de que lo importante no es cada "paquete" de conocimientos en sí mismo sino la lógica y el método de aprendizaje, junto a una estrategia de maximizar los logros racionalizando el tiempo del alumno.

²⁴ Algunas de las pocas cosas centralizadas son las Fuerzas Armadas, los aspectos fundamentales del sistema impositivo, el derecho penal y los mecanismos para otorgar la ciudadanía.

²⁵ Y lo que es muy importante no hay pre-escolar en sentido estricto antes de los 6 años sino algo así como pequeñas guarderías privadas con control estatal.

²⁶ De resultados de lo cual en un grupo de estados los hijos de familias acomodadas tienen una probabilidad diez veces superior de ir al *Gymnasium* con orientaciones científica, humanística, etc. que habilitan a ingresar a la universidad, que un niño de clase obrera.

²⁷ Pero la diferencia porcentual si se analizan los valores (544 y 511) es de sólo 7% y la de la desviación estándar es de apenas 0.33. O sea que los resultados en la adquisición de competencias es similar en ambos casos

Por cierto, este seguimiento personalizado implica bastante trabajo docente fuera del aula y cargos para que ello sea posible como coordinadores de clase, de asignatura, ayuda personalizada, etc. (Cosse, 2006; Carnoy, 2002).

Otra forma de tratamiento personalizado es la combinación peculiar de idiomas, que depende de múltiples factores²⁸. Una tercera es la discusión en profundidad de la situación de algunos alumnos que se hace en el Consejo de Clase, donde suele haber debates “fuertes” de los actores que participan incluso de los profesores entre sí. Una cuarta, el intercambio de ideas con los padres de alumnos con algún problema. En conjunto, da la impresión que estas -y otras- estrategias de manejo personalizado parten del supuesto de que en la medida en que un alumno trabaja con ahínco la institución se hace responsable por un rendimiento satisfactorio; esto es que se rehuyen las explicaciones “sicologistas” (si un alumno anda mal algo le pasa, algún problema tiene) muy frecuentes en instituciones de Enseñanza en Argentina y otros países (en no pocos casos también entre las públicas) y en particular en el Colegio **XXARG**.

3.5. Erradicación de la memoria como factor de aprendizaje

Esta es quizás una de las más importantes diferencias respecto de la orientación pedagógica entre ambos colegios junto con el estilo y el papel asignado a la evaluación. En el Colegio **XXARG** (y también en muchos estatales) el aprendizaje memorístico tenía un importante espacio. Por ejemplo los alumnos debían aprender de memoria los ríos, las cadenas montañosas etc. de los países que estudiaban, que naturalmente se olvidaban pocos días después; el profesor de matemáticas hacía que los alumnos hicieran cuentas bastantes complicadas mentalmente con la idea de que esto ayudaba a aprender a razonar; la Enseñanza del *Idioma H* (no así la de inglés) estaba centrada en las estructuras gramaticales con poca práctica y escaso manejo del vocabulario y los modismos. Es interesante señalar que ya hace mucho algunos estudios desde una perspectiva cualitativa y más precisamente etnográfica, (sintetizados en Gamoran y Berends, 1987) parecen mostrar que las orientaciones o estrategias pedagógicas varían según las condiciones sociales de los alumnos: destacan un claro efecto de diferenciación en las pautas de enseñanza (*patterns of instruction*) en los grupos “débiles” (*the weak*) o sea desfavorecidos. Se insiste más en la repetición de conceptos y menos en ejercicios de análisis y reflexión. En todo caso esta no era la situación socio-económica en el Colegio **XXARG**.

En el Colegio **YFRA** y en todo este país se permite y estimula tanto por los docentes como en los libros de texto el uso de la calculadora científica, es posible la entrega de trabajos en planilla de cálculo Excell, las fórmulas en las pruebas o ejercicios en ciencias están a la vista o en los libros de texto, etc. Los trabajos y pruebas apuntan a la capacidad de expresar la comprensión de un tema antes que a respuestas pre-codificadas a las preguntas y estimulan la creatividad y originalidad. Es sabido que esta cuestión tiene mucha importancia en términos del resultado del aprendizaje, y la comparación entre ambos colegios verifica una vez más esta idea. La diferencia no parece trivial.

Y bien, el análisis precedente verifica un antiguo paradigma del análisis organizacional. La eficiencia de una organización (en este caso, una educación de excelencia) se explica fundamentalmente por un lado por el nivel en que sus miembros comparten criterios e ideas acerca de cómo lograr los fines, y por otro por la capacidad de la organización para dar respuestas ad hoc a las diferentes situaciones y problemas que se presentan, evadiendo la rutinización y la estandarización de las mismas. Naturalmente, cuales ideas se comparten es tan relevante como la capacidad de definir respuestas específicas para los

²⁸ Por ejemplo los que hacen la orientación Literaria optan entre latín y griego en 3er. Año del Bachillerato.

problemas que se van presentando. Habría que insistir en algunas de ellas que parecen ser especialmente importantes.

3.5.1. La responsabilidad por el aprendizaje ¿es de la institución o del alumno?

En otros términos, en el Colegio *YYFRA* se parte del supuesto de que en condiciones normales de trabajo los resultados son tendencialmente una función de la enseñanza impartida, o debería serlo (Aguerrondo, 1996). O sea que si un alumno anda mal, **el Colegio y la familia** tienen un problema²⁹. En el Colegio *XXARG* –y en gran parte del sistema educativo argentino –según muestran muchos estudios– no predominaba esa conexión. Si un alumno no rendía satisfactoriamente, **este tenía un problema** (a menudo de tipo psicológico) con la cual la responsabilidad se trasladaba a la familia, rasgo común a muchos colegios públicos por cierto. Por ejemplo cuando alumnos andaban mal en el *Idioma H* o en matemáticas era frecuente que se les recomendara a los padres contratar a un profesor particular, lo cual implica una des-responsabilización de la institución. Durante mucho tiempo en buena parte del mundo se dio por descontado que la educación era satisfactoria y que las diferencias en los rendimientos de los alumnos se debían a factores individuales o familiares fuera del control de la institución. Por el contrario si no hay una responsabilización institucional por los resultados, son impensables diversas estrategias y dispositivos orientados a nivelar hacia arriba, esto es a potenciar la equidad en la apropiación de conocimientos, habilidades y competencias. Los bajos logros o la repetición son un fracaso de la institución y no del alumno.

Más en general, los criterios directrices de las orientaciones pedagógicas no eran jamás puestas en discusión en *XXARG*³⁰. En comparación con las estrategias del Colegio *YYFRA*, no parecía haber conciencia institucional de que la evaluación en términos de un sistema “de premios y castigos académicos” tenía mucho que ver con la motivación y esta con el rendimiento. Por ejemplo en algunas asignaturas se transmitían las calificaciones en orden descendente, de la mejor a la peor; en algún caso un docente anunciaba un mal resultado a un alumno poniendo el dedo pulgar hacia abajo; cuando en una prueba del *Idioma H* se escribía varias veces mal la misma palabra cada una de ellas se contaba como error, etc.

3.5.2. La estigmatización de los bajos logros

En el contexto del colegio *YYFRA* si un alumno se esfuerza y tiene problemas esto es de alguna manera entendido como el resultado de una deficiencia del Colegio. De lo cual se deduce que las malas calificaciones son una especie de accidente que puede ser superado ya que la institución aplica diversas estrategias y dispositivos para superar el problema. En el contexto del Colegio *XXARG* un rendimiento deficitario indicaba algún problema en el alumno y por lo tanto implicaba una especie de “castigo moral” adicional; de algún modo –al menos es la experiencia de Laura y por lo menos de algunos de sus compañeros– el alumno se siente inferior ya que no puede los que otros sí. Esta lógica está lejana en los detalles pero cercana en la sustancia a la explicación existente durante muchos años en los sistemas educativos latinoamericanos para un alumno de origen humilde que tenía malas calificaciones: “la cabeza no le da” o “pobrecito no puede”.

²⁹ Por ejemplo en el Colegio *YYFRA* si hay alumnos con problemas en matemáticas –asignatura a la cual se le da una relevante importancia– los alumnos con problemas trabajan en un grupo reducido de 5 o 6 con el profesor, en el cual cada uno aborda sus propias dificultades.

³⁰ Naturalmente después del período que se considera puede haber habido diversos cambios en este Colegio que no se consideran aquí.

3.5.3. La evaluación y la memoria o ¿que se evalúa?

Hay un aspecto de las calificaciones de Laura en el Colegio **XXARG** que no deja de llamar la atención. Los padres de Laura literalmente descubrieron al llegar a Francia que hablaba un muy satisfactorio inglés como se mencionó antes que incluía la posibilidad de leer sin demasiados problemas cuentos y novelas para su edad. Sin embargo, su calificación en el primer semestre del bachillerato en el Colegio **XXARG** era de 6.0/10 en gramática y 5.5/10 (muy cerca al mínimo) en comunicación. Podría decirse que paradójicamente se enseñaba un buen inglés pero se lo evaluaba mal, por debajo del real manejo de la lengua. Esto lleva a la cuestión de que y como se evalúa. En general -había excepciones- en el sistema de evaluación del Colegio **XXARG** como se dijo más arriba se privilegiaba la retención memorística de información más que su comprensión y la capacidad de análisis o de razonamiento. Por lo cual por un lado la evaluación no mide bien lo que el alumno "sabe" -en la acepción más clásica del término- y por otro es inservible para el objetivo de estimular la creatividad y la capacidad de análisis conceptual. En otros términos, la evaluación medía lo que el alumno había "aprendido" -esto es lo que podía retener- y no las habilidades y competencias adquiridas, lo cual obviamente se relaciona con la cuestión de privilegiar la repetición memorística de datos o acontecimientos y no la capacidad de análisis y de comprensión de los mismos.

Como ejemplo se puede mencionar una de las pruebas de la clase de Laura en 2º Año del Bachillerato consistente en un análisis -desde el punto de vista que el alumno quisiera- de los 4 elementos fundamentales (agua, aire, tierra, fuego). Otro, una redacción también "libre" sobre la moda. Un tercer ejemplo: en Lengua Francesa (que comprende también Literatura) la profesora dio un trozo de un relato de un escritor famoso y los estudiantes debían continuarlo. En este tipo de temas no se puede repetir una respuesta pre-existente, sino que debe elaborar una argumentación propia.

Un aspecto de la evaluación de Laura al finalizar el 2º Año del Bachillerato ilustra esta cuestión. En efecto, recibió como ya se mencionó la calificación más alta otorgada en Lengua Francesa en una prueba. Sin embargo al observar sus trabajos se advierte un número significativo de faltas de ortografía y errores gramaticales. Es muy probable que la profesora haya tenido en cuenta que el francés no era su lengua materna, pero en este caso el centrar la evaluación en los aspectos sustantivos de la tarea requerida y no en los gramaticales dice bastante acerca de las pautas de evaluación.

3.5.4. Es más importante desarrollar el sentido de la responsabilidad que relaciones informales "horizontales" y poco distantes

En efecto en el Colegio **XXARG** había un sistemático esfuerzo para que las relaciones docente- alumno fueran muy cordiales, estos tuvieran fácil acceso a las autoridades (aun en la primaria), etc. Se prestaba mucha atención a los problemas de relación entre los alumnos, a estimular esparcimientos colectivos, etc. Todo ello creaba sin duda un ambiente sin autoritarismo y una vida cotidiana exenta de presiones disciplinarias exageradas. Pero ese sistema de relaciones sociales no estaba contrabalanceado por estrategias -formalizadas o informales- sistemáticas de potenciar la responsabilidad de los alumnos en su vida académica. En este sentido podría señalarse que un ambiente cordial como contracara de un manejo sólo disciplinario no debería excluir mecanismos de asunción de responsabilidades académicas o estamentales o múltiples estrategias (entre otras las de evaluación) para estimular la creatividad y el sentido crítico. Obviamente esta cuestión se relaciona estrechamente con la de la importancia otorgada a la memoria como factor de aprendizaje. Dicho de otra manera en el Colegio **XXARG** el esfuerzo principal

y las preocupaciones centrales no estaban dirigidos a la cuestión del conocimiento y los métodos pedagógicos, sino a las buenas relaciones entre alumnos y docentes.

3.5.5. *Importa más hablar y comprender bien un idioma extranjero que conocer exhaustivamente su gramática*

Es sabido que para el mundo laboral que espera a los chicos y adolescentes que están hoy en el sistema educativo es vital entre otras cosas hablar y entender bien al menos una lengua extranjera (Filmus, 2001, OECD(b), 2001). Esto es perfectamente posible como se demuestra en la mayor parte de los países europeos (y con el inglés que se enseñaba en el Colegio *XXARG* o el francés del Colegio Nacional Buenos Aires, al menos hasta hace unos años); en particular en Francia los alumnos salen del primer ciclo de la Enseñanza Media, (el *Collège*) que como se señaló antes habilita el ingreso a las escuelas técnicas, hablando muy correctamente al menos una lengua extranjera³¹. La enseñanza de un idioma implica cuestiones metodológicas y pedagógicas complejas que no serán abordadas aquí. Pero si por lo menos un buen número de alumnos del Colegio *XXARG* terminó la Primaria después de un intenso estudio del *Idioma H* como se detalló antes sin poder expresarse razonablemente bien para una conversación cotidiana, o salen del secundario hablando una cosa "distinta" de la del país respectivo es porque hay problemas serios en la concepción de cómo se enseña un idioma. Todo parece indicar que esa cuestión está centrada en una idea digamos formalista en la que se enfatiza la estructura gramatical no como instrumento de comprensión y práctica del idioma, sino en sí misma; y también en la concepción de un idioma "abstracto" despojado de los giros y modismos que se usan cotidianamente. Esto se expresaba con toda transparencia por el Director de la Enseñanza Media al comentar a los padres -con bastante desazón- que los chicos aprendían un excelente *Idioma H*, pero cuando volvían del *país H* (el último trimestre se cursaba en el mismo viviendo en casas de familia) "hablaban mal", es decir un idioma muy distinto del que habían aprendido. O sea que volvían hablando el idioma que realmente hoy en día se habla en *H*.

La organización académica del Colegio *YYFRA* parece aproximarse a un tipo de diseño curricular que se está proponiendo desde hace un tiempo por diversos expertos y en varios casos implementándose no tradicional, en el cual no hay un recorrido único, sino varios posibles de acuerdo a la peculiaridad de los alumnos o grupos de alumnos; una atención muy personalizada de los mismos, una adecuada utilización de la evaluación como instrumento de motivación y diversas estrategias para el desarrollo del compromiso y la responsabilidad de los alumnos. Para el proceso en algunos países latinoamericanos véase Ibarrola, 2006.

4. A MANERA DE CONCLUSIONES

Es necesario aún plantear algunas consideraciones relativas a la comparabilidad de los dos sistemas educativos analizados.

- a) Las evaluaciones de calidad en Argentina muestran para el año 2000 que el porcentaje de pruebas satisfactorias en el sector privado-urbano (64.4%) era más alto que en el urbano público

³¹ Es posible encontrar con bastante frecuencia fundamentalmente entre los menores de 40 o 45 años, policías (que no son altos oficiales), enfermeras y nurses, chóferes, funcionarios públicos y privados, bancarios, etc. que hablan en gran parte de los casos un aceptable inglés u otra lengua, casi siempre español o italiano, pese a que en buena parte de esas ocupaciones sólo se terminó el *Collège*.

(54%). Pero hay que señalar que existe desde hace varios años convincente y abundante evidencia para América Latina, Estados Unidos y Europa de que si neutraliza la variable "nivel socioeconómico" las diferencias de calidad entre ambos sectores son mínimas (Carnoy, Cosse, Cox y Martínez, 2002; Rothstein, Carnoy, and Benveniste, 2000).

CUADRO 2. PROMEDIO DE PUNTAJES EN COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS 2 CUARTILES INFERIORES Y LOS 2 SUPERIORES, SEGÚN POBREZA DE LAS FAMILIAS DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

	bajo y muy bajo	alto y muy alto	diferencia
PERU	300	361	61
BRASIL	378	424	46
CHILE	381	443	62
ARGENTINA	386	462	76
MEXICO	397	453	56
OECD	477	530	53

Fuente: MECT-OECD, 2004. Elaboración: GC

- b) Si se considera la diferencia entre los cuartiles superiores e inferiores es claro que el desempeño mejor es el de Brasil y el país donde las diferencias (es decir la desigualdad) es bastante mayor es Argentina. La ventaja de los países de la OECD respecto de los otros es muy amplia tanto en los valores como en la desigualdad entre el nivel superior y el inferior.
- c) En Francia el nivel requerido para concursar para ser docente en secundaria es una Licenciatura (3 años post bachillerato) y los no concursados son evaluados anualmente; el 44% de los profesores de menos de 30 años tiene una, (Ministère de l'Education, 2003). No es entonces difícil explicarse las diferencias en las prácticas pedagógicas.
- d) De todo lo anterior podría inferirse que al menos varios de los factores que afectan la calidad de la educación en Argentina que se han enumerado a lo largo de este trabajo actúan tanto para el sector público como para el privado; y también incluso que los señalamientos hechos para el colegio *XXARG* son en buena medida aplicables a todo el sistema (Tedesco y Tenti, op.cit.)³².

En síntesis las lógicas de funcionamiento institucional, la implementación de diseños curriculares con importantes márgenes de flexibilidad, un liderazgo fuerte pero en equipo y el seguimiento de la performance tanto como las respuestas personalizadas a los problemas de los estudiantes tienen la mayor relevancia en la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Bodin, A. (2005). Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue français. IREM de Franche-Comté. *Joint Finnish-French Conference "Teaching Mathematics: beyond the PISA survey"*.

³² Aunque es evidente habría que recordar que no he analizado la eficiencia de los colegios *XXARG* e *YYFRA* sino la calidad.

- Braslavsky, C. (2003). *The Secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes*. Final Report of the seminar organized by IBE and IIEP, 2-3 September, Buenos Aires. Ginebra: IBE/UNESCO.
- Braslavsky, C., Halil, K., Souto M. y Truong. N. (2004). Historical Competence as a Key to Promote Democracy. *V Congreso Interamericano de Editores*, Bogotá.
- Braslavsky, C. (2005). *Competencia histórica y estructura curricular en la educación básica de comienzos de siglo*. Draft. Ginebra: Bureau International d'Education.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2003). Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación. En: *Calidad, equidad y educación*. pp. 9-32. Barcelona: Erisa.
- Carnoy, M. (2002). Achieving Greater Access, Equity, and Quality of Education in Latin America: ¿What Lessons for UNESCO's Latin America and Caribbean Regional Education Project. *UNESCO Meeting of Ministers of Education of Latin America and the Caribbean*, Cuba.
- Carnoy, M., Cosse, G., Cox, C., y Martinez, E. (2002). *Las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Proyecto Alcance y Resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay en los '90, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Universidad de Stanford / BID.
- Cosse, G. (2009). Los docentes: estado de la cuestión, situación y problemas. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, pp. 10-25.
- Cosse, G. (2010). La evaluación internacional de la calidad educativa: Estado de la cuestión, avances y dificultades. En: Martinez, E. y Chiancone, A., Coord, *Políticas educativas en el cono sur*. pp. 95-134. Montevideo: Magró.
- Cosse, G. (2000). *Gasto educativo, eficiencia, eficacia y equidad en Argentina. 1990-1999*. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay los '90. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Universidad de Stanford / BID.
- Cosse, G. (2006). *El sistema educativo argentino entre 1995 y 2005 y los efectos de la crisis del 2001*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cox, C. (1999). La sociedad del futuro y sus requerimientos al sistema escolar: la reforma del Currículum. En: Azúa, X. y Nervi, M.L. (comps) *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*. Santiago: Universidad de Chile.
- García Huidobro (Ed). (1999). *La reforma educacional Chilena*. Madrid: Proa.
- Cox, C. (2006). Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality education for All. En: Benavot, A. and Braslavsky, C. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: FCE.
- Dupriez, V. y Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148.
- Filmus, D. (2001). *La educación secundaria en América Latina frente a la crisis del mercado de trabajo*. Ginebra: Bureau International d'Education/UNESCO.

- Gamoran, A., y Berends, M. (1987). *The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research*. Review of Educational Research. 57(4), pp. 107-140.
- Gerstner, L. V. et. al. (1996). *Reinventando la educación*. España: Ed. Paidós.
- Ibarrola, M. (2006). New Proposals for Upper Secondary Curricula in Tour Latin America Countries, 1990-2005. En: Benavot A. and Braslavsky C. *Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, pp. 221-242. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Kames, D. H. y Benavot, A. (2006). Worlds Models of Secondary Education, 1960-2000. En: Benavot A. and Braslavsky C. *Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, pp. 135-144. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, PISA. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, número extraordinario 2006*, pp. 227-235.
- Ministère de l'Education. (2003). La diversité des profils et des métiers d'enseignants. *Éducation & formations. juillet-décembre 66*, pp. 33-145.
- Ministère de l'Education. (2003). *Le Système Educatif Français*. Paris: Ministère de l'Education.
- OECD (a) (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*. Paris: OECD-PISA.
- OECD (b) (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OECD-PISA.
- OECD- UNESCO (2000). *Compétences pour le monde de demain. Résultats supplémentaires à l'enquête PISA*. Paris: OECD.
- Rothstein, R., Carnoy, M., and Benveniste, L. (2000). *¿What Can Public Schools Learn from Private?*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute-BID.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, número extraordinario 2006*, pp. 21-43.
- Schulte, B. (2005). *El sistema educativo alemán*. En: VV. AA. *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?*, pp. 149-175. Madrid: Obra Social de la Caixa.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Buenos Aires: IIPE.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.
- Tedesco, J. C., Tenti, E., López, N. y Urresti, M. (2000). *Los Docentes Argentinos*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). La Habana: PRELAC.

ANEXO
ALGUNAS EVALUACIONES DE CONCEPTO DE LOS PROFESORES DE LAURA

1er. Trimestre, 1er. Año del Bachillerato

 COMPORTAMIENTO, EVOLUCIÓN Y CONSEJOS³³

Apreciación global:		<i>Un Trimestre alentador. Hay a pesar de todo que intensificar tus esfuerzos.</i>
1	Comportamiento	<i>Alumna atenta pero que no participa oralmente.</i>
	Evolución:	<i>La lengua escrita es natural, pero hay un gran esfuerzo para hacer en lo que concierne a la ortografía.</i>
	Consejo:	<i>Comprar un diccionario y usarlo. Tomar la palabra en clase³⁴.</i>
2	Comportamiento	<i>Alumna muy seria, buena participación.</i>
	Evolución:	<i>Hay progresos. Un buen trabajo. Alumna que ha mostrado buena voluntad.</i>
	Consejo:	<i>Laura tiene las capacidades para mejorar los resultados.</i>
3	Comportamiento	<i>Satisfactorio en el conjunto.</i>
	Evolución:	<i>Resultados decepcionantes pero Laura puede hacerlo mejor.</i>
	Consejo:	<i>Intensificar el trabajo.</i>
4	Comportamiento	<i>Satisfactorio.</i>
	Evolución:	<i>Resultados medios pero estables.</i>
	Consejo:	<i>Respetar muy precisamente los métodos propuestos en clase relativos al estudio de los documentos y estudiar las lecciones regularmente.</i>
5	Comportamiento	<i>A veces mucha charla y dispersión.</i>
	Evolución:	<i>Resultados demasiado medianos (en el sentido de satisfactorios pero no demasiados buenos).</i>
	Consejo:	<i>Se impone un trabajo más regular y más sostenido.</i>

³³ Estos tres ítems formaban parte en este año de la evaluación escrita que se entrega a los padres cada Trimestre, además de la calificación, el promedio, la nota más alta y la más baja de la clase. Sin embargo al año siguiente se estableció -además de esos datos- una evaluación conceptual con sólo un ítem denominado "Apreciaciones generales".

³⁴ Obviamente Laura tenía diccionario pero por lo visto no lo usaba mucho.



EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN CHILE (2000–2008)

Jutta Bürgi y Miski Peralta Rojas

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 12 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2011



Desde los años noventa, durante los gobiernos de la Concertación, el eje principal sobre el que se han articulado las políticas educacionales ha sido el de conseguir mayores índices de calidad y equidad. En este contexto, se plantea la necesidad de conocer cómo se caracterizan las conceptualizaciones de la calidad educativa utilizadas por los investigadores en Chile.

Para ello, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué conceptos de calidad educativa se manejan en las investigaciones chilenas sobre educación en el periodo 2000 a 2008?* Se ha elegido dicho periodo temporal, tanto por la accesibilidad de las investigaciones, como por encontrarse en práctica las políticas educacionales planteadas por los Gobiernos de Eduardo Frei y Ricardo Lagos, lo que constituye el período más representativo del proyecto de la Concertación. Ello sobre todo en comparación al período netamente recuperativo en términos de inversión en educación que constituyó el primer gobierno de la Concertación.

Los objetivos de la presente investigación son, en primer lugar, describir los conceptos de calidad en educación encontrados en las investigaciones analizadas. En segundo lugar, generar una "tipología" o clasificación de tales conceptos de calidad. En un tercer momento, se busca indagar acerca de las bases teóricas no explicitadas y los posibles supuestos ontológicos de los diferentes conceptos de calidad. Finalmente, se intenta dar cuenta de las relaciones – explícitas u ocultas – que tienen estos conceptos de calidad con temas de equidad. Un objetivo que trasciende a esta investigación es contribuir al conocimiento sobre la educación chilena, específicamente sobre la calidad como concepto fundamental en el actual debate público y en la generación de políticas del sector.

La relevancia de realizar esta investigación se vincula, primero, con la inexistencia de antecedentes vinculados al concepto de calidad educativa que utilizan los investigadores en educación en Chile. La segunda relevancia es práctica, debido a que esta investigación contribuye a generar un mapa acerca de una realidad muy importante en materia de política educacional, de manera que tener claridad de las perspectivas existentes permite tomar decisiones más informadas.

La discusión conceptual que introduce a esta investigación tiene como fin sustentar teóricamente sus líneas de argumentación. Para ello se recurrirá a los teóricos de la sociología de la educación, quienes, si bien no se refieren a la calidad como concepto, proponen ejes que guían el desarrollo histórico del estudio de la educación, lo que finalmente se relaciona con la forma en que se abordan actualmente los temas ligados a calidad educativa.

Durkheim (1989) se refiere a la educación como un hecho social, externo y coercitivo, tratándose de una institución que es solidaria con las demás, justificándose así la existencia de una fuerte ligazón entre educación y sociedad como un todo. La educación se impone, y por ende, no se les puede dar a los hijos la educación que se quiere. Hay en cada tiempo un tipo regulador de educación del cual no es posible apartarse. Las costumbres que la han forjado no son individuales, sino que son producto de la vida común, ya que todos los antepasados contribuyen a la educación actual. Es por ello que hay que ir a la escuela para conocer y manejar el mundo, adaptarse a éste dentro de las pautas que establece como correctas la misma sociedad.

En cuanto al rol moral de la escuela, para Durkheim (1989) no existe un pueblo que no inculque un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas a todos sus niños, independiente de su origen social. Todos los jóvenes son formados en una moral laica: la sociedad necesita que en el alma de todos exista cierta homogeneidad. Estas ideas plantean la necesidad de convertir a la educación en la institución base del

cambio hacia la sociedad moderna, la perpetuadora de la nueva ideología imperante, y con ello, de la nueva identidad que se quiere imprimir en los ciudadanos.

Entonces, cuando Durkheim habla de educación se refiere a ella como una socialización metódica y sistemática hacia la generación joven. Para Durkheim importa la conformación del ser social, más allá del ser individual con sus características mentales. En este sentido se podría denominar al ser social como un *"...sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros [no] nuestra personalidad, sino al grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género."* (Durkheim, 1989:71). Estas ideas durkheimianas son el primer acercamiento a la escuela republicana, institución que es abordada y analizada críticamente por Dubet y Martucelli.

Dubet y Martucelli afirman que: *"Todo sistema escolar debe llenar tres "funciones" esenciales y puede ser definido según la manera en que las jerarquiza y las articula"* (Dubet y Martucelli, 1998:27-28). La primera de estas funciones es la de **distribución**, la cual hace referencia a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social, por dar acceso a posiciones que requieren un diploma. La segunda es la función **educativa**, que está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no completamente adecuado a su "utilidad" social, sino también capaz de crítica. Por último, la función de **socialización** es aquella que está encargada de producir un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la que vive.

Los autores (Dubet y Martucelli, 1998) definen al pensamiento que emerge de las conceptualizaciones durkheimianas como la *"paideia funcionalista"*, la que constituye un modelo "encantado" de cómo la escuela republicana cumple sus principales funciones. Este cumplimiento se basa en que, por una parte, la cultura escolar no es una cultura de clase, sino una cultura universal y socialmente neutra, lo que permitiría una práctica de la enseñanza libre de dominación, constituyéndose un sistema enteramente meritocrático. Además, la socialización escolar –en este sistema– engendra un individuo autónomo, "introdeterminado" y libre, gracias a la adaptación que le permite la misma socialización.

Sin embargo, la escuela republicana comienza a vivir una serie de transformaciones, cuyo eje principal es la masificación, alejando al sistema de este tipo ideal. Cambian las relaciones entre los actores y la escuela, apareciendo un mercado escolar en el cual hay que triunfar, produciéndose fenómenos de inflación y devaluación de los diplomas. En este escenario el fracaso escolar se comienza a hacer equivalente a un fracaso social (Dubet y Martucelli, 1998).

Ahora, la función educativa va declinando, mientras están en auge las finalidades de adaptación a la economía. Se hace cada vez más relevante la utilidad social de la formación. Esto se traduce en demandas educativas diferentes, diversas y a veces poco compatibles. Hay una diversificación de los valores educativos que *"...supera ampliamente el mero campo escolar, inscribiéndose en el agotamiento de la idea misma de sociedad:..."* (Dubet y Martucelli, 1998:55). De este modo el ideal de la escuela republicana deja de ser el prevaleciente.

Con el tiempo nace en Francia, desde las críticas a la escuela republicana y las consecuencias de la masificación, un verdadero contra-modelo representado por Bourdieu y Passeron. La lógica principal de su teoría de la reproducción es que la distancia existente entre cultura social y cultura escolar legitima la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Ello, dado que el sistema escolar posee dos funciones, una interna (inculcación) y otra externa (reproducción), que se encuentran conectadas entre sí: *"La escuela llena tanto mejor su función de reproducción cuanto que la disimula. El sistema educativo no es*

un puro reflejo del orden social. Al contrario, asegurando su autonomía relativa, neutralidad e independencia, está en condiciones de poner su funcionamiento interno al servicio de la reproducción social. La supuesta neutralidad de la escuela es una añagaza necesaria para el buen funcionamiento del sistema.”, resumen muy bien Dubet y Martucelli (1998:418).

En este escenario, el sistema escolar está estrechamente ligado a la sociedad y con ello a las relaciones de poder existentes dentro de ésta. De esta manera, habría diferentes tipos de enseñanzas para personas provenientes de distintos orígenes sociales, en el entendido de que hay reproducción de recorridos individuales, de estructuras sociales y de legitimidades culturales. Esta realidad está dada debido a que los códigos escolares responden a un estilo que solamente captan los miembros de cierta clase, que vendrían a ser los de la clase dominante (Dubet y Martucelli, 1998).

Existen variadas críticas a estas “teorías críticas”, siendo dentro de ellas la más importante el hecho que ignoren a la “agencia”, es decir, la producción cultural de los sectores sometidos, y con ello, las posibilidades de resistencia a través del conflicto. En este sentido, la teoría de la resistencia se opone justamente a la afirmación tajante de la teoría de la reproducción, de que la escuela no puede ser un espacio de transformación social (Giroux, 2004).

Las teorías de la resistencia surgen como respuesta a las teorías críticas y de la reproducción, puesto que vuelven a insistir en la necesidad de mirar el espacio de la escuela y de las relaciones que allí se dan junto con los procesos estructurales. Esto en un afán por rescatar a los actores quienes no se hallan completamente determinados (Giroux, 2004).

Giroux (2004) plantea que para una pedagogía radical, que sea consciente de que existe una dialéctica entre estructura y participación, se requiere la utilización de los tres principios de organización de esta dialéctica: la reproducción, producción y reconstrucción (cambio intencionado). En términos de reconstrucción, se trata de analizar las formas de apropiación posibles si se apunta al cambio. En definitiva, se relaciona con ir hacia una nueva forma de comprender la sociedad y con ello, de develar las relaciones que existen dentro de ella.

Con posterioridad a esta elaboración, en general, no se han desarrollado nuevas teorías globales de la educación que tengan el mismo impacto. En Dubet y Martucelli esto es atribuido a: *“...por una parte a la diversificación de los paradigmas sociológicos que marca los últimos quince años. Pero el clima social y escolar también ha cambiado mucho”* (1998:421). Se puede decir entonces, que también hay una transformación interna que lleva a un cambio “externo” de la sociología de la educación. Esta se hace más pragmática, tomando carácter de peritaje de la escuela.

Así se comienzan a hacer preguntas más “acotadas”. Un buen ejemplo es lo que anotan los autores: *“¿En qué condiciones la escuela puede ser a la vez más eficaz y más equitativa?”* (Dubet y Martucelli, 1998:423). Haciendo este tipo de preguntas, la sociología de la educación se comienza a emparentar con estudios de “ingeniería escolar”, y asimismo con otras disciplinas como, por ejemplo, la psicología social, la ciencia de la educación, etc.

Este giro teórico fue abordado en la presente investigación como el paso desde “las grandes preguntas” de la sociología de la educación clásica, hacia “las pequeñas preguntas” de la sociología de la educación actual.

Por grandes preguntas se entiende a aquellas que apuntan a conceptos más estructurales y que están detrás de las teorías clásicas de la sociología de la educación. Son las que buscan develar los procesos

sociales ocultos existentes tras los sistemas educacionales. Dichos conceptos están relacionados con ideología, rol del Estado, violencia simbólica, reproducción social, resistencia, credenciales, etc.

Por otro lado, las pequeñas preguntas de la sociología de la educación, dicen relación con aspectos más psicosociales e “ingenieriles” del proceso educativo, como por ejemplo: los factores asociados al aula, efecto pedagogías, influencias particulares de políticas públicas, evaluación docente, características específicas de los alumnos, etc.

Este giro teórico es fundamental para abordar la presente investigación, debido a que, si bien la calidad pareciera ser un concepto acotado y técnico, se hipotetiza que las diferentes formas de conceptualizarla tienen relación con supuestos teóricos correspondientes a disímiles maneras de comprender la educación, tanto en su función histórica como en relación al modelo educativo.

En este sentido, las preguntas pequeñas esconden el tratamiento de las preguntas grandes, o trabajan sobre supuestos acerca de las preguntas grandes que no explicitan. Por estas razones, se considera relevante conocer en qué marcos conceptuales y teóricos se inscriben los estudios chilenos que abordan calidad y cuáles son las dimensiones que componen al concepto.

Debido a estas razones el desarrollo teórico que sustenta esta investigación no es una revisión de los conceptos de calidad educativa manejados habitualmente, ya que este será el eje central del trabajo empírico de la misma, sino una revisión de los giros que ha tenido la sociología para comprender la educación en sus diferentes momentos.

1. METODOLOGÍA

La presente investigación fue realizada bajo un enfoque de tipo cualitativo. Más específicamente, se trata de un estudio que utiliza datos secundarios, en este caso a otros estudios, y por ende constituye una revisión sistemática. Se define como una revisión conceptual de las nociones de calidad que adoptan y utilizan las investigaciones sobre educación del período de referencia.

Esta investigación se caracteriza por ser de tipo exploratorio-descriptivo. El carácter exploratorio se lo imprime el que no se hayan encontrado otros estudios que plantearan la misma pregunta de investigación o alguna similar. De este modo, el tema es un aspecto bastante inexplorado aún. Sin embargo, también es descriptiva porque se plantea el objetivo de describir y clasificar los conceptos de calidad de la educación de las investigaciones examinadas, así como también describir sus relaciones con supuestos y/o teorías que los fundamenten explícita- o implícitamente, en especial las relaciones que puedan tener con temas de equidad.

Con el fin de alcanzar los objetivos trazados para esta investigación, se realizó una búsqueda exhaustiva en los principales buscadores digitales¹ que publicaran investigaciones chilenas sobre educación y, en particular, sobre calidad en educación. Estos buscadores fueron sugeridos por expertos en el área. Se encontraron más de sesenta investigaciones y artículos que abordaban la calidad educativa, optando por una muestra intencionada de 27 investigaciones, debido a que éstas eran las que se referían de forma

¹ Se consultaron los siguientes sitios: www.dialnet.es; www.cse.cl; www.colegiodeprofesores.cl/docencia/; www.cibertesis.cl; www.cibertesis.net; www.scielo.cl; <http://scholar.google.es>; www.fonide.cl; www.cepchile.cl

más sistemática y central al concepto en estudio. Esta situación permitía identificar desagregadamente factores e indicadores del concepto estudiado que contenían las investigaciones examinadas.

Luego, a través de una ficha de sistematización de información (ver Anexo 1), se registraron los principales aspectos de interés para los objetivos de la presente investigación.

La ficha de sistematización de información se creó en torno a las dimensiones de este estudio, vale decir, en su primera parte, se captan aspectos formales, en una segunda parte, las conceptualizaciones de calidad propiamente tales con sus factores e indicadores y posteriormente, se indican las concepciones ontológicas de lo social y de la educación. Por último, existe un apartado sobre la relación entre calidad y equidad. Las principales dificultades encontradas en este proceso están relacionadas con aspectos de fichaje antes no considerados, por ello se debió precisar mejor las categorías dentro del mismo instrumento, para no sufrir confusiones que luego mermaran el análisis de los datos.

La metodología para organizar y analizar la información fue: primero, se agruparon las principales similitudes de acuerdo a las categorías de conceptualización nominal, componentes e indicadores de calidad que presentaban las diversas investigaciones. Posteriormente, se describieron dichos componentes y agrupaciones. En un segundo momento se construyó una tabla de doble entrada en la que se cruzaron las dos variables *Minuciosidad de la conceptualización* (categorías: satisfactoria; no satisfactoria o indirecta; ninguna) y *Enfoque temático-disciplinar* (categorías: fuertemente economicista; con elementos economicistas; enfoque psicológico; gestión y evaluación de la calidad de la educación; temas específicos de la educación; investigaciones educacionales). La clasificación de los estudios según este cruce ayudó a la conformación de grupos que permitieran realizar descripciones comunes de los conceptos de calidad educacional de los mismos, constituyéndose así una tipología.

Luego –para fines de responder a los últimos objetivos de la investigación– se describieron los aspectos presentes en las categorías que refirieran a enfoques teóricos no explicitados y a aspectos ontológicos de la educación y de lo social. Por último, se realizó una descripción general sobre la relación entre calidad y equidad presente en las investigaciones analizadas.

2. RESULTADOS

El primer tipo de información que se obtuvo fue un registro de las categorías conceptuales que presentaban las definiciones de calidad de las investigaciones analizadas. A continuación se presentará una descripción general de esta información para dar cuenta de los principales aspectos de las investigaciones sobre calidad educativa.

De acuerdo a los temas, objetivos de investigación y área de desarrollo de las investigaciones analizadas, es posible construir una agrupación preliminar presentada en la tabla siguiente.

Respecto al lugar de publicación, estos son en su gran mayoría instituciones de tipo privado (13) o público no gubernamental (8). Por privados se entienden centros de investigación, revistas electrónicas privadas sobre educación u otros sitios afines, mientras que los lugares de publicación de tipo público no gubernamental son principalmente Universidades (en general se trata de tesis para optar a distintos grados académicos). Por último, sólo cuatro de las investigaciones analizadas estaban publicadas en sitios web gubernamentales. De manera similar, entre los mandantes, es decir, las instituciones,

organizaciones o personas individuales que encargaron la realización de las investigaciones, los privados (18) doblan a los públicos (9).

TABLA 1. AGRUPACIÓN PRELIMINAR DE ACUERDO A TEMAS

Temas	Número Investigación
a. Efectividad y estándares	n° 53, n° 46
b. Educación para pobres	n°39, n°44
c. Formación y docencia	n° 26, n° 40, n° 47
d. Educación Pre-básica o Párvulos	n° 38, n° 42
e. Número de alumnos	n° 23, n° 24
f. Reforma educacional	n° 10, n° 37, n° 43, n° 50, n° 66
g. Gestión	n° 3, n° 35, n° 36, n° 69
h. Crecimiento y desarrollo económico	n° 5, n° 9, n° 56, n° 45
i. Investigaciones psicológicas	n° 27, n° 30, n° 31
Nota: Los números de las investigaciones utilizados aquí y en el resto del artículo corresponden a los números de caso que identifican a estas a partir de la lista del total de publicaciones encontradas sobre calidad de la educación en Chile, y por lo tanto, no es estrictamente un número de caso de una muestra. Por lo mismo, no se trata de un conjunto continuo de números. Elaboración propia.	

En cuanto al ámbito de la educación que abordan, la mayoría de ellas se refieren a temas de política/reforma educacional (6), mientras que las investigaciones sobre educación preescolar (4) y básica (4) representan la siguiente mayoría. En tercer lugar se ubican las investigaciones ligadas a teoría educacional (3) y gestión (3). El resto de las investigaciones no se agrupan en ninguna otra temática específica.

Respecto al propósito de las investigaciones, priman aquellas con un fin académico-científico (15) seguidas por aquellas que buscan principalmente intervenir en la realidad con sus resultados (11). Un tercer motivo de los estudios es generar conocimiento sobre un tema para aportar a la discusión en política educacional (7) o promover las últimas reformas adoptadas en educación (7). Por último, se encuentran algunas investigaciones que constituyen una exposición sistemática de un tema de política educacional (3).

En cuanto a los autores más frecuentemente mencionados, en 20 investigaciones se nombran teóricos que fundamentan sus modelos conceptuales, existiendo un número total de 67 autores relevados. Dentro de ellos, el más frecuentemente nombrado es el Ministerio de Educación (7) a través de documentos oficiales, políticas públicas o estadísticas. El segundo autor más referido es José Joaquín Brunner (4) quien es ex Ministro Secretario General de Gobierno, miembro del consejo asesor presidencial para la educación y académico e investigador de la Universidad Diego Portales. Los autores que ocupan el tercer lugar de referencia son Eyzaguirre, Elacqua, Martín, Mathiesen y UNESCO, cada uno nombrado por tres investigaciones.

Existen dos enfoques teóricos mayoritarios, el primero son las teorías económicas y aquellas ligadas a conceptos como "capital humano" (8), las segundas son enfoques sobre la necesidad de evaluación de efectividad y logros en educación (7). Otra fuente común referida son los enfoques institucionales (6), vale decir, aquellos venidos desde organizaciones internacionales como UNESCO y CEPAL, y gubernamentales (6). Una cuarta mayoría queda representada por enfoques centrados en autogestión, integración y participación (4). En quinto lugar se ubican las teorías constructivistas (3). Además, existe

un número no menor de enfoques utilizados por una sola investigación (teorías ecológicas, de género, marxistas, de la complejidad, etc.).

Es muy llamativo que la mayoría de las investigaciones (16) no establecen **conceptualización nominal de calidad educativa** alguna, a pesar de que todas ellas abordan este tema de manera central. Tampoco son homogéneas las definiciones adoptadas por el resto de las investigaciones. Algunas relacionan calidad directamente con equidad (4), igualdad de oportunidades e integración (4), así como con la importancia de procesos de aprendizaje y pedagogía (4). Otro grupo de investigaciones (3) plantea a la educación de calidad como una idea deseable y la relaciona con una noción de integración del sistema educacional como un todo (3). Finalmente, se hallaron investigaciones que enfatizaban la construcción sociocultural (2), el cumplimiento de estándares de calidad (2), gestión (2), o un buen ambiente educativo y condiciones para el aprendizaje (2).

Aparte de las definiciones entregadas como tales por las investigaciones, también se encontraron una serie de **factores que componen el concepto de calidad educativa**, pudiéndose distinguir cuatro subconjuntos. Al primero de estos se le ha denominado "*ethos*", ya que se refiere a aspectos de modelamiento normativo de la educación, relacionados con formas de comprender lo social, y con perspectivas paradigmáticas. El segundo subgrupo de factores identificado ha sido denominado "*procesos de enseñanza-aprendizaje*" y, en tercer lugar, se agrupan los aspectos referidos a la *organización escolar*, es decir, a cómo se organiza la enseñanza en el sistema educacional, en el establecimiento y en la misma sala (desde la gestión del sistema en conjunto hasta la calificación exigida a los docentes, etc.). Por último, se ha distinguido un cuarto grupo de factores que se relaciona con variables ligadas al *contexto*, entendiendo éste como los aspectos externos que permiten que se lleve a cabo el proceso educativo (condiciones de vida, etc.). Estas categorías serán utilizadas a lo largo del presente análisis, permitiendo su mayor ordenamiento.

Las investigaciones, además, consideran ciertos **indicadores de calidad educativa**. Se puede observar que estos, en su mayoría, se relacionan con orientación al logro, alto rendimiento y eficacia, así como a la obtención de resultados. Además, en la mayoría de las investigaciones, los indicadores de calidad educativa mencionados son un reflejo de los factores que componen tal concepto de calidad.

En relación a la prueba SIMCE como indicador de calidad específico y la importancia que se le asigna, se observa que seis estudios lo utilizan como tal al momento de realizar sus conceptualizaciones y análisis, mientras que otras seis investigaciones lo consideraban un indicador insuficiente de calidad debido a que está descontextualizado o es inapropiado para abordar la calidad, ya que ésta constituye un fenómeno más complejo. Sin embargo, ninguna investigación rechazó de forma radical y declarada a la prueba SIMCE como indicador de calidad educativa.

2.1. Tipología de conceptos de calidad educativa

La tipología aquí presentada se construyó mediante el procedimiento de confección de una tabla de doble entrada, descrito en el apartado metodológico. El resultado de ello será presentado y descrito a continuación.

En la tabla 2 se puede observar, en términos generales, que si bien se forman algunos grupos bien definidos, también hay algunas investigaciones que no son representadas por ninguno de estos conjuntos. En relación a los agregados que sí se constituyeron, sin embargo, sería de interés traducir este

ordenamiento en una **tipología**, aún en consideración de que sus categorías no darán cuenta del total de las investigaciones analizadas.

TABLA 2. TABLA DE DOBLE ENTRADA

		Enfoque temático-disciplinar					
		Fuertemente economicista	Con elementos economicistas	Enfoque psicológico	Gestión y evaluación de la calidad de la educación	Temas específicos de la educación	Investigaciones educacionales
Minuciosidad de la conceptualización	Conceptualización satisfactoria	<i>n° 45</i>	G. I: n° 50 y n° 69		<i>n° 3</i>	<i>n° 53</i>	G. VI: n°s 38, 39, 40, 43, 47
	Conceptualización no satisfactoria o indirecta		G. III: n°s [35, 36, 37], [56, 66]	G. IV: n°s 27, 30 y 31		G. V: n°s 23, 24 y 44	<i>n° 46</i>
	Ninguna conceptualización	G. II: n°s 5, 9 y 10			<i>n° 26</i>		<i>n° 42</i>

[]: Representa subgrupos; *Cursiva*: Investigaciones que no se agruparon con otras (no entran a la tipología); Casilleros grises: Casilleros sin conformación de grupos.

Fuente: Elaboración propia

Los 6 conjuntos identificables en la tabla 2 pueden ser caracterizados esquemáticamente de la siguiente manera:

- 1) **Grupo I:** Investigaciones con **elementos economicistas** pero que entregan una **conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **50 y 69**
- 2) **Grupo II:** Investigaciones **económicas o fuertemente economicistas** que no entregan **ninguna conceptualización** de la calidad educacional: **5, 9 y 10**
- 3) **Grupo III:** Investigaciones con **elementos economicistas** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **35, 36, 37, 56 y 66**
- 4) **Grupo IV:** Investigaciones con **enfoque psicológico** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **27, 30 y 31**
- 5) **Grupo V:** Investigaciones **sobre temas específicos de la educación** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **23, 24 y 44**
- 6) **Grupo VI:** Investigaciones propiamente **educacionales** que entregan una **conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **38, 39, 40, 43 y 47**

Esta tipología de conceptos de calidad se constituye, principalmente, a partir de las variables cruzadas en la tabla 2, es decir, la exhaustividad de su definición nominal y el enfoque temático, pero como se puede ver a continuación, también es posible reconocer cierta semejanza en las demás características analizadas de las investigaciones que integran cada uno de sus grupos.

De esta manera, se puede decir que el pequeño grupo conformado por la investigación n° 50 y n° 69 (**Grupo I**) se caracteriza por su buena conceptualización de lo que estos estudios entienden por calidad en la educación, desde su enfoque temático que gira en torno a las políticas y la gestión del modelo educacional. Ambas investigaciones contienen un elemento economicista, ya que parten del enfoque de modernización del Estado, imitando los modelos de gestión de la empresa. En relación con lo anterior, es interesante considerar que ambas investigaciones han sido mandatadas por organismos públicos. También es relevante considerar que la definición nominal del estudio n° 50 destaca la importancia de los procesos y la pedagogía, mientras la n° 69 recalca más bien los logros de aprendizaje, los resultados en general y la gestión.

En términos de factores asociados al concepto de calidad educacional que se desarrollan en las investigaciones, un primer aspecto que nombran ambas es que el ethos de una buena educación debe apuntar, además de la entrega de aprendizajes, a una educación "ciudadana" que permita la construcción de comunidad, la participación y la resolución de conflictos. Con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, estos estudios destacan la necesidad de que el currículo sea pertinente, eficaz, flexible, etc.

En relación a la organización escolar, ambas investigaciones destacan la necesidad de una buena calidad de los docentes que se traduzca en una buena preparación de las clases, así como su evaluación. Sin embargo, ambas investigaciones se diferencian bastante en este ámbito, dado que nombran además factores específicos diferentes. En relación a las variables de contexto de una educación de calidad ocurre algo similar, ya que la investigación n° 69 apunta más bien a las condiciones de contexto que serían óptimas para una buena educación, mientras el estudio n° 50 apuesta por la coherencia entre la educación y la realidad actual y desigual.

Los indicadores de calidad en la educación que estas investigaciones aducen son variados y reflejan en general los factores considerados como importantes. Es de interés el hecho de que ambos estudios coinciden aquí sólo en constatar que la Prueba SIMCE sería un indicador insuficiente de calidad, ya que se encuentra descontextualizada.

El **Grupo II** incluye los estudios n° 5, n° 9 y n° 10, los cuales abordan el tema de la calidad en la educación directamente desde la economía o al menos desde un enfoque fuertemente economicista (importancia de los mecanismos de mercado para el buen funcionamiento del sistema educacional), y además ninguno de ellos define qué entiende bajo el concepto de calidad educacional, a pesar de su centralidad para los tres. Sus temáticas específicas son la relación de la educación de calidad con el crecimiento y el desarrollo económico (invs. n° 5 y n° 9), así como la función de indicador de calidad que tendría el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) a las universidades chilenas en el mercado de la educación superior. Las investigaciones n° 9 y n° 10 han sido encargadas por mandantes privados y la n° 5 por uno público.

En cuanto a los factores ligados al concepto de calidad, el ethos educacional debe, para estas investigaciones, considerar la relevancia económica de una educación de calidad (n°s 5 y 9). En los demás aspectos del ethos, estas investigaciones no son muy coincidentes. Sobre los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, solamente se pronuncia la investigación n° 5, destacando los aspectos ligados al currículo, así como que se deben alcanzar altos estándares de calidad, al igual que la importancia de la calidad y vocación de los docentes.

En cambio el ámbito de la organización escolar es donde más fuertemente se pronuncian estas investigaciones, recalando la importancia de la buena calidad de los docentes, de su preparación de las clases, de la evaluación de estos, y las condiciones laborales de los docentes. Sin embargo, aquí debe relevarse que mientras la investigación n° 9 quiere mejorar estas condiciones aumentando la seguridad de los docentes, el estudio n° 5 exige una mayor flexibilización de estas condiciones. Las variables de contexto no son consideradas fuertemente, pero es de interés destacar que este es el único lugar, con respecto a los factores, donde se pronuncia la investigación n° 10, aduciendo que la mayor asignación de recursos a algunas universidades (por medio del AFI) constituiría un indicador de su calidad.

Estas investigaciones nombran un número importante de indicadores de calidad educacional que en su conjunto reflejan los factores anteriormente descritos. La Prueba SIMCE es mencionada solamente por el estudio n° 5 como indicador de calidad.

Otro grupo observable es el **Grupo III**, constituido por las investigaciones n°s **35, 36, 37, 56 y 66**, pudiéndose además distinguir dos subgrupos. El primero de estos incluye a los primeros tres estudios nombrados, y el segundo a las investigaciones n° 56 y n° 66.

Las investigaciones que integran al grupo más amplio, giran en torno a temas de reforma educacional, gestión y la relación entre educación y producción. Ninguna de ellas define nominalmente el concepto de calidad en la educación, lo que puede tener que ver con su menor centralidad relativa para estos estudios. De hecho, sólo uno de ellos contiene tal concepto en su título.

Por otra parte, los dos subgrupos se diferencian principalmente en el grado de economicismo que presentan, siendo este algo mayor en las investigaciones n° 56 y n° 66. Ello se expresa en que sus enfoques temáticos giran en torno al tema de capital humano y de medidas para mejorar el funcionamiento de la lógica de mercado del actual sistema educacional chileno. El subgrupo conformado por los estudios n° 35, n° 36 y n° 37 gira más bien en torno a temas relacionados con la gestión del modelo educacional. Además el grupo en su conjunto posee sin excepción mandantes privados.

En relación a los factores asociados a la calidad educacional de estas investigaciones, no se puede observar una tendencia común claramente identificable, ya que algunas se pronuncian marcadamente desde su economicismo, mientras otras consideran un poco más lo propiamente educacional, como por ejemplo los resultados. Incluso hay una investigación que no se pronuncia del todo al respecto (n° 66). Acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de aprendizajes sostenibles y efectivos es mencionada por las investigaciones n° 37 y n° 56, y la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad por los estudios n° 36 y n° 56. Las demás investigaciones no se refieren a este ámbito.

Sin embargo, se les asigna bastante importancia a los factores ligados a la organización escolar, destacando con tres menciones cada uno la necesidad de una buena calidad docente y preparación de las clases por su parte, junto a la evaluación de estos, así como la necesidad de contar con mecanismos de aseguramiento de calidad (n°s 36, 37, 56 y 66). Las investigaciones n° 36 y n° 56 nombran la gestión escolar, la incidencia del director y la asignación de recursos suficientes. Los estudios n° 36 y n° 37 mencionan el aspecto del clima institucional integrativo. Mientras la investigación n° 35 defiende flexibilizar las condiciones laborales y los derechos de los docentes, la n° 36 aboga por su mayor protección.

Las variables de contexto solamente son consideradas por algunas de estas investigaciones como factores importantes para la calidad educacional. Solamente los estudios n° 36 y n° 56 coinciden en considerar las

condiciones de vida material, cultural y de estimulación social como importantes, así como la existencia de información perfecta respecto de la oferta de establecimientos educacionales. Si bien el estudio n° 35 también se pronuncia sobre el contexto, menciona otros aspectos de este ámbito, los que apuntan en general a la mayor equidad a generar por el sistema.

Los indicadores de calidad educativa propuestos por estas investigaciones son diversos y son en general un reflejo de los factores concebidos por ellas como asociados a este concepto. Los únicos indicadores mencionados por más de una investigación son la orientación al logro, al rendimiento y a la obtención de resultados en general (n°s 36 y 37), así como la Prueba SIMCE como indicador de calidad (n°s 37 y 66). Sin embargo, el estudio n° 66 critica que esta prueba sería un indicador insuficiente de calidad educacional.

El **Grupo IV** está integrado por los estudios n° 27, n° 30 y n° 31. Todos poseen un enfoque psicológico y, en términos metodológicos, trabajan con tests psicométricos que miden percepción acerca de la calidad del ambiente educativo, o bien las orientaciones educacionales y valores de los profesores. Estas investigaciones, si bien no definen nominalmente el concepto de calidad educacional, trabajan con modelos de medición altamente formalizados, resultando así una definición indirecta relativamente clara a partir de las dimensiones de los instrumentos utilizados. Se trata de una concepción muy ligada a ciertos valores e ideas que deberían estar presentes (n°s 30 y 31), al ambiente educativo y las condiciones para el aprendizaje (n° 31), así como en un caso a la temática y las variables de género (n° 27). Dos de estas investigaciones poseen mandante privado y tan sólo el estudio n° 27 es mandatado por una institución con un rol público, ya que se trata de una Tesis de Pregrado.

El ethos de una educación de calidad debe para estas tres investigaciones basarse principalmente en que se tome en cuenta el contexto y la realidad de la misma, para lograr pertinencia y relevancia. Por otra parte la investigación n° 27 y la n° 31 hacen también énfasis en que la educación debe ser integral, es decir, debe empoderar al individuo y posibilitar el pensamiento crítico, así como en que la organización global y estructural de la educación debe jugar a favor de la calidad. Los estudios n° 30 y n° 31, por su parte, nombran los factores de educación "ciudadana" y participación de la comunidad en la definición de la educación.

Con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las investigaciones de este grupo nombran la necesidad de aprendizajes sostenibles y efectivos (n°s 27 y 31), la necesidad de contar con un currículo pertinente, eficaz y flexible (n°s 27 y 31), la garantía de equidad en estos procesos (n°s 27 y 31), así como el uso creativo de las técnicas pedagógicas (n°s 27 y 30).

La organización escolar es central para estos estudios, ya que prácticamente todas las dimensiones de sus instrumentos apuntan a ella. Así las investigaciones n° 27 y n° 30 destacan la importancia de la participación de los padres, y las tres mencionan la centralidad de un clima institucional integrativo. También los aspectos propios del aula, así como la necesidad de una infraestructura adecuada son nombrados por todo este grupo de investigaciones. Las variables de contexto no destacan como de las más importantes, fuera de las condiciones de vida material, cultural y de estimulación social, que es un factor mencionado por las tres investigaciones.

En términos de indicadores de calidad aducidos por estos estudios, es interesante relevar que una de ellas nombra como tal a la presencia de mecanismos y de una cultura de la evaluación y la certificación, así como de estándares de calidad (n° 30). Esto puede ser considerado como un reflejo de la apuesta operada por estas investigaciones, que es justamente la evaluación de la calidad de la educación,

específicamente de los ambientes educativos de la educación parvularia, y en un caso de la educación básica, a través de modelos de evaluación.

El **Grupo V** se halla integrado por las investigaciones n° 23, n° 24 y n° 44 que definen pobremente el concepto de calidad educacional que utilizan, si bien este es bastante central para su desarrollo. En términos temáticos, estos tres estudios abordan aspectos específicos del ámbito de la educación, en dos casos la relación del número de alumnos por curso con la calidad de la educación (n°s 23 y 24) y en un caso (n° 44) los factores que permiten un buen desempeño educacional de los niños de comunidades pobres.

En defensa de las investigaciones n° 23 y n° 24 se debe mencionar que el artículo leído en cada uno de estos casos no fue la investigación original, sino artículos de la revista *Docencia del Colegio de Profesores de Chile* que daban cuenta de estas investigaciones y de sus principales resultados. Las tres investigaciones que conforman este grupo han sido encargadas por un mandante público.

Ninguna de las investigaciones de este grupo nombra factores asociados a la calidad educativa que estén relacionados con el ethos de la educación. Sin embargo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar son un foco central para estos estudios. Respecto del primero de estos dos ámbitos, se mencionan aspectos como los aprendizajes sostenibles y efectivos (n°s 24 y 44), el uso adecuado de los recursos tecnológicos (n°s 23 y 44), así como la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad.

En relación a la organización escolar, el factor más destacado y nombrado por las tres investigaciones son los aspectos del aula, incluyendo desde el clima afectivo, pasando por el número de alumnos, la atención a necesidades especiales, hasta la calidad de las actividades de la clase. Solamente el estudio n° 44 nombra diversos aspectos más, especificando bastante exhaustivamente qué entiende por una buena organización escolar. La investigación n° 44 también es la única que se refiere a algunas variables de contexto, de modo que no son posibles las comparaciones ni generalizaciones.

En términos de indicadores de calidad educacional, las investigaciones n° 23 y n° 24 nombran elementos como orientación al logro y a resultados, el buen ambiente educativo y la Prueba SIMCE como indicador de calidad, mientras el estudio n° 44 solamente se refiere a este tema para criticar al SIMCE como indicador insuficiente de calidad educacional.

El **Grupo VI** contiene a las siguientes investigaciones: n°s 38, 39, 40, 43 y 47 que se caracterizan por abordar temas propiamente educacionales, comprendiendo a la educación en su definición más integral, a pesar de mirar a un ámbito bien específico de la educación como por ejemplo la educación preescolar, la educación popular, la educación especial, etc. Asimismo, todas ellas dan una definición nominal de la calidad educacional, cuyos elementos específicos o destacados generalmente están ligados a la temática abordada, pero sin olvidar la complejidad de la educación y de su calidad. Lo más llamativo es que cuatro de ellos (n°s 38, 39, 40 y 43) la establecen a partir de la equidad, la igualdad de oportunidades y la integración. Además, estas son las únicas investigaciones que basan su definición de calidad educacional en estos aspectos, con lo que se diferencian claramente de otras investigaciones y de otros grupos conformados en la tabla de doble entrada.

Las investigaciones n° 39 y n° 47 además entregan otros elementos más en sus definiciones de calidad educacional: Estas son la importancia de los procesos y la pedagogía y el que la educación de calidad es una construcción sociocultural. En términos teórico-conceptuales, estos estudios parten generalmente de lo planteado por organizaciones internacionales y/o el gobierno chileno, y en un caso de un marco

conceptual marxista. Cuatro de ellos fueron mandatados por un privado, mientras la investigación n° 47 es una Tesis de Magíster.

Los factores que se relacionan en estas investigaciones con el ethos de una educación de calidad son principalmente aquellos referidos a que se tome en cuenta al contexto y la realidad para lograr pertinencia y relevancia, así como por otra parte el elemento de educación "ciudadana", nombrados cada uno por cuatro de las cinco investigaciones (n°s 38, 39, 43 y 47). Las investigaciones n° 38 y n° 39 nombran también el que la educación sea integral, es decir, que empodere al individuo y posibilite el pensamiento crítico. Además, el estudio n° 47 plantea la necesidad de ciertos mecanismos de mercado, elemento que lo diferencia algo de las demás investigaciones de este grupo.

Los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje destacados por estas investigaciones son principalmente la garantía de equidad en tales procesos (n°s 38, 43 y 47) y el uso adecuado de los recursos tecnológicos (n°s 39 y 43). Los factores ligados a la organización escolar, por otra parte, son el foco hacia el cual apuntan sobre todo las investigaciones n° 40 y n° 47, nombrando 6 y 10 factores respectivamente. Estas investigaciones hacen referencia a casi todos los aspectos de la organización escolar, desde la calidad docente y su evaluación, los derechos laborales de los docentes, la gestión escolar, pasando por el clima integrativo, los aspectos del aula en general y la infraestructura, hasta los mecanismos de aseguramiento de calidad y el que exista una población estable de alumnos y maestros. Además de estos dos estudios, también la investigación n° 43 nombra la importancia de la participación de los padres y la n° 39 al director como factor incidente en la calidad.

Por último, el contexto de la educación como tal no es un aspecto demasiado considerado por estas investigaciones. Esto puede tener que ver con que en términos del ethos de la educación de calidad ya se hizo mención de la importancia que le asignan estos estudios a la pertinencia lograda a partir de la consideración del contexto y la realidad.

Acerca de los indicadores de calidad en la educación considerados por estas investigaciones, se puede resumir que en general estos dan cuenta de los factores que las mismas consideran como relacionados con este concepto. Algo nuevo que aparece fuertemente es la presencia y focalización de recursos en relación con la eficiencia, indicador nombrado por las investigaciones n° 39, n° 43 y n° 47. Llama la atención que solamente el estudio n° 43 nombre a la Prueba SIMCE como tal indicador, mientras la n° 47 lo critica explícitamente como indicador insuficiente.

Por otra parte se pueden observar **seis investigaciones no agrupadas** y posicionadas en distintos casilleros de la tabla 2 ya descrita. La primera de ellas es la investigación n° 45, que es bastante economicista en cuanto su objetivo es el de crear un modelo racional económico que sirva para mejorar la efectividad en la educación chilena. En este sentido, este estudio podría haberse agrupado con el grupo conformado por las investigaciones n°s 35, 36, 37, 56 y 66, si no fuera porque a diferencia de todas estas, el estudio n° 45 entrega una definición nominal clara de lo que entiende por calidad educacional. Dado que para estas investigaciones, que se posicionaron de manera individual en la tabla de doble entrada, no es posible comparar los conceptos de calidad entre varios estudios, se omitirá la descripción más detallada y solamente se hará una referencia breve y general a cada una de ellas.

En segundo lugar, la investigación n° 3 tampoco se agrupa con otras, ya que es la única que aborda el tema de la gestión escolar con un enfoque más educacional que economicista, apuntando hacia la evaluación y los estándares de calidad expresados en modelos o sistemas de gestión de calidad, y que

además define bien su concepto de calidad educacional, estando estrechamente ligado a la gestión de calidad.

El estudio n° 53 se encuentra próximo al n° 3 en la tabla de doble entrada, ya que ambos se definen por su buena conceptualización de la calidad en educación, sin embargo no se agrupa con este último por la diferencia en el enfoque temático que ambos poseen. La investigación n° 53, a diferencia de la n° 3, se concentra en la importancia que poseen las pruebas de rendimiento, como la PSU o la Prueba SIMCE, como indicadores de la calidad de la educación.

El estudio n° 46, por su parte, se caracteriza por ser una investigación propiamente educacional, en cuanto aborda un tema central de esta disciplina como es la eficacia educacional, pero no define nominalmente el concepto de calidad educacional. Ello debe tener que ver con que este concepto en realidad no es tan central para este estudio, sino que aparece solamente como un concepto secundario, fuertemente relacionado con el problema de la falta de equidad en la sociedad y la educación chilena. Es de esto último de lo que principalmente se ocupa la investigación, dando cuenta de su incidencia sobre los resultados de la Prueba SIMCE analizados.

La investigación n° 26 se posiciona en forma aislada, ya que es la única que aborda los temas de aseguramiento de calidad, es decir, evaluación y acreditación de esta, sin definir en ningún momento qué entiende por esta calidad. A pesar de que no se define el concepto de calidad educacional, este es el concepto central de toda la investigación, y por ello se ubica en la categoría "ninguna conceptualización" de la variable que aborda la minuciosidad de las definiciones de la tabla 2.

Por último, el estudio n° 42 se posiciona en la categoría de "investigaciones educacionales" de la variable temático-disciplinar, pero también en la categoría "ninguna conceptualización", ya que aborda un tema central para la ciencia de la educación, como son las prácticas pedagógicas, pero sin definir nominalmente el concepto de calidad educacional, aún cuando este es central para el desarrollo de la investigación.

Es interesante e importante constatar que la tipología aquí presentada no coincide con los grupos provisionales establecidos a partir de las temáticas de las diferentes investigaciones en el apartado anterior, con excepción del grupo conformado por las investigaciones de tipo psicológico (i) que corresponde al Grupo IV de la presente tipología.

2.2. Bases teóricas no explícitas y supuestos ontológicos y extracientíficos sobre los que se basan las investigaciones de calidad educativa

En este apartado se intentará un análisis de los fundamentos teóricos no explícitos y los supuestos ontológicos de las investigaciones analizadas, indagando acerca de si existe alguna relación entre estos y sus variaciones con los grupos de la tipología de conceptos de calidad educacional anteriormente desarrollada.

2.2.1. Grupo I (elementos economicistas/ conceptualización satisfactoria): n°s 50 y 69

Ambas investigaciones que conforman este grupo utilizan tanto conceptos teóricos sin definirlos previamente, como también algunos supuestos teóricos no explicitados. En el primer caso, estos se hallan más bien ligados a la idea de sociedad del conocimiento y algunos elementos de psicología social y teoría de las organizaciones, mientras la investigación n° 69 utiliza conceptos ligados a convenios de desempeño, funcionamiento de redes, generación de competencias y el análisis de costo-beneficio.

En términos más bien ontológicos, la sociedad es una suerte de red de individuos, donde a manera del individualismo económico, lo social se reduce prácticamente a la comunicación entre los individuos, y la educación por lo tanto tiene que preparar a las personas para su buen desempeño en esta red. La investigación n° 50 además hace explícito que forma parte de la política social del Estado garantizar que la educación cumpla su función de respaldo, materia prima y consecuencia del arquetipo de desarrollo, el cual en la actualidad sería justamente la sociedad del conocimiento.

2.2.2. Grupo II (económicas o fuertemente economicistas/ ninguna conceptualización): n°s 5, 9 y 10

Las nociones teóricas no definidas previamente que ocupan estas tres investigaciones son generalmente de filiación de la teoría económica clásica o neoclásica, así como de la gestión de la empresa. Otro concepto no definido en ninguno de estos estudios es el de calidad de la educación, a pesar de que este es central para cada uno de ellos. Ello parece estar relacionado con un supuesto acerca de que este concepto tendría un contenido "per se", cuando en realidad la diversidad de las conceptualizaciones encontradas en este estudio desacredita la idea de un contenido "per se" que no necesite de definición explícita. Por lo demás, los supuestos teóricos no explicitados de este grupo también provienen principalmente de la economía clásica y neoclásica, entendiendo a la educación como una institución funcional a la sociedad y específicamente al desarrollo económico. Por lo tanto se puede decir que les subyacen fuertes supuestos funcionalistas de la educación y la sociedad en general.

En términos de supuestos ontológicos acerca de la sociedad y la educación, esto se traduce en una concepción de la sociedad como un sistema neutro, básicamente identificable con un gran mercado. La educación, por otra parte, es consecuentemente pensada, ya sea como un mercado específico, ya sea como una industria productora de un servicio.

2.2.3. Grupo III (elementos economicistas/ no entregan una conceptualización satisfactoria): n°s 35, 36, 37, 56 y 66

Este grupo de estudios utiliza, sin definirlos previamente, una serie de conceptos ligados a los enfoques sobre gestión de la educación en relación a la calidad de esta. Estos son por ejemplo descentralización, mecanismos de mercado, el mismo concepto de calidad de la educación, equidad educativa, gestión escolar, así como algunos otros ligados a la teoría del conocimiento y de la información, como también a la teoría de las organizaciones (Ej. capital humano). Por otra parte utilizan una serie de expresiones de la "jerga" de las políticas públicas chilenas en educación, como vulnerabilidad, escuelas vulnerables y buenas prácticas educacionales. Estas investigaciones sin embargo no hacen mucho uso de supuestos teóricos no explicitados.

Con todo, cuando se trata de los supuestos más bien ontológicos, ya sea acerca de la sociedad en general, o específicamente en relación a la educación, aparecen algunas tendencias fuertes e interesantes. Por una parte, la investigación n° 35 hace énfasis en que la educación debe ser entendida como un ámbito de la vida pública que debe garantizar la calidad y equidad para todos, es decir, se establece una visión normativa, concibiendo a la educación como algo que puede y debe ser normado. Por otra parte, las investigaciones n° 36 y n° 37 la entienden más bien como algo instrumental para la transmisión de conocimientos útiles y las últimas dos investigaciones del grupo (n°s 56 y 66) la conciben básicamente como algo que funciona bajo la lógica de un mercado, cuyo buen funcionamiento debe ser garantizado pero no mayormente intervenido.

2.2.4. Grupo IV (enfoque psicológico/no entregan conceptualización satisfactoria): n^{os} 27, 30 y 31

Este grupo de investigaciones se caracteriza por utilizar el concepto de calidad de la educación sin definirlo previamente. Ello se encuentra condicionado por el hecho de que se utiliza un modelo de medición psicométrica de la calidad del ambiente educativo que se encuentra previamente construido y que como tal cuenta con dimensiones bien definidas. Se va a entender como investigaciones psicométricas a aquellas propias de la psicología, especialmente ligadas a temas de personalidad, donde la conducta se explica en función de variables internas y a metodologías de tipo experimental.

Sin embargo este no es introducido de manera teórica explicando tales dimensiones. Además, en términos de supuestos teóricos no explicitados, se puede afirmar que son más metodológicos que propiamente teóricos, ya que en estos estudios se asumen todos los supuestos subyacentes a las mediciones psicométricas.

En cuanto a supuestos ontológicos contenidos en estas investigaciones es por un lado difícil encontrar tales acerca de la sociedad en general, ya que estos estudios se centran muy directamente en su apuesta psicométrica. Por otra parte, en términos de cómo se concibe a la educación misma, se puede decir que esta es entendida como un ámbito de la sociedad constituyente de derechos, y específicamente de derechos humanos, y como un espacio donde se debe comunitariamente construir y formar a los mismos educandos para lograr su desarrollo integral.

2.2.5. Grupo V (sobre temas específicos de la educación/no entregan conceptualización satisfactoria): n^{os} 23, 24 y 44

Los estudios que integran este grupo utilizan sin definición previa a conceptos como ambiente psicoemocional, clima emocional, logro, efectividad educacional, eficacia y eficiencia. Todos estos conceptos se hallan asociados a enfoques específicos acerca de la educación y su no definición está ligada al hecho de que tampoco se define el concepto de calidad mismo. También se pueden encontrar algunos supuestos teóricos no explicitados en estas investigaciones, pero estos son distintos para cada una de ellas. La investigación n^o 23 parte de la base de que la educación es efectivamente transformable y mejorable a partir de decisiones técnicas en la política educacional, mientras para el estudio n^o 24 es fundamental el supuesto de que las pruebas estandarizadas den cuenta realmente del logro o la efectividad educacional. Por otra parte, en la investigación n^o 44 se parece suponer que los problemas de la educación son resueltos a partir de una mejor gestión de recursos tanto materiales como humanos.

Los supuestos ontológicos referidos a la sociedad en general de estos estudios son poco identificables, y aquellos acerca de la educación giran en torno a la transformabilidad de la educación. La educación es entendida como contingente en cuanto puede ser cambiada, ya sea a partir de voluntades políticas (n^{os} 23 y 24), ya sea a través de la idea de que la escuela debe asemejarse a una empresa bien gestionada y eficiente, como en el caso de la investigación n^o 44.

2.2.6. Grupo VI (educacionales/conceptualización satisfactoria): n^{os} 38, 39, 40, 43 y 47

Este grupo de investigaciones prácticamente no falla en definir los conceptos teóricos utilizados. Sin embargo también algunos de estos estudios presentan supuestos teóricos no explicitados que hace falta registrar. Así, hay en la investigación n^o 38 un supuesto más bien político acerca de que efectivamente hay un interés de los países, y especialmente de los sectores poderosos de estos países, en avanzar hacia una educación de calidad para todos. El estudio n^o 39, por otra parte no explicita claramente la percibida

necesidad de realizar un cambio estructural en las relaciones que se dan dentro de la escuela y la función que esta debiese tener.

En relación a supuestos ontológicos, se puede observar una fuerte concepción acerca de la relación entre lo social y lo político, siendo lo primero transformable o influenciado por lo segundo, para bien o para mal (n° 43), siendo elaborable por la comunidad (n° 39) y donde debe existir una actitud integradora adecuada a su contexto (n° 40). En varias de estas investigaciones se critica de esta manera a las políticas educacionales de las últimas décadas. Los supuestos ontológicos acerca de la educación propiamente tal son en consecuencia concepciones acerca de que la educación debe ser intervenida y determinada desde la política y la sociedad en general, justamente para estar al servicio de las personas que conforman a esta sociedad.

A partir de este desarrollo es posible observar que los grupos internamente presentan cierta homogeneidad en cuanto a sus supuestos teóricos y ontológicos, aunque no todos por igual. Un grupo menos integrado es aquél conformado por las investigaciones n°s 35, 36, 37, 56 y 66 (Gr. III). Sin embargo aún aquí se han podido identificar algunos elementos comunes. Entre los grupos, sin embargo hay diferencias a veces notables, las que dan cuenta de que las especificidades de cada uno de los grupos de la tipología construida van más allá de las dos variables utilizadas directamente para esta construcción (la minuciosidad de la definición del concepto de calidad educacional y el enfoque temático-disciplinar de la investigación). Si bien las características teórico-ontológicas de los grupos generalmente indican en una dirección parecida y coherente con las diferencias temático-disciplinares, van más allá y agregan información nueva a la caracterización de la tipología.

2.3. Relación entre calidad y equidad social

En el presente estudio surgió el interés por conocer la relación existente entre calidad y equidad en las investigaciones sobre calidad educacional, debido a que estos dos aspectos son los pilares de las reformas educacionales existentes desde los años noventa a la fecha. Por ello es de gran utilidad conocer si en la práctica los investigadores ligan a la calidad educativa aspectos relacionados con equidad social, y cómo se da esta relación.

En las investigaciones se puede observar que existe una clara relación entre la calidad educativa y la equidad social, sin embargo para algunas investigaciones la calidad en la educación permite acceder a una sociedad más igualitaria, mientras en otras investigaciones la relación es inversa, al entender que se necesita de una sociedad más igualitaria para posibilitar una educación de mayor calidad. También se ha podido constatar que los grupos tipológicos formados respecto a las conceptualizaciones sobre calidad educativa, no son explicativos de las características de las investigaciones en este ámbito.

La mayoría de las investigaciones le asignan a la calidad en la educación la capacidad de producir tanto una sociedad más equitativa, como resultados específicos más igualitarios. Dentro de las justificaciones para dicha relación se encuentra, sobre todo, la idea de alcanzar una sociedad meritocrática que premia a los más esforzados. En algunas investigaciones la relación entre aumentar la calidad, y con ello la equidad social de paso, permite aumentar el crecimiento económico y la cohesión social. El aumento de la movilidad social, sin embargo, es visto como posible solamente a partir de la puesta en marcha de mecanismos que aseguren el cumplimiento de los criterios de la anhelada calidad educacional. Así entonces, se recalca en algunas investigaciones que la relación entre calidad y equidad sólo se da a partir de una **voluntad política** ya que la equidad es un elemento constitutivo de la calidad en todo aspecto y

nivel del sistema educacional. Es una exigencia de política pública acceder a una educación que permita disminuir las desigualdades de cuna y fomentar un sistema más integrativo.

Hay otro grupo de investigaciones que plantea que a través del aumento de la **calidad en la educación, la equidad se da de forma automática** y por ello habría que focalizar los recursos necesarios para que los colegios de menores ingresos puedan entregar una educación de calidad. Por lo tanto, da cuenta de que existe consideración respecto a la equidad, pero esta no es concebida como abordable por alguna política específica, lo que trae como consecuencia la idea de que el sistema educacional debe mantener sus actuales características, ya que la inadecuada focalización de recursos sería la única responsable de la actual desigualdad en el sistema. En este mismo sentido, un gran número de investigaciones plantean la necesidad de focalizar recursos en sectores populares, a fin de alcanzar una mayor equidad, debido a que en estos sectores la pérdida de motivación frustraría la función de la educación como garante de la integración social.

Por último, existe un grupo de investigaciones que establece una estrecha relación entre ambos conceptos, sin embargo, para éstas **la calidad depende de la solución a problemas estructurales de desigualdad**, siendo de largo alcance. Aquí se establece que se necesita de la igualdad como piso para construir una educación de calidad, favoreciendo la mayor diversidad en cada sala, dado que se aprende más en contextos social y culturalmente diversos. De esta forma, equidad sería ofrecer procesos de aprendizaje de calidad y condiciones para que todos puedan acceder a experiencias educativas pertinentes y relevantes, que permitan alcanzar al conocimiento para tener mayores oportunidades sociales.

3. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación anteriormente expuestos han permitido dar una respuesta a la pregunta de investigación trazada al inicio. Se intentó conocer, en primera instancia, cómo se caracterizan los conceptos de calidad educativa utilizados en las investigaciones sobre educación en Chile. A modo general, se puede decir que presentan una diversidad notable, tanto a nivel de formulación conceptual, como respecto del enfoque sobre lo educacional que se plasma en ellas.

Un aspecto que llama la atención es que, del total de las investigaciones abordadas, más de la mitad no incluye una definición nominal acerca de la calidad, considerando que todas ellas abordan este tema de manera central. Estas simplemente abordaban el concepto de manera indirecta, mediante factores que se le asocian, los que fueron analizados con exhaustividad.

Otro aspecto relevante es que la mayoría de las investigaciones eran producidas por instituciones privadas o particulares, lo que muestra la deficiencia en la producción de conocimiento sobre educación desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, ésta era la institución más mencionada en las fuentes bibliográficas utilizadas por las investigaciones, lo cual indica que para contextualizar las investigaciones se recurre a los marcos institucionales y los antecedentes sobre las últimas reformas realizadas.

Los factores observados como componentes del concepto de calidad educativa fueron distinguidos en cuatro aspectos: ethos, procesos de enseñanza-aprendizaje, organización escolar y variables de contexto.

Respecto a los indicadores de calidad educativa encontrados, es posible observar que estos se relacionan en su mayoría con orientación al logro, alto rendimiento y eficacia. Ello se contrapone a supuestos

intuitivos que existían al inicio de esta investigación, ya que el SIMCE no se posiciona como un indicador único ni acriticamente utilizado. Aunque tampoco ningún estudio plantea un rechazo radical contra la prueba SIMCE, sino que en caso de utilizarse se indican sus deficiencias.

Uno de los objetivos de la investigación fue generar una tipología de conceptos de calidad educacional. Para ello se trabajó con una tabla de doble entrada, en la que se cruzaron las variables *enfoque temático-disciplinar* de la investigación y grado de *minuciosidad de la conceptualización*. A partir de la ubicación de los estudios en dicha tabla, se logró establecer la existencia de seis grupos claramente identificados y algunas otras investigaciones que no constituyeron parte de ningún grupo.

A este respecto, es posible concluir que las agrupaciones dan cuenta de una diversidad cualitativa de los conceptos de calidad en la educación utilizados por los estudios examinados. Esto se refuerza aún más en el hecho de que no todas las investigaciones se agruparon. Los grupos se diferencian justamente en relación al enfoque temático-disciplinar que poseen y a la calidad y minuciosidad de la conceptualización que entregan los estudios.

La creación de una tabla de doble entrada, con dos variables que articulan las diferencias existentes entre investigaciones sobre conceptos de calidad educacional, puede ser relevante de utilizar en nuevas investigaciones, ya que si bien las investigaciones fueron ubicadas en sus casilleros de forma cualitativa, las variables y sus categorías se definieron tras la observación de múltiples investigaciones, donde estos aspectos resultaban ser centrales para dimensionar sus diferentes planteamientos.

Respecto a los supuestos teóricos y ontológicos de la educación y de lo social contenidos en los estudios analizados, se puede decir que los mismos grupos anteriormente conformados, al ser analizados en tal perspectiva, presentan cierta homogeneidad interna, aunque no todos con la misma intensidad. Entre los grupos hay diferencias importantes y éstas dan cuenta de que la especificidad de los grupos de la tipología construida implica aspectos más profundos que las dos dimensiones utilizadas directamente para su construcción. Estas indican en una dirección parecida y coherente con las diferencias temático-disciplinarias, pero van más allá y entregan información nueva sobre la caracterización de la tipología.

De esta manera, el grupo I y el grupo II poseen una mirada economicista individualista, la cual es más fuerte en el segundo que en el primero. El grupo III es moderadamente economicista, con algunos elementos de colectivismo. Por otra parte, el grupo IV posee una mirada ontológica bastante colectivista de lo social y de la educación, mientras que el grupo V puede ser categorizado de transformista, aunque con apuestas diferentes, de manera política para algunos estudios y para otro de modo economicista. Finalmente, el grupo VI posee una visión ontológica de lo social que se funda en una fuerte relación entre política y sociedad, y que hace transformable a la educación permitiendo, al mismo tiempo que obliga, a mejorarla.

En esta investigación se planteó la necesidad de conocer si existe relación entre el concepto de calidad educativa y la equidad en las investigaciones analizadas, debido a que ambas constituyen la base sobre la cual se han fundado las principales reformas educacionales de los gobiernos de la Concertación. A este respecto, se puede observar que existe una clara relación entre ambos componentes que, si bien no siempre existe en el mismo nivel ni pensada de la misma forma, es integrada de forma relevante o residual dentro de las discusiones y conclusiones de casi todas las investigaciones analizadas.

Hay dos formas de entender dicha relación, permitiendo abrir el debate respecto a cómo se entiende el lugar de la educación en la sociedad. La primera remite a que el modelo educacional es capaz de cambiar

la estructura social y con ello permite construir una sociedad más equitativa, y la segunda mirada apunta a que mientras no existan cambios estructurales de lo social, el sistema educacional no cambiará y seguirá segmentando a la sociedad. No se pretende emitir un juicio valorativo respecto a estas visiones, sino destacar que esto permite conocer cuáles son las ideas y posiciones presentes al interior de la comunidad científica, específicamente respecto a las perspectivas que guían su quehacer de investigadores. Esto tiene directa relación con contribuir al conocimiento sobre la educación chilena, y particularmente, sobre la calidad como concepto fundamental en el actual debate público e intelectual, el cual es considerado un insumo relevante en la generación de políticas públicas del sector.

Por estas razones se considera importante que los investigadores reflexionen respecto a desde qué perspectiva entienden la calidad educativa y cómo la definen en términos nominales y operativos. De esta forma ayudaría a ordenar la discusión en torno de hacia dónde se quiere dirigir el modelo educativo y cuáles son los aspectos que deben potenciarse para alcanzar una mejor educación en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Dubet, F. Y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

ANEXO 1

Ficha de Sistematización de Información (instrumento)

Número de Caso:	
Título de la investigación:	
Nombre del autor:	
Año de publicación:	
Lugar de ubicación (buscador):	
Lugar de publicación (revista, sitio, etc.):	
Lugar de publicación: ¿Gubernamental o privado?	
Ámbito de la educación al que se refiere (educación preescolar, básica, media, superior, teoría de la educación, etc.):	
Tipo de investigación (Ensayista, teórica, estudio empírico cualitativo o cuantitativo, etc.)	

<p>¿Quién es el mandante (quién financia) del estudio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Público o privado: • Tipo de institución mandante (descripción):
<p>2. ¿Cuál es el enfoque teórico utilizado explícitamente en la investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teóricos referidos o relevados: • Nombre de las teorías o enfoques correspondientes: • Autores más frecuentemente citados (en orden de frecuencia):
<p>3. ¿Cuál es el propósito de la investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo General de la investigación: • Propósito de la investigación (científico, intervención, etc.): • Beneficiarios de los resultados de la investigación:
<p>4. ¿Cuáles son los principales aspectos y características del concepto de calidad educativa utilizado (que permitan generar agrupaciones/tipologías de conceptos)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización nominal del concepto de calidad educativa presente en la investigación: • Factores considerados como parte del concepto de calidad educativa estudiado: • Indicadores de calidad educativa presentes en la investigación:
<p>5. ¿Qué bases teórico-paradigmáticas no explicitadas contiene la presente investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos teóricos no definidos previamente que se utilizan: • Supuestos teóricos no explicitados en la investigación:
<p>6. ¿Qué supuestos ontológicos y valores extra científicos de lo social orientan a la presente investigación?</p>
<p>7. ¿Cuáles son los supuestos ontológicos de la educación presentes en ésta investigación?</p>
<p>8. ¿Qué indicios de relaciones de los conceptos de calidad con la equidad social y/o educativa se pueden encontrar en la presente investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicios explícitos: • Indicios implícitos:
<p>9. ¿Qué otras informaciones pueden ser relevantes para entender el concepto de calidad que utiliza la investigación?</p>



VANTAGENS E DESVANTAGENS SOBRE A APRENDIZAGEM PERCEBIDAS PELOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL MEDIADO COM O POWERPOINT™: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Laurindo Panucci-Filho, Cleston Alexandre dos Santos y
Lauro Brito de Almeida*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2010
Fecha de dictaminación: 24 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2011



E presente estágio em que se encontram alguns softwares educacionais, desenvolvidos por instituições de pesquisa e por empresas empenhadas na comercialização dos mesmos, representa uma significativa contribuição ao ensino, isso quando utilizado adequadamente. Alguns desses softwares primam pela qualidade técnica de seus recursos e, auxiliam no desenvolvimento de instigantes atividades educativas desafiadoras, em que busca estimular, aos estudantes, o hábito de pensar, enquanto outros, não apresentam tanta finalidade assim.

Acredita-se que, mesmo com todas as opções de apoio ao ensino existente, é possível melhorar ainda mais as práticas pedagógicas atuais. O PowerPoint™ como ferramenta de tecnologia moderna, é um recurso amplamente utilizado atualmente, por ser de fácil acesso, tanto para o professor, quanto para o aluno. (Borba y Penteadó, 2001).

O PowerPoint™ é um *software* largamente utilizado no meio empresarial, e que foi incorporado ao ensino como uma ferramenta educacional (Nouri e Shahid, 2008), no entanto, sua adoção em sala de aula tem incitado algumas discussões porque é mais uma mudança no conjunto de métodos de ensino e aprendizagem utilizados, dos quais demandam cautela e cuidado em sua adoção e manipulação em sala de aula. A questão central da discussão sobre o uso dessa tecnologia em sala de aula procura compreender qual a percepção dos alunos sobre esta ferramenta como diferencial no ensino (Creed, 1997; Rocklin, 1997).

Para muitos pesquisadores, o PowerPoint™ deveria servir ao professor como um elemento acessório na preparação e apresentação das aulas, bem como um recurso didático para expor e ordenar os assuntos, dentre outras finalidades específicas da exposição de conteúdos. Sua flexibilidade é considerável quando se avalia o tempo de elaboração de aulas e trabalhos, e de apresentações profissionais e acadêmicas, no entanto, requer conhecimentos e habilidades na manipulação de seus recursos. O potencial deste *software*, o qual tem caído no gosto de professores e outros profissionais, está em alguns de seus recursos multimídia que o torna dinâmico e interativo entre o apresentador numa platéia ou, entre o professor e os alunos, em sala de aula. Creed (1997) cita que o *software* permite melhorar o desempenho de quem apresenta algum assunto para um conjunto ouvintes, e até mesmo facilita a interação de uma forma impossível sem ele. Ademais, o valor pedagógico da interação fica dependente de uma tecnologia complexa, a qual exige conhecimento em seu manuseio, por parte de quem ancora-se a ele, afim de expor determinado assunto (Creed, 1997; Rocklin, 1997).

O objetivo principal quando se utiliza o *software* é o de ilustrar um discurso, expor algum assunto promovendo a associação de idéias e, tornar o tempo menos cansativo para alunos e ouvintes em geral, presentes num evento ministrado tendo como base esse recurso tecnológico. Porém, o valor pedagógico de uma apresentação em geral, depende da forma como a tecnologia é usada, tal como o professor ou o apresentador ordenam o conteúdo dos *slides* e os expõe com a clareza requerida em cada público, diferentes entre si (Rocklin, 1997). Quanto ao uso da tecnologia, Creed (1997) descreve em sua experiência, que, a tecnologia digital pode melhorar a aprendizagem dos alunos, mas apenas se a utilização dos recursos interagirem com os níveis de aprendizagem requeridos por alunos e demais interessados. Pois, qualquer tecnologia torna-se pedagogicamente interessante, cita Rocklin (1997), e o uso está sujeito à boa ou má apropriação dela.

No ensino presencial, o PowerPoint™ é um recurso didático para os professores e também para os alunos, quando estes assumem papel expositivo em sala de aula. Submetido à controvérsias, o propósito

na mediação do ensino presencial desta ferramenta leva em conta que a aprendizagem é o principal objetivo a ser alcançado, e os meios operacionais devem ser tratados a todo custo como recursos acessórios ao alcance do aprendizado (Susskind, 2005; Savoy, Proctor e Salvendy, 2009).

Nouri e Shahid (2008) citam que os defensores do PowerPoint™ argumentam que sua aplicação aumenta a qualidade visual no processo de aprendizagem. Alegam também que, leva menos tempo para apresentar um assunto, portanto, maior conteúdo pode ser discutido e transmitido em sala de aula. Os opositores acreditam que, ele diminui a criatividade e a inovação distorce alguns conteúdos, mas tanto os defensores quanto detratores apresentam provas suficientes empírica sobre sua razão (Savoy, Proctor e Salvendy, 2009).

Apperson, Laws y Scepanisky (2008) citam que poucos estudos têm abordado a estrutura didática oferecida pelo PowerPoint™ e, Szabo y Hastings (2000) revelam por meio de um estudo comparativo que, sua eficácia em sala de aula pode ser resultado de casos específicos, em vez de universal, aspecto também externado por Voss (2004).

No campo educacional, pesquisas sobre a adoção do PowerPoint™ como recurso multimídia de apoio ao ensino nem sempre resultam num consenso universal de utilidade. Savoy, Proctor y Salvendy (2009) escrevem que até agora, os poucos achados produziram resultados mistos no campo da aplicação prática do PowerPoint™ como mediação pedagógica, em sala de aula.

De um lado, os defensores da técnica estão ancorados em resultados que levam a uma desempenho positivo do *software*, nos alunos e, os opositores, se baseiam em estudos que indicam o contrário. Porém, a metodologia de cada pesquisa não obedece a um padrão conceitual (Szabo y Hastings, 2000; Voss, 2004, Nouri y Shahid, 2005, Apperson, Laws e Scepanisky, 2008; Savoy, Proctor, Salvendy, 2009). Normalmente, os estudos empíricos dessa temática se utilizam de amostra muito pequena, à qual permite somente conclusões sobre o caso investigado, e relatam seus resultados em sintonia com a metodologia de investigação, que não contemplam variáveis suficientes para generalizações (Nouri y Shahid, 2005; Craig y Amernic, 2006; Knoblauch, 2008; Savoy, Proctor e Salvendy, 2009)

No Brasil, pouco se discute a adoção da ferramenta no ensino, e as pesquisas na área de tecnologia exploram muito pouco os resultados do PowerPoint™ em sala de aula, porém, a preocupação consiste em saber se o recurso, que é relativamente novo para os padrões de ensino, interferem na aprendizagem dos alunos. Nouri e Shahid (2005) relatam que “poucos estudos têm investigado sistematicamente seu impacto na aprendizagem e atitudes do aluno”.

O aprendizado do aluno e o estilo de ensino do professor são variáveis relevantes na ação pedagógica do PowerPoint™, porque ainda não se conhecem todos os efeitos dessa ferramenta no ensino, e a preocupação demasiada com a elegância da apresentação, mais do que com a aprendizagem não é a indicação de um professor de hábitos contemporâneos (Rocklin, 1997). Fato em que torna a discussão sobre a ferramenta – *software* PowerPoint™, um “meio” de se transmitir o conteúdo em aula.

Constatando-se que o PowerPoint™ é um recurso tecnológico adotado como complemento pedagógico em sala de aula, não sendo ainda delimitadas suas contribuições ao ensino, a questão de pesquisa neste trabalho é: **Qual a percepção dos alunos de graduação sobre as vantagens e desvantagens na utilização do PowerPoint™ na mediação das aulas pelos professores em comparação aos métodos tradicionais?** Tem-se como objetivo verificar:

1. a preferência dos estudantes em relação ao uso do PowerPoint™ em função da substituição ao uso do quadro negro e retroprojeto;
2. as vantagens e desvantagens do uso do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial.

Questão de pesquisa e objetivo estão mensurados por meio de questionário estruturado, composto de questões elaboradas mediante revisão bibliográfica, apreciado com auxílio da aplicação de métodos quantitativos, afim de obter-se conclusões acerca dos achados desta pesquisa. Tal qual se justifica pela incipiente pesquisa sobre o assunto no Brasil, e pelas divergências constantes sobre as conclusões de estudos realizados no exterior.

O estudo está organizado em mais quatro sessões, além desta introdução. Nas duas sessões seguintes se trata da revisão da literatura, instrumento fundamental na elaboração do questionário. Na sessão da metodologia, apresenta-se os meios operacionais das análises dos dados e, nas duas últimas, achados da pesquisa e as conclusões.

1. REVISÃO DA LITERATURA

A ausência de estudos, no Brasil, sobre o uso do PowerPoint™ acarretou esta pesquisa à consulta de bibliografia internacional basicamente. Periódicos e revistas eletrônicas em língua estrangeira retratam esse tema sob diversas abordagens, denotando profunda preocupação quanto seus resultados, nas pesquisas empíricas realizadas, e as conclusões que se elevam em cada contexto. Muitos autores atuantes na educação, sociologia, psicologia, engenharias, dentre outras áreas do ensino, tem manifestado seu posicionamento sobre o uso do PowerPoint™ na mediação do ensino, e não se chega a um consenso entre eles (Rocklin, 1997; Voss, 2004; McDonald, 2004; Keefe y Willett, 2004; Nouri y Shahid, 2005; Craig y Amernic, 2006; Knoblauch, 2008; Savoy, Proctor e Salvendy, 2009).

O uso do PowerPoint™ sublinhado nesta pesquisa levou em conta sua crescente adoção como ferramenta mediadora no ensino e a percepção do estudante na assimilação de conteúdo. Porém, já se referiu anteriormente que existem lados favoráveis e desfavoráveis quanto ao uso dessa tecnologia, e o papel que esta pesquisa desempenha é compreender como os alunos brasileiros aproveitam didaticamente dessa ferramenta em sala de aula.

A percepção de que é preciso investigar os resultados da mudança metodológica de ensino, proporcionada pelo uso da tecnologia ascendente, parte do pressuposto de neutralidade, e que não se pode explorar um assunto relativamente novo com alguma posição pré-concebida. Mas, se valendo do que a tipologia da pesquisa quer saber, na questão de pesquisa, estudos semelhantes foram consultados, com o intuito de nortear as investigações e proporcionar bases conceituais para as conclusões finais, que mesmo buscando compreender um universo de alunos demasiadamente grande, como no Brasil, salientamos que o estudo não tem como propósito a generalização dos achados mas, tomamos parte da neutralidade, entre os prós e contras da ferramenta, nortea-se a investigação.

Numa visão geral do assunto, não se definindo nem problema e nem solução para o caso do PowerPoint™, procura-se compreender seus efeitos, Voss (2004:155) descreve que, "os alunos se sentem ignorados quando o professor se concentra na apresentação e não presta atenção à aula". Neste caso, a indagação que surge é se ambos, professores e alunos estão preparados para a mudança de metodologia

de ensino e aprendizagem. Voss (2004:155), constata que o problema diagnosticado junto aos alunos acontece porque “o corpo docente tende a concentrar-se na tecnologia e ignorar os alunos”, ou seja, o recurso tecnológico deixa de ser instrumento de apoio na mediação do ensino, para assumir papel central na transmissão do conhecimento e recair nos *slides* a função de traduzir aos alunos, o que o professor explica, em determinado momento.

Observa-se que a mudança na metodologia demanda adaptações, tanto de alunos quanto de professores, pois a condução dos trabalhos, torna-se diferenciada e algumas advertências precisam ser impelidas quando se busca a plenitude. As ressalvas dos alunos, são indicativas de que algo precisa ser ajustado, pois, Voss (2004:155) circulam que “comentários dos alunos revelam que professores muitas vezes se concentram nos aspectos técnicos da apresentação e não na informação que está sendo apresentado”, tal fato se deve à adaptação tanto de alunos quanto de professores que adotam a nova tecnologia como novo método de ensino, sem ainda passarem pelo amadurecimento requerido durante a explanação do conteúdo da aula, tanto de professores, quanto de alunos.

Voss (2004:155) expõe em seus achados que o uso da nova tecnologia precisa ser revisto, tais como o fato de que “os alunos ficam frustrados por apresentações em PowerPoint™ que estão cheios de gráficos e palavras voando pela tela, enquanto falta conteúdo substantivo”. Ponto substancial que requer habilidade no uso do PowerPoint™, e professores, normalmente, procuram ministrar o conteúdo de aulas contando que a tecnologia motive seus alunos, sem se dar conta de que sendo um recurso visual, necessita de alguns outros estímulos, tais como a audição e a capacidade de raciocínio ao mesmo tempo em que houverem a explanação da aula. Tecnologia restrita ou inexistente até há pouco tempo.

Os dois lados interessados pela aprendizagem ainda precisam se aperfeiçoarem e retificar equívocos que eventualmente cometem, conforme constatado por Voss (2004:155) quando cita que, “os estudantes explicaram que eles ficam insatisfeitos quando o professor não reconhece que eles podem ler o que está na tela e continua a ler os slides para a classe”. Este, apresenta-se como um problema de habilidade com a nova tecnologia, pois o professor, por estar em processo de adaptação, entende que a transparência refletida pelo PowerPoint™ precisa seguir o seu discurso. Aspecto constatado por Voss (2004:156) quando cita que os alunos sentem-se incomodados quando “o professor vira de costas para a sala ou olha para um monitor e nunca olha para os alunos”.

A dispersão em sala de aula tende a ser frequente quando alunos sentem que a aula passa a ser um elemento apenas formal no processo de aprendizagem. Neste caso, Voss (2004:156) cita que o uso do PowerPoint™ “não deve ser utilizado apenas para demonstrar que o professor está usando uma tecnologia em sua sala de aula”, mas que precisa ser uma ferramenta “útil como tal como exibir imagens que os alunos normalmente não seriam capazes de ver apenas por meio da explicação do professor, ou quando usá-lo num esboço para mantê-los focados em suas aulas e também para dar aos alunos uma idéia do que aprender”, extensível além da sala de aula e da explicação do professor.

Quanto ao uso do PowerPoint™ em sala de aula, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, Keefe y Willett (2004:157), citam que “os livros didáticos estão desatualizados em relação à pesquisa científica e os professores, muitas vezes, complementam as informações dos livros com informações mais recentes, imagens e filmes”. Lanius (2004:158) “acrescenta que com o PowerPoint™, o professor poderá incluir cores, imagens, sons, animações gráficas e hiperlinks para outros documentos, incluindo documentos web”, coisa impossível no quadro negro, mas que, além de tornar fácil a mobilidade do professor durante a explanação de um conteúdo, precisa contribuir com a imaginação de alunos além

daquela aula e os instigarem a buscar demais explicações que complementem o assunto abordado em sala de aula, durante um limitado tempo à disposição do professor.

Aspecto relevante a se considerar é que, mesmo havendo alguns inconvenientes no uso e manuseio do PowerPoint™ apresentado por Voss (2004), há quem admite preponderância da ferramenta sobre esses argumentos, porém, o professor em sala de aula necessita de alguns conhecimentos básico sobre a tecnologia, para operacionalizar os recursos de ensino, e que a adoção do PowerPoint™ não vai mudar a qualidade da aula e nem alterar a eficácia do professor na exposição do conteúdo, porém habilidades são requeridas afim de traduzir ensino em aprendizagem (Lanius, 2004:158-159).

McDonald (2004:160) cita que embora muitos problemas e críticas possam recair sobre o uso do PowerPoint™ em sala de aula, é um produto que otimiza a experiência visual e permite incorporar muitos outros recursos multimídia de uma forma muito menos complicada do que os outros meios didáticos disponíveis sem os mesmos recursos, no entanto, “é o uso descomedido e não o uso da ferramenta que acarretou debates entre os educadores, desde que o uso de apresentações começaram a ganhar popularidade no cenário educacional”. E, cita como exemplo do uso inadequado, os sinos e assobios excessivos do programa que não fornecem informações, mas em vez disso, distraem e desorientam os alunos durante as aulas. Cita também que auxílios visuais são importantes, especialmente aos estudantes, porém de maneira contida e discreta, porque o objetivo essencial do PowerPoint™ é o de levar, num determinado espaço de tempo, um conjunto relativo e abrangente de informações.

McDonald (2004) também constatou alguns hábitos dos professores que interferem no aprendizado. Cita que muitas palavras em um slide torna as informações imperceptíveis, obrigado a leitura a cada slide, fato que prende a atenção do aluno para a tela em projeção, deixando de envolver-se na discussão. Resultado já constado: ineficaz comunicação e, portanto, uma apresentação sem propósito de imersão.

Outro aspecto do uso do PowerPoint™, constado por McDonald (2004:160), é que o PowerPoint™ utilizado como vem sendo, “é um instrumento que dispensa a necessidade dos alunos pensarem criticamente sobre as informações apresentadas”. E isso leva os alunos meramente a prestarem atenção na explicação do professor e anotar os principais conceitos, posteriormente utilizarem em suas reflexões entre os tópicos apresentados e discutidos, os alunos passam a copiar o que foi apresentado pelo professor nos slides, sem nenhuma reflexão crítica sobre a discussão e seus efeitos na aprendizagem (McDonald, 2004).

McDonald (2004:161) constata também que, alguns professores julgam desnecessário copiar alguns tópicos dos slides, em função do tempo inadequado. Por isso, passam a disponibilizar atenciosamente seus slides para os alunos. Embora essa abordagem pode parecer como a melhor solução ao aproveitamento de tempo, os estudantes frequentemente tornam-se desatentos e desligados, pois a maioria “já tem as notas de aula”.

O PowerPoint™ precisa ser usado como um acessório durante as aulas, não como um substituto de outros recursos, dentre eles a comunicação entre os professores e os alunos. Constatções feitas por Voss (2004), McDonald (2004), Keefe y Willett (2004), Lanius (2004), Craig y Amernic (2006) são que, para o professor envolver os alunos, devem ir além da importância que o PowerPoint™ tem em sala de aula e, instigá-los a estender o assunto da aula, estendendo suas consultas há algumas outras fontes de informações, tais como a biblioteca da universidade, e outros *sites* críticos do assunto.

As constatações anteriores levam a um necessário processo de compreensão entre o envolvimento do alunos com o conteúdo ministrado durante as aulas e o desenvolvimento de uma forma alternativa de comunicação entre o professor e os alunos, na mediação do ensino e assimilação do conhecimento, processo em que toma parte, os recursos utilizados e preferidos por professores e alunos.

2. METODOLOGIA

2.1. Classificação da pesquisa

Tomando como base os objetivos deste estudo, e as definições dadas por Gil (2009), a pesquisa se classificada como exploratória e descritiva, pois está relacionada com fenômenos práticos que permitem uma interpretação sobre os dados coletados. O delineamento desta, se deu apartir de estudos anteriores, à qual se caracteriza como pesquisa bibliográfica e, como os dados foram obtidos por meio de survey ou questionário, o estudo segue os princípios aplicados ao levantamento (Raupp y Beuren, 2008; Gil, 2009), que Richardson (2007:189) o questionário “cumprir duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”, no caso desta pesquisa: os alunos de uma instituição privada de ensino presencial do curso de Ciências Contábeis.

Nas duas primeira sessões do questionário, utilizou-se alternativas fechadas em escala do tipo Likert, a qual é elaborada com pontos de discordância, ponto médio que representa uma posição neutra ou com ausência de opinião, e pontos de concordância, com a finalidade de se obter uma graduação da opinião dos respondentes sobre os elementos da pesquisa. A escla foi composta de 5 pontos, sendo: (DF) Discordo Fortemente; (D) Discordo; (EI) Estou Inseguro; (C) Concordo (CF); Concordo Fortemente. E mais uma sessão com alternativas categóricas, onde o respondente poderia marcar uma alterantiva, composta por: (a) Gênero; (b) Idade; (c) Período em que o respondente se encontrava; e, duas escala de 0% a 100%, onde o respondente marcaria o quanto o (d) PowerPoint™ ou o (e) quadro negro/retroprojeto contribui com a aquisição de seu conhecimento, nas aulas em que são utilizados.

2.2. Caracterização da amostra

A população da pesquisa foi os estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição particular, na cidade de Curitiba-PR (Brasil), composta de aproximadamente 250 estudantes regularmente matriculados no curso. Desta população, as 134 respostas representam 53,60% do total de estudantes. A instituição foi escolhida porque em seu quadro docente existem professores que utilizam o PowerPoint™ e os recursos tradicionais (quadro negro e/ou retroprojeto), fato que permite aos estudantes força comparatória.

Número considerado satisfatório, quando comparado aos estudos do mesmo tema. Nouri y Shahid (2008) relatam em seu estudo experimental compota de 2 amostras, contendo 27 alunos e 35 em cada uma. Savoy, Proctor y Salvendy (2009) desenvolveram uma pesquisa com 62 estudantes e trataram da retenção de informações pelos estudantes em aulas baseadas no uso PowerPoint™. Griffin, Mitchell y Thompson (2009) realizaram uma pesquisa com 90 participantes no intuito de saber o impacto audiovisual em estudantes que estavam sujeitos ao uso do PowerPoint™ em sala de aula. Susskind (2005) fez um estudo experimental em duas salas de aulas com 33 e 18 alunos em cada uma, tendo como objetivo investigar a interatividade entre professores e alunos. Ashton (2009) conduziu um levantamento entre 400 participantes, obtendo 278 respostas, 69,5% de respostas. Bowman (2009) realizou uma pesquisa

experimental com 139 homens e 39 mulheres de sua universidade, portanto 158 alunos participaram da pesquisa. Apperson, Laws y Scepansky (2008) realizaram uma pesquisa experimental com 275 estudantes da sua universidade.

Diante da diversidade entre o número de observações de cada estudo com o PowerPoint™ até o momento, considera-se aceitável a amostra utilizada nesta pesquisa, apenas como investigação exploratória específica.

A realização deste estudo, com os estudantes do curso de Ciências Contábeis, teve como linhas norteadoras as seguintes suposições:

- a) a contabilidade está inserida no ramo dos negócios empresariais, um ambiente favorável à utilização de tecnologias avançadas nos objetivos de gestão;
- b) maioria das instituições de ensino, no Brasil, já disponibilizam em cada sala de aula, um conjunto multimídia para professores e alunos;
- c) (c) a maioria dos professores deste curso, preferem recursos multimídia como mediador em suas aulas.

Logo, se insituição e profesoeres aderem ao uso do PowerPoint™ na mediação do ensino, e o profissional contábil recorre sistematicamente a esse mesmo recurso durante sua frequente comunicação com sócios, acionistas e colegas de trabalho, afim de alcançar clareza nas informações prestadas, com o mínimo de dados possíveis, instigou-se a averiguar se os alunos da graduação estão propensos a utilizar como mediador da aprendizagem um recurso que, futuramente se tornará uma ferramenta mediadora da comunicação em seu próprio trabalho.

2.3. Tratamento dos dados

As técnicas estatísticas utilizadas para identificar os fatores subjacentes ao uso do PowerPoint™ (i) quando comparado com os recursos tradicionais e (ii) as vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes sobre a sua utilização em sala de aula é a Análise de Clusters e o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*.

A Análise de Cluster foi necessária para identificar os grupos existentes entre os estudantes investigados (Dancey y Reidy, 2006), pois suspeitava-se que entre eles havia uma propensão para aceitação ou rejeição do PowerPoint™, em maior ou menor intensidade, quando comparados com os recursos tradicionais de ensino, tais como o quadro negro e retroprojeter. O dendograma demonstrando os dois grupos encontra-se no **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

O Teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* foi necessário para testar a significância estatística das variáveis categóricas, as quais caracterizam cada um dos estudantes da amostra (Dancey y Reidy, 2006). A estatística descritiva serviu como âncora das demais técnicas no processo de interpretação dos achados e relato dos resultados da pesquisa (Dancey e Reidy, 2006).

3. ACHADOS DA PESQUISA

A observância do perfil geral da amostra, na

Tabela 1, revela uma composição em maior número do gênero feminino, tal predominância é compatível com estudos anteriores, os quais trataram da mudança no perfil da profissão contábil, em favor da crescente predominância das mulheres na profissão.

A diferença entre os gêneros torna-se mais acentuada nos respondentes com idade até 20 anos e, considera-se relevante a diferença de gênero, em todas as faixas etárias no 1º ano do curso, e em parte, no 2º ano do curso.

TABELA 1. PERFIL DOS ESTUDANTES

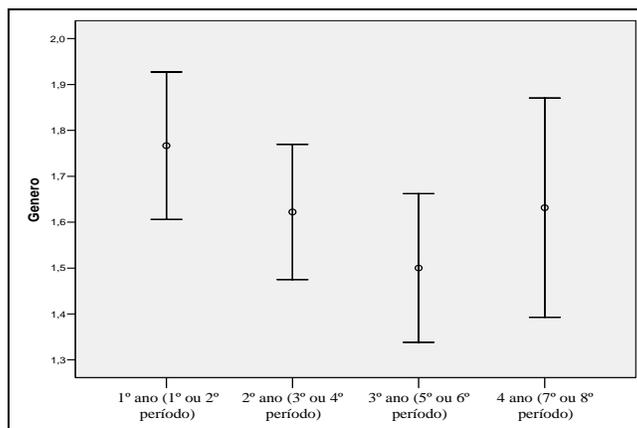
Faixa etária	Gênero	Cursando								Total	
		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano			
		(1º ou 2º período)	(3º ou 4º período)	(5º ou 6º período)	(7º ou 8º período)						
Até 20 anos	Masculino	2	7%	1	2%	1	3%		0%	4	3%
	Feminino	9	30%	8	18%	3	8%		0%	20	15%
De 21 a 25 anos	Masculino	2	7%	8	18%	8	20%	4	21%	22	16%
	Feminino	7	23%	10	22%	8	20%	5	26%	30	22%
De 26 a 30 anos	Masculino	3	10%	2	4%	9	23%	3	16%	17	13%
	Feminino	6	20%	8	18%	5	13%	3	16%	22	16%
Acima de 30 anos	Masculino		0%	6	13%	2	5%		0%	8	6%
	Feminino	1	3%	2	4%	4	10%	4	21%	11	8%
Total	Masculino	7	23%	17	38%	20	50%	7	37%	51	38%
	Feminino	23	77%	28	62%	20	50%	12	63%	83	62%

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

As mulheres, de maioria absoluta na amostra, tem ainda a seu favor o elemento idade, com média inferior à dos homens, quando ingressam na universidade, fato comprovado pelo percentual delas nos primeiros anos do curso. A Figura 1 comprova essa suposição ao evidenciar decréscimo da variância, sendo que no último período, a distribuição do gênero é mais dispersivo em relação à variância, fato que caracteriza em períodos recentes, presença maior de um dos gêneros no curso de graduação (Masculino = 1 e Feminino = 2).

FIGURA 1. DISTRIBUIÇÃO DO GÊNERO NOS PERÍODOS DO CURSO





Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Averigua-se uma diferença no número de alunas, especialmente na faixa etária de até 20 anos de idade. Constatação que permite inferir maior procura pelo curso e formação universitária profissional pelas mulheres, bem como tendência da predominância das mulheres nessa profissão.

A análise da média de respostas dadas na sessão I, do questionário, encontram-se na Tabela 2 e, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo um, sobre "a preferência dos estudantes em relação ao uso do PowerPoint™ em função da substituição ao uso do quadro negro e retroprojeto". Para tal resultado, os questionários foram submetidos à Análise de Clueter, resultando em dois grupos distintos, denominados de grupo "A₁" e "B₁". As evidências estatísticas demonstram que os integrantes do grupo "A₁" preferem o uso do PowerPoint™ em detrimento do quadro negro ou retroprojeto na mediação do ensino presencial, constatação que se faz pela média e mediana das respostas, as quais apresentam maior frequência numa das extremidades da escala, discordando ou concordando. A variância do grupo "A₁" denota que os estudantes, em conjunto, não se dispersaram demasiadamente em torno da média, enquanto que os estudantes do grupo "B₁" mantiveram suas respostas num intervalo maior, na escala de respostas, denotando incerteza maior na preferência do PowerPint™.

TABELA 2. MÉDIA DE RESPOSTAS EM CADA GRUPO NA SESSÃO I DO QUESTIONÁRIO

Valores	Grupo "A ₁ "					Grupo "B ₁ "				
	N	Mean	Median	Range	Variance	N	Mean	Median	Range	Variance
01. As aulas com o PowerPoint™ prendem mais a minha atenção.	66	3,9848	4	4	0,6613	68	2,6176	2	4	1,1651
02. As aulas com o PowerPoint™ são menos interessantes.	66	1,8939	2	3	0,6193	68	2,8529	2	4	1,0825
03. As aulas com o PowerPoint™ são mais fáceis de acompanhar.	66	4,1212	4	3	0,5389	68	3,0441	3	4	0,8786
04. As aulas com o PowerPoint™ são visualmente menos nítidas.	66	1,7424	2	4	0,5942	68	2,6324	2	4	1,0419
05. As aulas com o PowerPoint™ dão mais ênfase aos pontos importantes.	66	4,1061	4	3	0,5886	68	3,1324	3	3	0,8927
06. Nas aulas com o PowerPoint™ é mais difícil de fazer as anotações.	66	2,6970	2	4	1,6606	68	2,9412	3	4	1,3099
07. As aulas com o PowerPoint™ mantém meu foco e interesse no assunto por mais tempo.	66	4,0303	4	3	0,4606	68	2,5294	2	4	0,8797
08. Nas aulas com o PowerPoint™ tenho menos motivação para frequentá-las.	66	1,8939	2	3	0,6501	68	3,2353	3	4	1,2572
09. As aulas com o PowerPoint™ são melhores preparadas e estruturadas	66	4,1212	4	3	0,3851	68	2,4265	2	4	0,6363
10. Nas aulas com o PowerPoint™ eu aprendo menos.	66	1,8030	2	4	0,4991	68	2,9706	3	4	0,9842

11. Nas aulas com o PowerPoint™ o professor fica muito focado nos "slides" da aula [ou seja, ele não explica nada além do que está sendo projetado]	66	2,1061	2	3	0,7117	68	3,2647	3	4	1,5707
12. Nas aulas com PowerPoint™ minhas anotações de aula são mais difíceis de entender.	66	2,2424	2	4	1,0172	68	3,1618	3	4	0,9436
13. As aulas com PowerPoint™ permitem que o professor utilize melhor o tempo da aula, equilibrando explicações e debate [ou resoluções de exercício].	66	4,1818	4	3	0,5818	68	2,7353	3	4	0,7946
14. Utilizo menos os livros textos quando o professor faz uso dos "slides" PowerPoint™.	66	3,1515	3	4	1,2998	68	3,2353	3,5	4	0,9587
15. Quando falto às aulas que utilizam PowerPoint™, me sinto mais prejudicado comparado com as aulas nas quais são utilizados o quadro negro e/ou retroprojetor.	66	2,3636	2	4	1,158	68	2,6029	2	4	1,1385
16. A aula é mais agradável quando o professor utiliza PowerPoint™.	66	3,8182	4	4	0,6434	68	2,4412	2	3	0,6084
17. Nas aulas com o PowerPoint™, organizo melhor as minhas anotações sobre o conteúdo lecionado.	66	3,8485	4	4	0,7459	68	2,5735	2	3	0,6662

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

TABELA 3. MÉDIA DE RESPOSTAS EM CADA GRUPO NA SESSÃO II DO QUESTIONÁRIO

Valores	Grupo "A ₂ "					Grupo "B ₂ "				
	N	Mean	Median	Range	Variance	N	Mean	Median	Range	Variance
01. Ajuda quando o professor nas aulas com PowerPoint™ adiciona exemplos e, além disso, elabora os slides incluindo os pontos chaves.	58	3,6034	4	4	1,0505	76	4,3026	4	3	0,3472
02. Geralmente os elementos visuais [figuras/gráficos/tabelas] ajudam na apresentação com PowerPoint™.	58	3,6207	4	4	0,9062	76	4,3158	4	2	0,2723
03. Eu prefiro quando as definições e termos importantes são completamente escritos nos slides de PowerPoint™.	58	3,0345	3	4	1,0163	76	3,7368	4	3	0,8898
04. Eu gosto quando uma cópia em papel dos slides também é disponibilizada.	58	3,8103	4	4	1,0336	76	4,5789	5	2	0,3537
05. Eu gosto quando os slides do PowerPoint™ são disponibilizados com antecedência.	58	3,9138	4	4	0,8170	76	4,5132	5	2	0,3865
06. Estou satisfeito com o tamanho e formato de impressão dos slides e sei que todos serão enviados por e-mail.	58	2,7069	3	3	0,8073	76	4,0395	4	3	0,6251
07. Tenho fácil acesso ao e-mail e isso facilita receber os slides com antecedência.	58	3,1552	3	4	1,1158	76	4,1316	4	3	0,7291
08. Geralmente eu prefiro slides que contenham o texto integral do assunto da aula [ou seja, tudo que o professor quer informar/discutir está escrito no slide].	58	3,0345	3	4	1,2269	76	3,8158	4	4	1,1923
09. Ajuda quando o professor lê os slides do PowerPoint™ que são apresentados.	58	2,8621	3	4	1,3842	76	3,4079	4	4	1,4181
10. Eu prefiro que na apresentação do slide a informação seja revelada linha por linha, em vez de aparecer toda de uma vez.	58	2,7759	3	4	0,9840	76	3,1711	3,5	4	1,4237
11. Eu gosto quando na apresentação dos slides, o professor usa sons e imagens.	58	3,2586	4	4	1,1074	76	3,6053	4	4	1,5488
12. Eu sinto que o uso dos slides do PowerPoint™ inibe a discussão nas aulas.	58	2,8793	3	4	1,1606	76	2,4737	2	4	1,4526
13. Gostaria que o professor variasse o tamanho e a forma do texto usado nos slides.	58	2,9483	3	4	0,8920	76	3,3158	4	4	1,1523
14. Gostaria que o PowerPoint™ fosse utilizado em todas as disciplinas.	58	2,3448	2	4	0,9667	76	3,6447	4	3	0,7654
15. Gostaria que o professor utilizasse esquemas de cores consistentes nos slides.	58	2,8621	3	4	0,9982	76	3,5921	4	4	0,8047
16. Ajuda quando o slide é revelado de uma só vez, mesmo que contemple tópicos a serem discutidos.	58	2,8621	3	4	0,8578	76	3,3421	3,5	4	1,0281
17. Não há necessidade de o professor fornecer uma cópia em papel dos slides do PowerPoint™, quando ele é encaminhado por e-mail.	58	2,9310	3	4	1,7495	76	3,3684	4	4	1,4891
18. Quando eu tenho a cópia da apresentação com antecedência, é mais fácil compreender o que está	58	3,5172	4	4	0,9558	76	4,3553	4	3	0,4454

sendo explicado.										
19. É aborrecido quando o professor fala as mesmas coisas que estão escritas nos slides.	58	3,2931	3	4	1,3336	76	3,2368	3	4	1,6765
20. Eu prefiro slides que contém imagens, tabelas ou apenas gráficos.	58	2,7931	3	4	0,9740	76	3,1447	3	4	1,1121
21. O professor deve dar apenas uma estrutura dos tópicos da aula no PowerPoint™, pois, como aprenderei durante a aula se tenho de ficar escrevendo.	58	3,3448	3,5	4	1,3878	76	3,2763	3	4	1,0293
22. Quando eu tenho os slides, freqüente menos as aulas, pois já tenho o material.	58	2,5000	2	4	1,0965	76	2,1184	2	4	1,1991
23. Gostaria que o professor dispendesse menos tempo nos slides durante a aula.	58	3,3966	3	4	1,0856	76	2,3947	2	4	0,9354

Fonte: Dados da pesquisa (2009) O resultado das respostas de ambos os grupos sobre a utilização do PowerPoint™ em sala de aula, sessão II do questionário, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo dois, sobre "as vantagens e desvantagens do uso do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial", na Tabela 3, evidencia a percepção sobre a adoção em sala de aula, diferenciada entre os grupos.

A dispersão nas respostas dos estudantes do grupo "B₁" torna importante destacar: o ponto da escala em que mais apareceu respostas foi o nível 4 - Concordo, quando na verdade algumas respostas deveriam ser invertidas, no sentido que se em algumas eles concordam, em outras deverias discordar, no entanto suas médias são diferentes da do grupo "A₁", em termos de preferência no uso do PowerPoint™, denotando que muito mais estudantes marcaram pontos inferiores da escala de respostas.

Independentemente da análise individualizada de cada assertiva da sessão I do questionário, a Tabela 2 auxilia a seguinte interpretação: estudantes do grupo "A₁" estavam mais coesos em suas preferências, que de forma individualizada representa todo o grupo, expressaram objetivamente a preferência do grupo ao qual pertencem e apontam como positivo ou negativo a adoção do PowerPoint™ em detrimento dos outros recursos indagados.

O resultado das respostas de ambos os grupos sobre a utilização do PowerPoint™ em sala de aula, sessão II do questionário, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo dois, sobre "as vantagens e desvantagens do uso do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial", na análise da média de respostas dadas na sessão I, do questionário, encontram-se na Tabela 2 e, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo um, sobre "a preferência dos estudantes em relação ao uso do PowerPoint™ em função da substituição ao uso do quadro negro e retroprojeto". Para tal resultado, os questionários foram submetidos à Análise de Clueter, resultando em dois grupos distintos, denominados de grupo "A₁" e "B₁". As evidências estatísticas demonstram que os integrantes do grupo "A₁" preferem o uso do PowerPoint™ em detrimento do quadro negro ou retroprojeto na mediação do ensino presencial, constatação que se faz pela média e mediana das respostas, as quais apresentam maior frequência numa das extremidades da escala, discordando ou concordando. A variância do grupo "A₁" denota que os estudantes, em conjunto, não se dispersaram demasiadamente em torno da média, enquanto que os estudantes do grupo "B₁" mantiveram suas respostas num intervalo maior, na escala de respostas, denotando incerteza maior na preferência do PowerPoint™.

TABELA 2. MÉDIA DE RESPOSTAS EM CADA GRUPO NA SESSÃO I DO QUESTIONÁRIO

Valores	Grupo "A ₁ "					Grupo "B ₁ "				
	N	Mean	Median	Range	Variance	N	Mean	Median	Range	Variance
01. As aulas com o PowerPoint™ prendem mais a minha atenção.	66	3,9848	4	4	0,6613	68	2,6176	2	4	1,1651
02. As aulas com o PowerPoint™ são menos interessantes.	66	1,8939	2	3	0,6193	68	2,8529	2	4	1,0825

03. As aulas com o PowerPoint™ são mais fáceis de acompanhar.	66	4,1212	4	3	0,5389	68	3,0441	3	4	0,8786
04. As aulas com o PowerPoint™ são visualmente menos nítidas.	66	1,7424	2	4	0,5942	68	2,6324	2	4	1,0419
05. As aulas com o PowerPoint™ dão mais ênfase aos pontos importantes.	66	4,1061	4	3	0,5886	68	3,1324	3	3	0,8927
06. Nas aulas com o PowerPoint™ é mais difícil de fazer as anotações.	66	2,6970	2	4	1,6606	68	2,9412	3	4	1,3099
07. As aulas com o PowerPoint™ mantêm meu foco e interesse no assunto por mais tempo.	66	4,0303	4	3	0,4606	68	2,5294	2	4	0,8797
08. Nas aulas com o PowerPoint™ tenho menos motivação para frequentá-las.	66	1,8939	2	3	0,6501	68	3,2353	3	4	1,2572
09. As aulas com o PowerPoint™ são melhores preparadas e estruturadas	66	4,1212	4	3	0,3851	68	2,4265	2	4	0,6363
10. Nas aulas com o PowerPoint™ eu aprendo menos.	66	1,8030	2	4	0,4991	68	2,9706	3	4	0,9842
11. Nas aulas com o PowerPoint™ o professor fica muito focado nos "slides" da aula [ou seja, ele não explica nada além do que está sendo projetado]	66	2,1061	2	3	0,7117	68	3,2647	3	4	1,5707
12. Nas aulas com PowerPoint™ minhas anotações de aula são mais difíceis de entender.	66	2,2424	2	4	1,0172	68	3,1618	3	4	0,9436
13. As aulas com PowerPoint™ permitem que o professor utilize melhor o tempo da aula, equilibrando explicações e debate [ou resoluções de exercício].	66	4,1818	4	3	0,5818	68	2,7353	3	4	0,7946
14. Utilizo menos os livros textos quando o professor faz uso dos "slides" PowerPoint™.	66	3,1515	3	4	1,2998	68	3,2353	3,5	4	0,9587
15. Quando falto às aulas que utilizam PowerPoint™, me sinto mais prejudicado comparado com as aulas nas quais são utilizados o quadro negro e/ou retroprojektor.	66	2,3636	2	4	1,158	68	2,6029	2	4	1,1385
16. A aula é mais agradável quando o professor utiliza PowerPoint™.	66	3,8182	4	4	0,6434	68	2,4412	2	3	0,6084
17. Nas aulas com o PowerPoint™, organizo melhor as minhas anotações sobre o conteúdo lecionado.	66	3,8485	4	4	0,7459	68	2,5735	2	3	0,6662

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

TABELA 3, evidencia a percepção sobre a adoção em sala de aula, diferenciada entre os grupos.

Considera-se que o grupo "A₂" é menos sensível ao uso do PowerPoint™ tendo em vista que, a média de respostas manteve-se na faixa intermediária da escala, quando na verdade deveria haver equilíbrio entre a concordância e discordância pois, haviam alternativas que exigiam respostas tanto concordando como discordando.

No entanto, os elementos do grupo "B₂" mantiveram coerência durante a marcação de sua preferência, revelando que, os estudantes desse grupo já conseguiram mensurar suas percepções quanto ao uso e efeitos do PowerPoint™ sobre o aprendizado, e também sobre a adequação aos métodos de ensino atual. Em outro sentido, os integrantes deste grupo possuem com perfil semelhante o aspecto visual do aprendizado e conseguem reter mais o que se ensina por meio da observação e da audição. São alunos propensos ao aprendizado por meio de ilustrações e exemplificações.

Uma outra questão indagada aos alunos da amostra, diz respeito à escolha alternada do ensino mediado entre o quadro negro e retroprojektor na aprendizagem de cada um – diferentemente das duas anteriores, em que se indagava preferência de cada um deles com relação ao PowerPoint™ e os recursos tradicionais – e que serviu ainda para comprovar os resultados anteriores. A significância estatística obtida por meio do teste de *Kruskal-Wallis*, a respeito dessa questão está descrita na **!Error! La autoreferencia al marcador no es válida..**

TABELA 4. PREFERÊNCIA AO POWERPOINT™ EM RELAÇÃO AO USO DO QUADRO NEGRO OU RETROPROJETOR

Variáveis Categóricas	Utilização do quadro negro e/ou retroprojektor	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
-----------------------	------------------------------------------------	---	-----------	------------	-------------

PowerPoint	Grupo "A ₁ "	66	86,45	31,660	0,001
	Grupo "B ₁ "	68	49,10		
Quadro Negro/Retroprojektor	Grupo "A ₁ "	66	53,39	17,619	0,001
	Grupo "B ₁ "	68	81,20		
Gênero	Grupo "A ₁ "	66	65,59	0,445	0,505
	Grupo "B ₁ "	68	69,35		
Idade	Grupo "A ₁ "	66	70,54	0,875	0,350
	Grupo "B ₁ "	68	64,55		
Cursando	Grupo "A ₁ "	66	69,35	0,320	0,572
	Grupo "B ₁ "	68	65,71		

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O Rank médio de respostas revela que os estudantes do grupo "A₁" preferem a utilização do PowerPoint™ porque contribui com maior intensidade para a aquisição de conhecimento, e os ajuda a compreender o conteúdo ministrado pelo professor e as aulas com maior clareza, tal como comprova o efeito estatístico da preferência entre os grupos ($\chi^2=31,660$; $p=0,001$; $N=134$) e pelo Rank médio ($A_1=86,45$ e $B_2=49,10$). No entanto, os Rank médio de respostas revela que os estudantes do grupo "B₁" não consideram que a utilização do PowerPoint™ os ajuda tanto assim durante as aulas e na compreensão do conteúdo, tal como comprova o efeito estatístico da preferência entre os grupos em favor da utilização do quadro negro ou retroprojektor ($\chi^2=17,619$; $p=0,001$; $N=134$) e pelo Rank médio ($A_1=53,39$ e $B_2=81,20$).

As demais variáveis, componentes do perfil dos estudantes, não apresentaram poder de explicação na formação de cada grupo, conforme se constata no nível de significância disposto na

A dispersão nas respostas dos estudantes do grupo "B₁" torna importante destacar: o ponto da escala em que mais apareceu respostas foi o nível 4 - Concordo, quando na verdade algumas respostas deveriam ser invertidas, no sentido que se em algumas eles concordam, em outras deverias discordar, no entanto suas médias são diferentes da do grupo "A₁", em termos de preferência no uso do PowerPoint™, denotando que muito mais estudantes marcaram pontos inferiores da escala de respostas.

Independentemente da análise individualizada de cada assertiva da sessão I do questionário, a Tabela 2 auxilia a seguinte interpretação: estudantes do grupo "A₁" estavam mais coesos em suas preferências, que de forma individualizada representa todo o grupo, expressaram objetivamente a preferência do grupo ao qual pertencem e apontam como positivo ou negativo a adoção do PowerPoint™ em detrimento dos outros recursos indagados.

O resultado das respostas de ambos os grupos sobre a utilização do PowerPoint™ em sala de aula, sessão II do questionário, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo dois, sobre "as vantagens e desvantagens do uso do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial", na A análise da média de respostas dadas na sessão I, do questionário, encontram-se na Tabela 2 e, segue as diretrizes estabelecidas no objetivo um, sobre "a preferência dos estudantes em relação ao uso do PowerPoint™ em função da substituição ao uso do quadro negro e retroprojektor". Para tal resultado, os questionários foram submetidos à Análise de Clueter, resultando em dois grupos distintos, denominados de grupo "A₁" e "B₁". As evidências estatísticas demonstram que os integrantes do grupo "A₁" preferem o uso do PowerPoint™ em detrimento do quadro negro ou retroprojektor na mediação do ensino presencial, constatação que se faz pela média e mediana das respostas, as quais apresentam maior frequência numa das extremidades da escala, discordando ou concordando. A variância do grupo "A₁" denota que os

estudantes, em conjunto, não se dispersaram demasiadamente em torno da média, enquanto que os estudantes do grupo "B1" mantiveram suas respostas num intervalo maior, na escala de respostas, denotando incerteza maior na preferência do PowerPint™.

TABELA 2. MÉDIA DE RESPOSTAS EM CADA GRUPO NA SESSÃO I DO QUESTIONÁRIO

Valores	Grupo "A1"					Grupo "B1"				
	N	Mean	Median	Range	Variance	N	Mean	Median	Range	Variance
01. As aulas com o PowerPoint™ prendem mais a minha atenção.	66	3,9848	4	4	0,6613	68	2,6176	2	4	1,1651
02. As aulas com o PowerPoint™ são menos interessantes.	66	1,8939	2	3	0,6193	68	2,8529	2	4	1,0825
03. As aulas com o PowerPoint™ são mais fáceis de acompanhar.	66	4,1212	4	3	0,5389	68	3,0441	3	4	0,8786
04. As aulas com o PowerPoint™ são visualmente menos nítidas.	66	1,7424	2	4	0,5942	68	2,6324	2	4	1,0419
05. As aulas com o PowerPoint™ dão mais ênfase aos pontos importantes.	66	4,1061	4	3	0,5886	68	3,1324	3	3	0,8927
06. Nas aulas com o PowerPoint™ é mais difícil de fazer as anotações.	66	2,6970	2	4	1,6606	68	2,9412	3	4	1,3099
07. As aulas com o PowerPoint™ mantém meu foco e interesse no assunto por mais tempo.	66	4,0303	4	3	0,4606	68	2,5294	2	4	0,8797
08. Nas aulas com o PowerPoint™ tenho menos motivação para frequentá-las.	66	1,8939	2	3	0,6501	68	3,2353	3	4	1,2572
09. As aulas com o PowerPoint™ são melhores preparadas e estruturadas	66	4,1212	4	3	0,3851	68	2,4265	2	4	0,6363
10. Nas aulas com o PowerPoint™ eu aprendo menos.	66	1,8030	2	4	0,4991	68	2,9706	3	4	0,9842
11. Nas aulas com o PowerPoint™ o professor fica muito focado nos "slides" da aula [ou seja, ele não explica nada além do que está sendo projetado]	66	2,1061	2	3	0,7117	68	3,2647	3	4	1,5707
12. Nas aulas com PowerPoint™ minhas anotações de aula são mais difíceis de entender.	66	2,2424	2	4	1,0172	68	3,1618	3	4	0,9436
13. As aulas com PowerPoint™ permitem que o professor utilize melhor o tempo da aula, equilibrando explicações e debate [ou resoluções de exercício].	66	4,1818	4	3	0,5818	68	2,7353	3	4	0,7946
14. Utilizo menos os livros textos quando o professor faz uso dos "slides" PowerPoint™.	66	3,1515	3	4	1,2998	68	3,2353	3,5	4	0,9587
15. Quando falto às aulas que utilizam PowerPoint™, me sinto mais prejudicado comparado com as aulas nas quais são utilizados o quadro negro e/ou retroprojetor.	66	2,3636	2	4	1,158	68	2,6029	2	4	1,1385
16. A aula é mais agradável quando o professor utiliza PowerPoint™.	66	3,8182	4	4	0,6434	68	2,4412	2	3	0,6084
17. Nas aulas com o PowerPoint™, organizo melhor as minhas anotações sobre o conteúdo lecionado.	66	3,8485	4	4	0,7459	68	2,5735	2	3	0,6662

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

TABELA 3, evidencia a percepção sobre a adoção em sala de aula, diferenciada entre os grupos.

Considera-se que o grupo "A2" é menos sensível ao uso do PowerPoint™ tendo em vista que, a média de respostas manteve-se na faixa intermediária da escala, quando na verdade deveria haver equilíbrio entre a concordância e discordância pois, haviam alternativas que exigiam respostas tanto concordando como discordando.

No entanto, os elementos do grupo "B2" mantiveram coerência durante a marcação de sua preferência, revelando que, os estudantes desse grupo já conseguiram mensurar suas percepções quanto ao uso e efeitos do PowerPoint™ sobre o aprendizado, e também sobre a adequação aos métodos de ensino atual. Em outro sentido, os integrantes deste grupo possuem com perfil semelhante o aspecto visual do aprendizado e conseguem reter mais o que se ensina por meio da observação e da audição. São alunos propensos ao aprendizado por meio de ilustrações e exemplificações.

Uma outra questão indagada aos alunos da amostra, diz respeito à escolha alternada do ensino mediado entre o quadro negro e retroprojeto na aprendizagem de cada um – diferentemente das duas anteriores, em que se indagava preferência de cada um deles com relação ao PowerPoint™ e os recursos tradicionais – e que serviu ainda para comprovar os resultados anteriores. A significância estatística obtida por meio do teste de *Kruskal-Wallis*, a respeito dessa questão está descrita na **!Error! La autoreferencia al marcador no es válida..**

TABELA 4, revelando que tanto o gênero, a idade e o período em que o estudante cursa o nível de graduação não interfere na preferência pelo PowerPoint™ ou quadro negro ou retroprojeto na mediação do ensino presencial.

O resultado da significância estatística das vantagens e desvantagens percebidas em relação ao uso do PowerPoint™ testadas utilizando o *Kruskal-Wallis* está representado na Tabela 5.

O Rank médio de respostas referentes às vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes revelou que, os estudantes do grupo "B₂" consideram que o uso do PowerPoint™ traz mais vantagens, quando comparado ao resultado do rank médio das respostas identificadas no grupo "A₂", tal como comprova o efeito estatístico entre os dois grupos ($\chi^2=24,584$; $p=0,001$; $N=134$) e pelo Rank médio (A₂=48,66 e B₂=81,88). No entanto, as desvantagens do uso do quadro negro ou retroprojeto em sala de aula não se acentua tanto na média de respostas identificadas no grupo "B₂", quando comparado com o uso do PowerPoint™, tal como comprova o efeito estatístico entre os dois grupos ($\chi^2=11,584$; $p=0,001$; $N=134$) e pelo Rank médio (A₂=80,22 e B₂=57,79).

TABELA 5. VANTAGENS OU DESVANTAGENS PERCEBIDAS EM RELAÇÃO AO USO DO POWERPOINT™

Variáveis Categóricas	Utilização do PowerPoint	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
PowerPoint	Grupo "A ₂ "	58	48,66	24,584	0,001
	Grupo "B ₂ "	76	81,88		
Quadro Negro/Retroprojeto	Grupo "A ₂ "	58	80,22	11,260	0,001
	Grupo "B ₂ "	76	57,79		
Gênero	Grupo "A ₂ "	58	69,90	0,551	0,458
	Grupo "B ₂ "	76	65,67		
Idade	Grupo "A ₂ "	58	61,27	2,897	0,089
	Grupo "B ₂ "	76	72,26		
Cursando	Grupo "A ₂ "	58	64,84	0,519	0,471
	Grupo "B ₂ "	76	69,53		

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

As demais variáveis, componentes do perfil dos estudantes, não apresentaram poder de explicação, na formação de cada grupo, conforme se constata no nível de significância disposto na Tabela 5, revelando que tanto o gênero, a idade e o período em que o estudante cursa o nível de graduação não interfere na percepção das vantagens e desvantagens do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial.

4. CONCLUSÕES

A comprovação feita na revisão da literatura de que existem, nos dias atuais, divergências na adoção do PowerPoint™ como mediador no ensino, confirma-se na análise de dados. Sendo assim, a questão da

pesquisa foi respondida mediante a constatação de que os alunos da amostra não possuem homogeneidade de opinião, havendo a necessidade de segregação em grupos para entender o estágio atual de aceitação entre os alunos. Como medida de compreensão do estágio evolutivo dos modernos instrumentos de mediação no ensino presencial, seria necessário um estudo longitudinal na mesma instituição, afim de comparabilidade entre os resultados, e não somente a consideração levada aos parâmetros de estudos anteriores em outras regiões.

O desenrolar do objetivo um, evidenciou que a amostra não apresenta homogeneidade quando se considera o índice de aproximadamente 50% de aceitação e percepção favorável ao uso da ferramenta, porém, é compreensível o aspecto de que nem toda metodologia adotada por professores e estudantes serão suficientes para satisfazer a todos os estudantes, de diversos níveis culturais e sociais num mesmo ambiente.

O objetivo dois evidencia maior positividade ao uso do PowerPoint™ em relação aos demais recursos tradicionais. A propensão à aceitação da ferramenta em sala de aula está aliada à alguns recursos didáticos acessórios desenvolvidos pelo professor, tais como a interferência do professor durante a explanação, a divulgação do conteúdo com antecedência e a objetividade de cada assunto sem a ocorrência de explicações demasiadamente desnecessária quando cada aluno já conhece o que será abordado. Intrínseco às vantagens e desvantagens do uso do PowerPoint™ na mediação do ensino presencial apontadas nas respostas dos alunos reside o tempo maior de abordagem de cada tópico quando se escreve no quadro negro, exigindo mais tempo dos alunos na observação de um assunto limitado e transcrição para o caderno.

No entanto, a presença de dois grupos de estudantes manifestando sua percepção em relação ao PowerPoint™, e outros instrumentos acessórios tais como o quadro negro e o retroprojetor permite concluir que, métodos contemporâneos de ensino e aprendizagem ainda não alcançaram uniformidade, demonstrando a necessidade de alguns cuidados na adoção única de um ou de outro instrumento ou ainda, na mudança repentina entre os recursos.

No entanto, a presença de grupos divergentes abre margem para uma profunda discussão sobre o assunto do PowerPoint™ em sala de aula e, investigar se, primeiramente, o grupo de rejeição não possui ainda algumas habilidades para usufruir dos benefícios propostos pela nova tecnologia ou ainda, se é necessário algumas adequações, tanto da aplicação da nova técnica em sala de aula pelo professor, quanto pelo desenvolvimento de habilidades individuais desses estudantes, afim de que, sintonizem-se com a nova tecnologia.

Em segundo, é necessário investigar se a aceitação da nova tecnologia pelo grupo de alunos da aceitação tem seu correspondente na aprendizagem e assimilação total do conteúdo ministrado. É provável que, os *slides* do PowerPoint™, muito parecidos com alguns recursos de lazer, presente na vida cotidiana da maioria de jovens e adolescentes de mesma idade, tais como o acentuado hábito de ver televisão, ir ao cinema ou utilizar o computador com frequência para diversão e trabalho, dentre outros, possa levar esses alunos a não diferenciar cada ambiente frequentado por eles e, quando em sala de aula, prefiram o PowerPoint™.

É notório também que a maioria das apresentações das aulas ministradas com PowerPoint™ são elaboradas pelos próprios professores das disciplinas, e nem todos têm os mesmos conhecimentos acerca dos recursos do software, fato que, seguramente, impossibilita a confecção de *slides* padronizados e metodologicamente compatível com o de outros professores que ensinam na mesma sala de aula. Alunos

mais sensíveis à luz e cores podem sentir-se desconfortados e, apontar o uso da ferramenta, inadequado em sala de aula.

Variáveis como a idade e o gênero, estatisticamente não influenciam na preferência entre PowerPoint™ ou algum outro acessório tradicional de ensino, tais como os investigados, descartando-se a influência de algumas aptidões individuais, nem mesmo a experiência de sala de aula, adquirida pelos estudantes veteranos pode ser motivo de preferência no uso de algum dos recursos.

Assim, considera-se que a presença de dois grupos, na amostra, é decorrente do momento atual, em que se processa o uso do PowerPoint™ na mediação do ensino, e, pode-se considerar o fato que, se houver distinção no aproveitamento dos recursos disponíveis no PowerPoint™ como mediador no ensino, a percepção de ambos grupos podem apresentar resultados diferenciados em momentos posteriores ao da aplicação do questionário. Tal consideração leva em conta o constante monitoramento do uso da tecnologia em favor da transmissão máxima de conhecimento, e de assimilação do conteúdo pelos estudantes, enquanto frequentam a sala de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apperson, J.M., Laws, E.L. e Scepanky, J. A. (2008). An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses. *Computers & Education*. 50 (1), pp. 148-153.
- Ashton, D. (2009). Using Technology to Enhance an Automotive Program. *Techniques: Connecting Education and Careers*. 84(1), pp. 34-36.
- Bowman, L.L. (2009). Does posting PowerPoint presentations on WebCT affect class performance or attendance? *Journal of Instructional Psychology*. 36(2), pp. 104-107.
- Borba, M.C. e Penteadó, M.G. (2001). *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Craig, R.J. e Amernic, J.H. (2006) PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innovative Higher Education*. 31 (3), pp.147-160.
- Creed, T. (2010). PowerPoint, no! Cyberspace, yes! *The National Teaching and Learning* [Série on-line]. Disponível em: Doc. 6(4), 1997.
- Dancey, C.P., Reidy, J. (2006). *Estatística Sem Matemática Para Psicologia – usando SPSS para windows*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A.C. (2009). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Keefe, D.D. e Willet, J.D. (2004) Points of View: PowerPoint in the Classroom - A Case for PowerPoint as a Faculty Authoring System. *Cell Biology Education*. 3, pp. 156-158.
- Knoblauch, H. (2008). The Performance of Knowledge: Pointing and Knowledge in Powerpoint Presentations. *Cultural Sociology*. 2 (1), pp. 75-97.
- Lanius, C. (2004). PowerPoint, Not Your Grandmother's Presentations, but Is it Evil?. *Cell Biology Education*. 3, pp. 158-160.
- McDonald, K. (2004). Examining PowerPointlessness. *Cell Biology Education*. 3, pp. 160-161.

- Nouri, H. e Shahid, A. (2008). The Effects of PowerPoint Lecture Notes on Student Performance and Attitudes. *The accounting educators' journal*, XVIII, pp.103 -117.
- Nouri, H. e Shahid, A. (2005). The Effect of Powerpoint Presentations On Student Learning And Attitudes. *Global Perspectives on Accounting Education*. 2, pp.53-73.
- Raupp, F.M. e Beuren, I.M. (2008). Coleta, análise e interpretação dos dados. En: Beuren, I.M. (Coord.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – teoria e prática*. (3ª ed.) São Paulo: atlas, Cap. 3.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocklin, T. (2010). PowerPoint is not evil. *The National Teaching and Learning Forum*. Disponível em: Doc. 6.
- Savoya, A., Proctorb, R.W. e Salvendya, G. (2009). Information retention from PowerPoint™ and traditional lectures. *Computers & Education*. 52(4), pp. 858-867.
- Susskind, J.E. (2005). PowerPoint's power in the classroom: enhancing student's self-efficacy and attitudes. *Computers & Education*. 45 (2), pp. 203-215.
- Szabo, A., Hastings, N. (2000). Using IT in the undergraduate classroom: should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers & Education*. 35 (3), pp. 175-187.
- Voss, D. (2004). PowerPoint in the Classroom, Is it Really Necessary? *Cell Biology Education*. 3, pp. 155-156.



RETOS, DILEMAS Y LOGROS DE LA EVALUACIÓN INTERNA DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS

*Judit Fullana Noell, Maria Pallisera Díaz, Anna Planas Lladó
y Montse Tesouro Cid*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art6.pdf>

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 24 de junio de 2011
Fecha de aceptación: 6 de julio de 2011



La evaluación de la calidad de la educación superior ha sido objeto de análisis y debate desde hace más de una década en España. Distintos programas desarrollados a nivel estatal y por las agencias autonómicas han impulsado la implantación de procesos de evaluación de la calidad. Aún así, la evaluación de la calidad de la educación superior ha entrado con cierto retraso y escaso interés en algunos sectores universitarios.

Actualmente se acepta de forma generalizada la necesidad de evaluación de la educación superior, aunque las tendencias varían en función del concepto de calidad subyacente. De la Orden *et al.* (1997) advertía de los riesgos de proyectar de forma acrítica la evaluación desarrollada en el ámbito económico a la evaluación de la universidad, considerándola únicamente un caso particular de la producción de bienes y servicios, lo que supone poner énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad. No vamos a profundizar aquí sobre el concepto de calidad aunque sí queremos hacer hincapié en la existencia de tendencias en su concepción, cada una de las cuales tiene consecuencias distintas en la evaluación de la educación superior. Harvey y Green (1993, citados por De la Orden *et al.*, 1997) analizan cinco concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior.

En primer lugar, el concepto de *calidad como fenómeno excepcional*, como excelencia, y se concreta en la superación de altos estándares. Por ello hay que asegurar un sistema de exámenes externos que impulsen la calidad y faciliten la comparación entre instituciones. En segundo lugar, la *calidad* entendida como *perfección o coherencia* se centra en los procesos y establece las especificaciones que hay que cumplir. Supone una cierta democratización de la excelencia puesto que cualquier institución puede planificar unos procesos y cumplirlos. El concepto está vinculado a la "cultura de la calidad" y asume que todos los miembros de una organización son responsables de su calidad. Otra tendencia concibe la *calidad como ajuste a un propósito*. La perfección de los procesos, por sí sola, no garantiza la calidad; hay que tener en cuenta también si la institución cumple objetivos. Es una definición funcional que pone énfasis en la satisfacción del cliente. Otro concepto, el de *calidad como relación coste-valor* tiene relación con la idea de eficiencia económica. La calidad se mide a través de un sistema de indicadores de rendimiento que sirven para rendir cuentas a quien financia la institución. Finalmente, la *calidad* entendida como *transformación* cuestiona la noción de calidad centrada en el producto, especialmente cuando nos referimos a servicios como la educación superior. En la educación "el proveedor (profesor-institución) no hace algo *para* el cliente (estudiante) sino que hace algo *al* cliente, le transforma. La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y facilitarle una formación que le permita influir en su propia transformación. Se trata de un concepto de calidad como "valor añadido". (De la Orden *et al.*, 1997:5)

El concepto de calidad es, pues, un concepto relativo que depende, en gran parte, del punto de vista de quién lo utiliza. En el nuevo escenario de la educación superior, marcado por el proceso de convergencia europea, se incrementan los procesos de reflexión sobre el concepto y los procesos de garantía de la calidad de las universidades. Por un lado, los trabajos impulsados por el *E4 Group*¹ (formado por la ENQA, ESIB², EUA³ y EURASHE⁴) que, con la organización de encuentros que reúnen a todos los agentes a

¹ En el año 2005 este grupo propone a los ministros de los países que firmaron el Tratado de Bolonia la idea de celebrar anualmente un foro para debatir los aspectos de la garantía de la calidad. A partir de 2006 este foro se dedica cada año a un eje temático específico. El primero se centró en los procesos de calidad interna de las universidades, el segundo en la implementación y utilización de la garantía de calidad, y el tercero en las tendencias en la Garantía de Calidad (2009).

² European Students Union.

³ European University Association.

nivel europeo (agencias de garantía de calidad, instituciones de educación superior y estudiantes), y en los que se debaten cuestiones de calidad en el contexto de cambio de la educación superior, pretende fomentar la cultura de la calidad en las universidades⁵. Por otro lado, la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, elabora indicadores y orientaciones sobre la evaluación de la calidad en las universidades europeas. El documento *European Standards and Guidelines* enfatiza que la responsabilidad primera de la evaluación de calidad es de las propias instituciones de educación superior y que el control externo será menor si el proceso interno es suficiente (Beso, Bollaert *et al.*, 2008). No obstante, la tendencia es incorporar la garantía interna de calidad, como responsabilidad de las universidades, con procesos de garantía externa de calidad, que son responsabilidad de las agencias de evaluación.

En las universidades españolas, una de las consecuencias visibles de todo este desarrollo ha sido la exigencia de explicitar el sistema de garantía de calidad prevista para cada titulación en las memorias de los títulos de grado que se someten a la aprobación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA). Con el fin de orientar y facilitar la definición de sus sistemas internos de garantía de la calidad de los centros universitarios ANECA desarrolla el programa AUDIT, en colaboración con agencias de algunas comunidades autónomas. Según el documento del programa (ANECA, 2007) los aspectos contemplados en él deberán formar parte de los requisitos establecidos en el programa VERIFICA, al que deberán someterse periódicamente las titulaciones universitarias para dar cuenta del logro de los objetivos previstos y proponer modificaciones pertinentes. El programa podrá autorizar las modificaciones o bien proponer la supresión de la titulación. Por lo tanto, en el momento de redactar las memorias de planificación de las titulaciones, desde las agencias de evaluación se promueve claramente que los procedimientos de garantía de la calidad de cada titulación formen parte de la propia planificación de la titulación.

En este artículo nos planteamos las posibilidades que conlleva la integración del sistema interno de evaluación de la calidad en el funcionamiento ordinario de las titulaciones como elemento indispensable para desarrollar la cultura de la calidad en el contexto universitario. En primer lugar, se expone el contexto actual de la evaluación interna de la calidad en las universidades españolas y, a continuación, se presenta el sistema de evaluación de la calidad diseñado para el Grado de Educación Social de la Universitat de Girona⁶. A partir de la experiencia en la implementación de este sistema de evaluación se plantean los principales retos a los que se enfrenta la evaluación de una titulación, el desarrollo de sistemas internos de evaluación de la calidad de las enseñanzas universitarias y la integración del sistema de calidad en el funcionamiento ordinario de las titulaciones.

1. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

A pesar de la existencia en España de algunos antecedentes sobre evaluación de la calidad de la educación superior como fueron el Programa de Evaluación de la Calidad Docente (1980) y el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1993-94), en el marco de la Ley de

⁴ European Association of Institutions in Higher Education.

⁵ Los documentos resultantes de estos foros se pueden consultar íntegramente en la página web de ANECA.

⁶ La Universitat de Girona se encuentra en Cataluña, una de las comunidades autónomas del norte de España.

Reforma Universitaria (LRU), el inicio de la preocupación por la evaluación de la calidad se sitúa a principios de los años 90 con el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario con el que se pretendía poner a prueba la metodología de evaluación institucional (Buendía y García, 2000). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000) siguió este mismo enfoque.

Durante muchos años la evaluación de la calidad en el ámbito universitario fue sinónimo de evaluación de la docencia. Muñoz Cantero et al (2002) planteaban la existencia de dos grandes corrientes en lo que ha venido siendo la evaluación de la docencia universitaria. La tendencia mayoritaria, y vía "tradicional" en la evaluación de la calidad docente se ha llevado a cabo mediante el uso de cuestionarios para obtener datos de diferentes dimensiones asociadas a la tarea docente. A través de los Planes de Calidad de las Universidades (1ª y 2ª convocatorias) se intentó substituir esta vía tradicional por una corriente más actual, basada en modelos de evaluación que parten de la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo, implicando a todos los miembros en la mejora de la calidad. Este modelo de evaluación institucional pretendía incorporar al profesorado activa y positivamente en el proceso de evaluación, intentando superar las limitaciones –y reticencias- del primer sistema.

La *acreditación* y la *evaluación institucional* son las dos estrategias utilizadas por las universidades españolas (De Miguel, 2001). La diferencia entre ellas radica en que la primera evalúa una institución o un programa académico en función de unas normas de calidad establecidas por agencias u organismos externos autorizados, mientras que la evaluación institucional se dirige a valorar y emitir juicios sobre la adecuación de los procesos y la calidad de una institución en función de los objetivos previstos. Dentro de este contexto, debemos preguntarnos cuál es el papel que se otorga a la evaluación de las titulaciones. Mora (2001) defendía la necesidad de establecer un sistema de acreditación para calificar las titulaciones. Esta medida, junto con el establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones y de un mecanismo financiero que compensase por resultados estimularía, en las universidades y su profesorado, actitudes de preocupación por la calidad de los resultados y, en definitiva, el desarrollo de la cultura de la calidad.

Sin embargo, los sistemas de acreditación de las titulaciones plantean interrogantes, tal como señala Vidal (2006). Según el autor, teóricamente, un modelo de acreditación a nivel europeo tiene sentido cuando su objetivo es buscar un reconocimiento internacional, con el propósito de aumentar la influencia que Europa tiene en el mundo, no un sistema competitivo entre los países de la propia UE. En España la Ley Orgánica de Universidades (LOU) plantea un sistema de acreditación de títulos con el objetivo de revisar los previamente aprobados, y no con el objetivo de buscar un reconocimiento internacional. Se trata, según Vidal (2006) de un sistema de acreditación de mínimos que, además, puede tener consecuencias negativas, como es la supresión de un derecho adquirido, es decir, la supresión de una titulación de grado o máster que se venía impartiendo. Ello no parece demasiado adecuado para lo que es un sistema de acreditación, que debería servir para controlar que se están haciendo las cosas bien y, en todo caso, suponer algún beneficio para aquél que lo supera. Esta vertiente de la acreditación, la de control, también genera dudas en cuanto a qué es lo que debe controlarse a través de este sistema. Las universidades públicas españolas tienen escaso nivel de autonomía⁷; como consecuencia hay que ser

⁷ Vidal (2006) señala que en estos momentos las universidades públicas españolas no son autónomas para diseñar sus programas, ni para decidir cuándo empezar a impartir las enseñanzas, ni cuántos alumnos van a aceptar por titulación. Tampoco pueden decidir sobre las tasas, ni la selección de profesorado. Todos estos aspectos vienen regulados externamente. Algunos aspectos de la organización de las universidades y de los procesos y

prudentes sobre cuáles son los aspectos que quedan para la acreditación. El autor se pregunta si sería posible un modelo mixto de acreditación de enseñanzas-instituciones, de manera que algunos criterios pudieran ser evaluados a nivel de centro o de institución universitaria (definición de objetivos, información a los estudiantes, sistemas de orientación, recursos y servicios, personal académico, etc.) y otros, como el desarrollo de la enseñanza y sus resultados de aprendizaje, a través de la evaluación de la titulación.

En Cataluña⁸, la *Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)*, en convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia, y basándose en el modelo diseñado por el Comité Técnico del Consejo de Universidades, establece en un primer momento un plan de evaluación institucional que considera como *objeto de evaluación la enseñanza o titulación*. Los informes emitidos por AQU a partir de la evaluación de 230 titulaciones desde el año 1995, señalan la necesidad de integrar el proceso de evaluación en el seno de los planes estratégicos propios de cada universidad, de movilizar más a las personas, sobre todo a estudiantes y al personal de administración, de dinamizar su participación en la evaluación de las titulaciones y de aumentar el conocimiento que las diferentes audiencias tienen del autoinforme de evaluación. Romero (2008:200-201), a partir de la experiencia de evaluación institucional de las universidades andaluzas, señala también algunas dificultades en la realización de este tipo de evaluación: la dificultad de mantener los comités de autoevaluación, la falta de convencimiento de su utilidad, la falta de reconocimiento de las tareas de participación en este tipo de comités, la falta de sistemas de información potentes que generen datos con agilidad y la complejidad de las guías de evaluación.

Más recientemente, en Cataluña, AQU (2010) propone una integración de los sistemas de verificación de títulos, de seguimiento y de acreditación. Establece que las universidades son las responsables del seguimiento de las titulaciones que ofrecen, a través de sus sistemas de evaluación interna de la calidad. Proponen que los sistemas de garantía interna de la calidad de las universidades analicen anualmente sus enseñanzas generando un informe de seguimiento. La agencia realizará evaluaciones externas de los centros universitarios (facultades y escuelas) y evaluará a la vez todas las titulaciones de un mismo centro. Los informes de seguimiento emitidos por las universidades así como las auditorías serán evidencias tomadas en consideración por la agencia, para llevar a cabo el proceso de acreditación de las titulaciones de grado y máster.

El debate pues, en torno a los procesos de evaluación institucional y de acreditación de las instituciones, y el papel que dentro de este contexto debe tener la evaluación de la calidad de las titulaciones, no está en absoluto cerrado. Sin duda, estas experiencias han contribuido a desarrollar y avanzar en la cultura de la evaluación, aunque también ponen de manifiesto las dificultades y riesgos de la evaluación de la calidad. Aún así, debemos tener presente que en el contexto europeo actual existe un cierto consenso, visualizado a partir de la Declaración de Bolonia y especialmente de la Conferencia de Berlín (2003) sobre la necesidad de realizar evaluaciones institucionales que contribuyan no sólo a la mejora de la titulación sino también a la evaluación externa de las mismas o acreditación (Rauret, 2004).

órganos de toma de decisiones también están regulados externamente. La pregunta es, por tanto, cuáles deben ser los aspectos que se pueden someter a un proceso de acreditación cuando las universidades tienen poco poder de decisión sobre ellos.

⁸ Cataluña es la comunidad autónoma en la que se encuentra la Universidad de Girona que es, a su vez, la institución donde se realiza la experiencia que presentamos en el apartado 3 del artículo.

Construir un sistema de evaluación interna de las enseñanzas que permita avanzar en la mejora de la titulación y que sea percibido de utilidad por parte de los diferentes colectivos implicados, es ahora mismo un reto importante. Que además este sistema sea útil para informar procesos de evaluación institucional y procesos de acreditación es importante. Y hay que evitar el riesgo de que la relación que se establezca entre la evaluación de las titulaciones y la evaluación de la institución convierta a la primera en un proceso exclusivamente burocrático y orientado a la rendición de cuentas. Desde nuestro punto de vista el reto que se plantea es organizar un sistema interno de evaluación de la calidad que se integre en el marco de la evaluación de la universidad y a la vez, que constituya un sistema que permita avanzar en la mejora de la titulación y que sea percibido de utilidad por parte de los diferentes colectivos implicados en la titulación: profesorado, estudiantes y personal de administración.

2. SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LA TITULACIÓN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UDG

Uno de los apartados de las memorias de planificación de las titulaciones de grado exige que cada titulación exponga su sistema de garantía de calidad. La información evaluativa obtenida mediante este sistema debe ser la base para la posterior acreditación de la titulación. El sistema de garantía interna de la calidad de la titulación debe especificar los objetivos de la evaluación de dicha calidad y desarrollar los procedimientos y estrategias con los que llevar a cabo dicha evaluación. A continuación explicamos cuáles han sido los criterios que hemos tenido en cuenta para desarrollar el sistema de garantía de la calidad de la titulación de Grado de Educación social de la Universitat de Girona.

2.1. Criterios para desarrollar el sistema de garantía de la calidad de la titulación

2.1.1. La integración del sistema de garantía la calidad de la titulación en el marco del sistema de garantía interna de la institución

Algunas universidades han llevado a cabo el desarrollo de planes estratégicos con posterioridad a la elaboración de las memorias de los títulos de grado en los que se exigían la descripción del sistema de garantía de calidad, pensamos que debemos tener presente este aspecto y tratar por tanto de vincular algunos de los objetivos de calidad de la titulación a los de la institución. Los objetivos de calidad deben ser claros y coherentes con los objetivos de calidad de la universidad, pero sin olvidar los objetivos propios de la titulación.

2.1.2. El desarrollo de la cultura de la calidad, integrando la evaluación de la calidad en la dinámica de funcionamiento de la titulación la calidad

Beso, Bollaert *et al.* (2008) señalan que los sistemas de evaluación de la calidad se han tendido a utilizar de arriba hacia abajo, externamente más que internamente, y esto es una equivocación puesto que no se percibe la calidad como parte del proceso de mejora de la experiencia de aprendizaje. Hemos diseñado el sistema procurando que los procesos de evaluación se integren en la planificación de la titulación, de manera que se vayan desarrollando en la medida en que se van implantando los cursos del grado, o sea que la evaluación de la calidad forme parte de la propia dinámica de funcionamiento de la titulación. Se busca que la evaluación cumpla con los requisitos de un sistema de garantía de la calidad y sirva tanto a la institución como a los propios implicados en la titulación. De hecho, se trata de desarrollar un sistema que contribuya a su vez a desarrollar la cultura de la calidad.

2.1.3. La participación de los distintos colectivos implicados en los procesos de evaluación y en la toma de decisiones

Fomentar la cultura de la calidad pasa por movilizar más a los distintos colectivos, sobre todo a estudiantes y personal de administración, y dinamizar su participación en los procesos de evaluación. Esta participación no puede quedar relegada al hecho de ser informantes, respondiendo cuestionarios sobre la docencia. Entre los mecanismos y procesos de evaluación previstos debe considerarse la participación de estos colectivos en las comisiones de calidad o en otros órganos de decisión, y hacerlos participar en la valoración de los informes de evaluación.

2.1.4. La sistematización de la recogida de información como base para llevar a cabo la evaluación de la titulación

Rodríguez Sabiote y Gutiérrez Pérez (2003) analizan las debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española en la situación previa al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) entre las cuales señalan la ausencia de un método sistemático de recopilación de datos para sustentar la evaluación, o la falta de mecanismos de análisis y validación de la información recogida. La propuesta trata de cuidar la organización de la recogida de información por su repercusión en la justificación de los resultados de la evaluación. Las propuestas de mejora y de modificación de una titulación deben ir acompañadas por datos y evidencias que las apoyen. Las fuentes de información deben ser variadas, así como los instrumentos y estrategias para llevar a cabo la recopilación de datos, y hacer posible la triangulación de datos. Una buena organización y sistematización de la información facilita un seguimiento a lo largo de los cursos, la posibilidad de llevar a cabo comparaciones dentro de la titulación y de observar la evolución de ciertos indicadores, de realizar análisis sobre temas específicos, etc.

2.1.5. La evaluación de la calidad como estrategia de desarrollo y mejora de la titulación

Sin olvidar que la evaluación de la titulación debe tener presente tanto los objetivos relacionados con la acreditación como aquéllos vinculados a la mejora de la titulación, entendemos que para que la evaluación pueda contribuir al desarrollo y mejora de la enseñanza es necesario tomar en consideración las diferentes dimensiones de la titulación relacionadas con su planificación, su desarrollo y sus resultados. Tradicionalmente, el énfasis en los resultados como elemento clave para la evaluación ha prevalecido, así como la evaluación por referencia a la satisfacción del cliente. Definir la calidad de una titulación únicamente como satisfacción del alumnado, o como satisfacción de los empleadores, no es suficiente para impulsar la mejora de la enseñanza. Así, el funcionamiento de los módulos y asignaturas, las estrategias docentes, los sistemas de evaluación de los estudiantes, los programas de movilidad, las prácticas externas, los recursos disponibles, etc. deberán tenerse en cuenta en la evaluación, junto con los resultados de la titulación y los niveles de satisfacción de los estudiantes.

2.2. Sistema de evaluación de la calidad

Tomando como base estos criterios describimos a continuación el sistema de evaluación de la calidad que hemos planificado para el Grado de Educación social de la Universitat de Girona. Concretamente, presentamos los objetivos de la evaluación, las dimensiones de dicha evaluación, las fuentes de información y las estrategias de evaluación.

TABLA 1. DIMENSIONES Y OBJETIVOS DE CALIDAD DE LA TITULACIÓN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UDG⁹

Planificación de la titulación	
Dimensiones	Objetivos de calidad de la titulación de Grado de Educación social de la Udg
Conocimiento del contexto social	2. Asegurar que el perfil profesional que ofrece la titulación de grado se ajusta a la demanda social de educadores sociales. 4. Mejorar los sistemas de recogida de información sobre las características de acceso de los estudiantes al grado con la finalidad de tener información sistematizada que permita ajustar la planificación de los estudios a dichas características.
Establecimiento de objetivos y finalidades	2. Asegurar que el perfil profesional que ofrece la titulación de grado se ajusta a la demanda social de educadores sociales. 7. Potenciar la participación de los estudiantes en la valoración de la enseñanza: objetivos , actividades formativas, los sistemas de evaluación.
Planificación de los cursos, módulos y asignaturas	3. Velar para que la implantación de cada uno de los cursos de nuevo grado se realice en base al plan propuesto, se establezcan los mecanismos de coordinación necesarios para su despliegue y se realicen los ajustes necesarios para mejorar su planificación. 8. Garantizar los mecanismos necesarios para que todo el profesorado que imparte docencia en los estudios pueda participar en su planificación y evaluación. 10. Mejorar la planificación de los módulos y asignaturas de cada curso, así como su desarrollo, en los aspectos que colectivamente se determinen como prioritarios.
Desarrollo de la enseñanza	
Dimensiones	Objetivos de calidad de la titulación de Grado de Educación social de la Udg
Coordinación del plan de estudios	3. Velar para que la implantación de cada uno de los cursos de nuevo grado se realice en base al plan propuesto, se establezcan los mecanismos de coordinación necesarios para su despliegue y se realicen los ajustes necesarios para mejorar su planificación. 13. Garantizar la coordinación dentro de cada módulo , y dentro de cada uno de los cuatro cursos del grado.
Desarrollo de los módulos o asignaturas	10. Mejorar la planificación de los módulos y asignaturas de cada curso, así como su desarrollo , en los aspectos que colectivamente se determinen como prioritarios.
Acciones de apoyo a los estudiantes	6. Seguir desarrollando y mejorar las acciones de apoyo a los estudiantes , tanto las relativas a la acogida de los nuevos estudiantes como a las acciones de apoyo a su proceso de aprendizaje . Garantizar que los módulo "Aprendizaje de los estudiantes en la universidad" en el primer y segundo cursos del grado, se desarrollen de acuerdo con esta perspectiva.
Programas de movilidad e intercambio	5. Mejorar la información que se proporciona a los estudiantes de nuevo ingreso, así como sobre los programas de movilidad .
Desarrollo de las prácticas externas	11. Establecer los sistemas necesarios para garantizar un buen desarrollo de las prácticas externas: los centros de prácticas, la supervisión de los estudiantes, la coordinación entre tutores de la universidad y profesionales-tutores.
Desarrollo del Trabajo de Fin de Grado	12. Organizar los mecanismos adecuados de apoyo a la realización del trabajo de fin de grado .
Evaluación de la enseñanza	7. Potenciar la participación de los estudiantes en la valoración de la enseñanza: objetivos , actividades formativas, los sistemas de evaluación. 8. Garantizar los mecanismos necesarios para que todo el profesorado que imparte docencia en los estudios pueda participar en su planificación y evaluación .
Información a los estudiantes	1. Garantizar que los estudiantes que acceden a la titulación de grado tienen un conocimiento suficientemente amplio y correcto sobre la finalidad y objetivos de la titulación . 5. Mejorar la información que se proporciona a los estudiantes de nuevo ingreso , así como sobre los programas de movilidad . 9. Garantizar que los estudiantes tienen toda la información necesaria sobre la planificación de la enseñanza: objetivos , actividades formativas, sistemas de evaluación, para cada uno de los módulos y asignaturas. 14. Asegurar una correcta información a los estudiantes sobre los sistemas de evaluación de los módulos y asignaturas, hacer públicos los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes y garantizar los ajustes necesarios que permitan mejorar la vinculación de los sistemas de evaluación y los resultados de aprendizaje.
Sistema de evaluación de los estudiantes	14. Asegurar una correcta información a los estudiantes sobre los sistemas de evaluación de los módulos y asignaturas, hacer públicos los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes y garantizar los ajustes necesarios que permitan mejorar la vinculación de los sistemas de evaluación y los resultados de aprendizaje .
Formación del profesorado	16. Impulsar y, en su caso, desarrollar las acciones de formación del profesorado relacionadas con las necesidades de formación detectadas a partir de la implantación del estudio de grado.
Resultados/satisfacción	
Dimensiones	Objetivos de calidad de la titulación de Grado de Educación social de la Udg
Rendimiento de los estudiantes y resultados de la titulación	15. Realizar un seguimiento sistematizado de los indicadores de rendimiento de los estudiantes, por cursos y por asignaturas.

⁹ Los objetivos están numerados según figuran en la memoria de planificación de la titulación. En la tabla aparecen relacionadas con las dimensiones que señala la universidad. Por ello la numeración no es correlativa

2.2.1. Los objetivos de calidad

En el momento de plantear el sistema de garantía de calidad de la titulación de Educación Social, la Universitat de Girona estaba en fase de debate y planificación de su marco de calidad, que debía permitir, en el ámbito en la docencia, garantizar la correcta definición y despliegue de las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Cada 6 años la titulación deberá seguir un proceso de verificación en que se comprobará si cumple los requisitos establecidos en el programa AUDIT. La UdG participa en este programa y para la definición del sistema se han identificado 22 procesos clave agrupados en siete bloques: Política y objetivos de calidad, diseño de la oferta formativa, que incluye la planificación de las titulaciones, desarrollo de las enseñanzas, personal académico y de apoyo, recursos materiales y servicios, resultados/satisfacción, e información pública. En la Tabla 1 se pueden leer los objetivos de calidad, relacionados con los distintos aspectos a evaluar.

2.2.2. Las dimensiones a evaluar

Formulamos 16 objetivos de calidad que en la Tabla 1 se pueden ver organizados en tres bloques: *planificación de la titulación*, *desarrollo de la enseñanza*, y *resultados*, que incluyen distintos aspectos o dimensiones. Algunos objetivos hacen referencia a más de un aspecto a evaluar.

2.2.3. Los sistemas de recogida de información

La información a recoger debe ser útil para objetivos relacionados con la acreditación, y para objetivos de mejora de la titulación. En este sentido, el sistema de evaluación prevé utilizar los clásicos indicadores de resultados junto con otros datos y evidencias, tanto cuantitativos como cualitativos, que ayuden a valorar las distintas dimensiones de la titulación, especialmente, el desarrollo de la enseñanza. Estos datos incluyen valoraciones y opiniones de los participantes sobre los distintos aspectos de la planificación, desarrollo y sistemas de evaluación de la enseñanza, y sobre su grado de satisfacción.

2.2.4. Las fuentes de información

El sistema elaborado ha tenido en cuenta la necesidad de recoger, para un mismo aspecto o dimensión, información de distintas fuentes: estudiantes, profesorado, documentación, servicios de administración de la universidad, empleadores y profesionales en ejercicio, etc. para favorecer el contraste de la información. Entendemos que una evaluación que persiga un cierto grado de credibilidad necesita recoger no sólo datos sino también los puntos de vista y apreciaciones de los distintos grupos implicados en la titulación.

2.2.5. Dimensiones del compromiso

El planteamiento de las estrategias de evaluación ha tomado en consideración la necesidad de participación de los distintos colectivos: estudiantes, profesorado y PAS, no únicamente como fuentes de información sino también como participantes en la toma de decisiones. Asumimos que, en la medida en que se favorezca la participación de los distintos colectivos implicados en la titulación en los procesos de evaluación, más positivo será el proceso, tanto para fomentar la cultura de la evaluación como para la propia mejora de la calidad de la enseñanza. La participación de estos colectivos en los consejos de estudios, como órgano de toma de decisiones en el marco de la titulación, y en la comisión de calidad de la titulación será imprescindible para hacer partícipes a todos en la toma de decisiones.

Las estrategias de evaluación han de implicar una recogida sistemática de información que debe, a la vez, ser útil y manejable. El sistema ha de ser útil para organizar la información, facilitar su utilización y el análisis de datos, y favorecer la comunicación de estos procesos a los implicados. Por ello hemos puesto

especial atención en el tipo de instrumentos a utilizar, en los protocolos de recogida de datos y en la identificación de las personas responsables de cada tipo de información. Entre estos instrumentos se incluyen cuestionarios, actas de reuniones de profesorado, actas de reuniones con los estudiantes, resúmenes de las reuniones con los delegados de curso, entrevistas individuales con los estudiantes, protocolos de valoración de los módulos y asignaturas, informes de la coordinación de estudios sobre aspectos relativos a la planificación y a la información a los estudiantes sobre la titulación, etc.

Para cada uno de los 16 objetivos hemos planificado qué información debemos obtener, las fuentes de información, los instrumentos y estrategias previstos para recogerla. Hemos previsto cuándo debemos recoger la información y quién es el responsable. A modo de ejemplo, en la Tabla 2 hemos detallado la planificación de los sistemas de recogida de información referentes al objetivo de calidad 10 sobre el desarrollo de los módulos y asignaturas.

TABLA 2. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL OBJETIVO 10: DESARROLLO DE LOS MÓDULOS Y ASIGNATURAS

Objetivo	Información (Datos, indicadores, evidencias)	Fuente	Instrumento/estrategia	Cuando se recoge la información	Responsable/s
10. El desarrollo de los módulos y de las asignaturas	Opinión sobre el desarrollo de módulos y asignaturas	Profesorado	Reuniones periódicas del profesorado	Una por semestre, mínimo	Coordinación de estudios
			Informe del profesorado responsable de cada módulo		
		Estudiantes	Reuniones periódicas de los representantes de los estudiantes con la coordinación de estudios	Una por semestre	Coordinación de estudios
	Resultados de los estudiantes	Profesorado	Informe del profesorado responsable de cada módulo	Un mes después de la finalización del módulo	Profesorado responsable de cada módulo
	Satisfacción sobre la docencia	Profesorado	Informe del profesorado responsable de cada módulo	Un mes después de la finalización del módulo	Profesorado responsable de cada módulo
	Opinión sobre los cambios que se estiman necesarios	Profesorado	Informe del profesorado responsable de cada módulo	Un mes después de la finalización del módulo	Profesorado responsable de cada módulo
Estudiantes		Cuestionario	Al final de cada módulo	Profesorado responsable de cada módulo	

Desde el curso 2009-10 elaboramos un documento para cada instrumento o estrategia prevista, en el que se incluye la información que figura en la Tabla 3. La tabla presenta un ejemplo del trabajo realizado para el instrumento "Informe de valoración del módulo".

TABLA 3. FICHA PARA CADA INSTRUMENTO O ESTRATEGIA. EJEMPLO SOBRE EL INFORME DE VALORACIÓN DE LOS MÓDULOS POR PARTE DEL PROFESORADO

Nombre del instrumento/estrategia	INFORME DE VALORACIÓN DE LOS MÓDULOS POR PARTE DEL PROFESORADO
Objetivo/s de calidad al que hace referencia Se especifican cuál o cuáles de los 16 objetivos de calidad debe cubrir el instrumento.	8, 10, 14 y 15
Objetivos del instrumento/estrategia El instrumento tienen unos objetivos de recogida de información que se concretan en este apartado	<ul style="list-style-type: none"> • Tener información sobre la programación del módulo (programa, materiales, actividades, organización de las clases, coordinación del módulo) • Obtener datos sobre si el módulo se ha desarrollado según el calendario previsto y si el horario y la distribución de espacios ha sido adecuada. • Valorar si las tutorías han resultado satisfactorias. • Valora el grado de satisfacción de los resultados obtenidos por los estudiantes • Valorar si las actividades presenciales y de trabajo dirigido han sido útiles para ayudar a los estudiantes a lograr los resultados de aprendizaje. • Valorar los sistemas de evaluación empleados y si estos se adecuan a la adquisición de las competencias asignadas al módulo. • Recoger información sobre el grado de satisfacción global con el desarrollo del módulo
Procedimiento de aplicación Cuando es necesario se dan indicaciones sobre el procedimiento a seguir para la aplicación del instrumento.	Un mes después de finalizar el módulo los equipos de profesorado hacen llegar a la coordinación de estudios el informe. Para realizarlo, el profesorado deberá tener en cuenta la opinión de los estudiantes. Para poder tener una visión completa del módulo debe realizarse el informe una vez ya se tengan los resultados de los estudiantes.
Temporalización Se indica en qué momento del curso o del grado debe aplicarse el instrumento	Febrero (módulos del primer semestre); Junio (módulos anuales y de segundo semestre)
Responsable/s de la aplicación Se especifica quién es el responsable o responsables de la recogida de la información. El responsable último de la evaluación es, como se ha dicho, el Consejo de Estudios y la coordinación de estudios.	Profesorado de cada módulo

El curso 2009-10 se inició el Grado de Educación social en la UdG y empezamos a introducir el sistema que hemos descrito. La experiencia nos permite confirmar que el planteamiento sobre el proceso a seguir resulta adecuado para obtener una información relevante que revierte en la mejora del curso. El sistema constituye una guía para recoger la información de forma sistemática y organizarla, para visualizar quiénes son las responsables de llevar a cabo el proceso y recoger los datos. Aunque la implantación del sistema de evaluación interna de la calidad es reciente, salen a la luz algunos elementos que, a nuestro entender, constituyen retos a tener en cuenta en la implementación y mejora de estos sistemas. Los comentamos a continuación.

3. RETOS, DILEMAS Y LOGROS. REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN INTERNA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias presenta dificultades derivadas de la complejidad de la definición del concepto de calidad en educación superior, y de los procedimientos a realizar. Fueyo (2004) aporta algunas de las principales críticas que, de forma general, hacen referencia al hecho de que los sistemas propuestos para ser aplicados en la enseñanza superior parten de modelos gerencialistas de calidad, importados de los ámbitos empresariales, y vinculados a enfoques de rendición de cuentas y de control, orientados a la evaluación de productos, e impulsados y realizados por evaluadores externos, en vez de potenciar una evaluación a partir de la reflexión del profesorado sobre la propia práctica.

Habrà que observar cómo se configuran los sistemas de garantía de calidad de las universidades y su relación con los sistemas externos de evaluación. Labreve experiencia con estos sistemas en nuestra universidad nos pone en alerta sobre los temas a los que Fueyo hace referencia puesto que observamos un énfasis considerable en los procesos de rendición de cuentas y control.

A continuación presentamos algunas reflexiones sobre los aspectos que constituyen retos para la articulación de los sistemas de evaluación interna de la calidad de las titulaciones y sobre los que habrá que trabajar en los próximos años.

3.1. Combinar acreditación con evaluación para la mejora

Los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior impulsados por las agencias de calidad en España tratan de combinar, al menos a nivel teórico, la evaluación como acreditación y como estrategia para la mejora de la formación. La evaluación interna de la calidad se halla entre estos dos enfoques. Como señalan Michavila y Zamorano (2008) la evaluación interna de la calidad, además de estar al servicio de la acreditación o evaluación externa, con una relación evidente con la rendición de cuentas y la financiación de las universidades, constituye un procedimiento necesario para la adecuación del sistema de formación previsto a las necesidades que se evidencian en la medida que se implementa la formación.

Así, el sistema de acreditación de titulaciones obliga a proporcionar datos sobre indicadores cuantitativos, enfocados hacia el control, la rendición de cuentas y la satisfacción del cliente. La acreditación sirve para justificar las modificaciones substanciales de la titulación o bien conlleva la extinción del título. Sirve además a objetivos de comparación entre titulaciones y entre universidades. Este tipo de evaluación está vinculado a la toma de decisiones por parte de la administración. Sin embargo, existe también la necesidad de evaluar para la mejora de la formación que se imparte y de las prácticas docentes, promoviendo la cultura de la calidad y de la evaluación.

Existe pues una cierta tensión entre los objetivos de la evaluación para la acreditación y los objetivos de evaluación para la mejora. Por un lado, se supone que las titulaciones deberán someterse a un proceso de verificación por parte de las agencias externas. Algunas de éstas, sin embargo, empiezan a sugerir que su función no es evaluar todas y cada una de las titulaciones sino evaluar a las universidades y comprobar que éstas disponen de sistemas de garantía de calidad establecidos que aseguren el desarrollo de los procesos adecuados para evaluar las titulaciones. Por otro, los sistemas de acreditación exigen trabajar con indicadores cuantitativos mientras que la evaluación con fines de mejora necesita, además, otro tipo

de datos que permita a las personas y colectivos implicados realizar un ejercicio de reflexión orientado a la mejora continua.

Esta tensión, trasladada al terreno del funcionamiento cotidiano de las titulaciones, puede tener, a nuestro entender, dos respuestas. Una, optar por cumplir básicamente los requisitos que exige el proceso de acreditación, recogiendo la información sobre los indicadores –principalmente cuantitativos- y la realización de informes para cumplir con las exigencias de la institución y de las agencias externas. Y dos, intentar combinar las dos estrategias y tratar de dar respuesta a los dos requisitos. En el primer caso, el proceso de evaluación interna de la titulación puede convertirse en un proceso excesivamente burocratizado y contribuye poco a fomentar la cultura de la calidad. En el segundo, el riesgo es aumentar la presión sobre los implicados (profesorado, estudiantes y personal de administración) y pueden ver la evaluación como un conjunto de exigencias (de proporcionar información, de realización de informes, de valoración de los datos, etc.) difíciles de cumplir.

El contexto actual muestra un peso importante de los procesos de acreditación. En el grado de Educación social de la UdG hemos optado por no renunciar a la segunda. Por ello es de suma importancia pensar bien la estrategia a seguir en la evaluación interna de la calidad. En la medida en que los procesos se incorporan en el funcionamiento cotidiano de la titulación, probablemente sea más factible pensar en los objetivos de mejora de la formación ofrecida a los estudiantes. El primer año de implantación del Grado nos muestra que es posible organizar unos procesos que favorezcan el análisis del funcionamiento de la titulación aspectos que conducen a mejorar las prácticas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los procesos de evaluación tienen sentido si la detección de problemas puede permitir solucionarlos. A veces en la institución universitaria resulta difícil resolver de forma rápida y eficaz determinado tipo de problemas, puesto que implican decisiones a nivel de política universitaria que tienen sus tiempos y sus procedimientos. No obstante, una evaluación interna de la calidad en el marco de la titulación permite detectar los aspectos óptimos de su funcionamiento y los problemas que surgen en el quehacer cotidiano. La existencia de procedimientos en que pueden participar profesorado y alumnado de la titulación acerca la evaluación a todos los participantes y contribuye a desarrollar la cultura de la evaluación.

3.2. Integrar la evaluación de las titulaciones y la evaluación de la institución

En el momento en que se planifican los sistemas de garantía de calidad de las titulaciones exigidos en las memorias de los títulos de grado no todas las universidades disponen de sistemas de garantía de la calidad implantados. Ésta es la situación de la UdG. Por consiguiente, el marco en el que debe insertarse el sistema de evaluación interna de la titulación de grado de educación social no está bien definido. La identificación de los objetivos de calidad de la titulación se hace teniendo en cuenta marcos generales pero resulta difícil articular estos sistemas con el sistema institucional.

En los últimos años, además, las agencias externas de evaluación de la calidad también se replantean, como hemos dicho, cuál debe ser su papel. Si bien en un primer momento parece claro que las titulaciones deben someterse al programa VERIFCA cada 6 años (ANECA) ahora es posible hacer modificaciones de la planificación inicial cada dos años. La agencia catalana redefine su papel como agencia de evaluación externa, que pasa a ser el de garantizar que la universidad disponga de procesos para asegurar la calidad de la formación que ofrece y que desarrolla estos procesos correctamente. Aunque algunos de estos cambios de enfoque puedan ser defendibles (uno se pregunta cómo y con qué recursos económicos se pretendían verificar todas y cada una de las titulaciones que imparten las

universidades españolas), el escenario cambiante en cuanto a criterios y procedimientos hace que los procesos de evaluación interna de titulaciones se encuentren con incertidumbres que en los próximos años habrá que concretar, aclarar y precisar.

3.3. Desarrollar la cultura de la evaluación

Los diferentes implicados en el desarrollo del sistema de garantía de la calidad de una titulación deben poder percibir estos procesos como algo útil y con consecuencias sobre la mejora de sus prácticas, no únicamente como un conjunto de tareas que deben realizarse en aras al control y la rendición de cuentas. Aunque podemos afirmar que el profesorado en general admite la necesidad de evaluación interna, la puesta en práctica del sistema pone de manifiesto que existen ciertas dificultades. Por ejemplo, la recogida sistemática de información puede resultar engorrosa si no se hace con sistemas sencillos e integrados en el funcionamiento cotidiano. Además, hay que tener posibilidades de análisis de la información que permita un retorno a los colectivos implicados de las conclusiones obtenidas y de las consecuencias prácticas de los resultados de la evaluación. Es lo que puede fomentar la participación de los distintos implicados. Finalmente, el incremento de tareas a realizar es significativo, haciéndose necesario implicar a distintas personas para poder llevar a cabo la evaluación. Es necesario un trabajo en equipo entre el profesorado y los responsables de la gestión de las titulaciones. La creación de las comisiones de calidad de la titulación, con participación de personas de los distintos colectivos, puede ser una buena herramienta, así como lo es el consejo de estudios de la titulación que también debe velar por la calidad de la formación.

3.4. La evaluación interna como innovación

Incorporar las dinámicas de evaluación interna en la gestión de las titulaciones choca, en estos momentos iniciales de despliegue de los grados, con los procesos establecidos y habituales de funcionamiento de las titulaciones y de los centros. Podemos considerarlo una innovación que necesita un grado de motivación suficiente por parte de los implicados, especialmente por parte del profesorado. La motivación razonada para participar plenamente en esos procesos constituye un reto para la institución. La formación del profesorado universitario en técnicas y procedimientos relacionados con su participación activa en los sistemas de evaluación interna y en el establecimiento de criterios de calidad se configura como un elemento básico para facilitar el éxito de estos procesos.

La experiencia iniciada en el curso 2009-10 en el grado de Educación social de la UdG nos permite afirmar que, más allá de las dificultades y complejidades señaladas, la integración del sistema de evaluación interna de la calidad en las universidades conlleva elementos positivos. En primer lugar, se observa una mayor concienciación del conjunto del profesorado hacia la necesidad de incorporar los procesos de evaluación como instrumento clave para la mejora de la calidad. En consecuencia, se produce un incremento en la implicación del profesorado en los procesos de coordinación dirigidos a la implantación del sistema de evaluación interna. Aunque en los primeros momentos se percibió como una tarea de enorme complejidad, que añadiría carga de trabajo con poco efecto en la práctica docente, paulatinamente el profesorado va asumiendo e incorporando, aunque con distintos ritmos, el lenguaje y los procedimientos como parte integrante de su actividad como docentes. En segundo lugar, se dispone de información sobre el funcionamiento del curso procedente de distintas fuentes y con distintos procedimientos que nos permite disponer de "fotografías situacionales" del funcionamiento a partir de las cuales se detectan problemáticas y se articulan propuestas de mejora. Finalmente, pensamos que uno de los elementos positivos es que se ha diseñado el sistema de evaluación interna de la calidad sobre la

base de estructurar procedimientos y estrategias ya existentes, sistematizándolas y reordenándolas para que puedan formar parte del proceso general de evaluación y añadiendo aquéllas que se estiman necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per l'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (s.d.). *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari de Catalunya*. Informes desde el año 1998 hasta 2006. Consultado el 14 mayo 2010 en http://www.aqu.cat/publicacions/informes_avaluacio.html.
- Agència per l'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2010). *Proposta de marc per a la verificació, el seguiment, la modificació i l'acreditació de titulacions oficials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consultado el 13 de Octubre de 2010 en <http://www.aqu.cat/universitats/mvsmma/index.htm>.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) (2007). *Programa Audit. Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria*. Consultado el 14 de mayo de 2010 en http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf.
- Beso, A., Bollarert, L., Curvale, B., Toft Jensen, H., Harvey, et al. (editors) (2008). *Implementing and using quality assurance: strategy and practice. A selection of papers from the 2nd. European Quality Assurance Forum*. European University Association. Consultado el 21 de Julio de 2010 en <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/qa-forum/qa-forum-2010.aspx>.
- Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., et al. (editors) (2007). *Embedding Quality culture in Higher Education. A selection of papers from the 1st. European Forum for Quality Assurance*. European University Association. Consultado el 21 de Julio de 2010 en <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/qa-forum/qa-forum-2010.aspx>.
- Bollaert, L., Carapinha, B., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E. et al. (editors) (2009). *Trends in quality assurance. A selection of papers from the 3rd. European Quality Assurance Forum*. European University Association. Consultado el 21 de Julio de 2010 en <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/qa-forum/qa-forum-2010.aspx>.
- Buendía, L., García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En: González, T. (Coord). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Archidona: Aljibe.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1) Consultado el 25 de julio de 2010 en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.
- De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora de la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 397-400.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Criterios y directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado el 21 de julio de 2010 en <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 207-219.

- Michavila, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 235-263.
- Mora, J.G. (2001). El marco español y europeo en las políticas de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 389-395.
- Muñoz, J.M., Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 8 (2), pp. 103-134. Consultado el 21 de julio de 2010 en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (1), pp. 131-147.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), pp.1-25.
- Romero, P. (2008). *La evaluación institucional en el contexto universitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Vidal, J. (2006). Acreditación de instituciones vs enseñanzas. *V Foro Aneca "Acreditación de Instituciones vs Titulaciones"*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Consultado el 15 de septiembre de 2010 en <http://www.aneca.es/publicaciones/publicaciones-del-foro-aneca.aspx>.