



**2010 - Volumen 8, Número 4**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num4.htm>

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

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

### *Dirección:*

F. Javier Murillo Torrecilla

### *Coordinación Editorial:*

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<sup>a</sup> Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

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

Rosa M<sup>a</sup> Torres (I. Fronesís, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



## Editorial

- ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación** 3  
*F. Javier Murillo Torrecilla*

## Artículos/Artigos

- El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación** 10  
*M<sup>a</sup> Teresa González González*
- Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas De México. Los Primeros Años en el Puesto** 32  
*Gema López-Gorosave, Charles L. Slater y José María García-Garduño*
- Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación** 50  
*Sergio Galdames-Poblete y Simón Rodríguez-Espinoza*
- Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC** 65  
*Wagner Bandeira Andriola*
- Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua** 83  
*Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons, Gabriela Galván Zariñana y Laura Cruz Abarca*



## **¿QUIÉNES SON LOS RESPONSABLES DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES?: HACIA UN PLANTEAMIENTO DE VALOR AGREGADO EN EDUCACIÓN**

*F. Javier Murillo Torrecilla*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf>



**N**unca en la historia como en estos últimos años, los centros docentes se han visto tan presionados por demostrar altos resultados en el aprendizaje de los estudiantes a través de su desempeño en pruebas estandarizadas. La proliferación de evaluaciones externas que se vive en la actualidad, de todo tipo y origen, centradas en la medición del logro académico de los alumnos en determinadas áreas curriculares lleva a que, en muchos casos, las escuelas y sus docentes sean responsabilizados de los resultados obtenidos, resultados que siempre se tildan de mejorables.

Esta presión, que en determinados momentos puede ser positiva, genera en ocasiones la aparición de efectos perversos que contribuyen a que la calidad de la educación disminuya. Hablamos, por ejemplo, del olvido de la formación integral al primar una instrucción centrada en la resolución de pruebas estandarizadas, o de la desmotivación de profesores y profesoras por no ser capaces de cambiar una realidad tozuda. Dicho de otra forma, frente al tradicional dicho de que "sin evaluación no es posible la mejora", ahora hay que empezar a considerar que la evaluación puede convertirse en el elemento que contribuya a un empeoramiento de la situación.

Pero, desde nuestro punto de vista, el gran problema no es la existencia de evaluaciones o su calidad técnica, sino la incorrecta utilización e interpretación de los resultados. Así, en primer lugar, hay que reconocer que las evaluaciones sólo nos ofrecen un indicador sesgado y parcial de la calidad de la educación. La educación busca el desarrollo integral de la persona, y la evaluación apenas araña un aspecto medible de esa formación. Y, en segundo término, que la educación es tarea de todos: no sólo de la escuela y sus docentes, también de la familia, de la sociedad, de los políticos y administradores... Culpabilizar a la escuela en exclusiva de los buenos o malos resultados es un error.

Pero, ¿qué responsabilidad tienen los centros escolares en los resultados que tienen sus estudiantes en esas evaluaciones externas?

## DELIMITANDO RESPONSABILIDADES

Hace 46 años que se publicó el estudio en Ciencias Sociales más importante e influyente de toda la historia. El mismo tenía como objetivo conocer el peso de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes. Hablamos del Informe Coleman. Sus resultados tan demoledores aún resuenan: "La escuela no importa", concluyó. Medio siglo después muchas cosas han cambiado, se ha optimizado la metodología y cientos de estudios se han realizado con el objetivo de saber cuál es la responsabilidad de las escuelas en los resultados de los estudiantes. Es lo que técnicamente se llama *Estimación de la magnitud de los Efectos Escolares*. De esta forma, estamos en disposición de saber cuánto importa la escuela: qué responsabilidad tiene en el desempeño académico y cuáles se deben a otros factores externos: la familia, la sociedad, el sistema educativo... (Murillo, 2009).

De los trabajos desarrollados en todo el mundo es posible concluir que la magnitud del efecto escolar se encuentra en torno al 20-25%. Con una importante variabilidad entre países. Así, por ejemplo, se estima que en España, Chile o México la responsabilidad de la escuela en el rendimiento de los estudiantes se encuentra por debajo de 15%; o inferior al 25% en Perú, Colombia o República Dominicana. Y que es mayor en Matemáticas que en Lengua o Ciencias Sociales, y mayor en Educación Primaria que en Secundaria.

¿Si sólo el 25% es responsabilidad de la escuela, de quién depende ese 75% restante? El factor que más incide en el rendimiento de los estudiantes es el nivel cultural de los padres, y más concretamente el nivel

de estudios de la madre. También están el nivel socio-económico de las familias, el esfuerzo y motivación del estudiante, el sistema educativo... y una gran parte que se desconoce.

Nos creamos o no esa impactante cifra (un 25% es sorprendentemente bajo), lo que parece evidente es que no es de 100 ni de 80 ni del 50%. Y, por lo tanto, es absolutamente desmesurada la presión a que se ven sometidos los centros. La responsabilidad de los resultados es -como decíamos- de todos, también de los políticos, y es en ese contexto donde hay que trabajar.

Otros resultados de la línea de investigación sobre los Efectos escolares también son interesantes. Por ejemplo, el estudio de la consistencia de los efectos, de la perdurabilidad de los mismos o de la eficacia diferencial.

El estudio de la consistencia de los efectos escolares busca dar respuesta a esta cuestión: ¿los centros "buenos" en matemáticas, lo son también en Lengua? ¿Y en valores, en solidaridad, por ejemplo? La investigación nos dice que hay bastante relación entre áreas curriculares (es decir que los centros buenos en Matemáticas suelen ser buenos en Lengua), pero muy baja o nula entre resultados en áreas curriculares y resultados socio-efectivos. Dicho de otra forma, conociendo los resultados de los estudiantes en Matemáticas o Lengua, no podemos decir mucho de la "calidad" global del centro, dado que un centro con altos resultados en Matemáticas puede estar formando personas insolidarias, racistas o violentas. Y, sin duda, así no puede ser de "calidad".

La perdurabilidad de los efectos aborda la cuestión sobre si el hecho de estudiar en un "buen" centro, donde los alumnos aprendan, hace que sus efectos beneficiosos se mantengan en el tiempo. Los resultados indican que sí. Ello implica que en ocasiones se considere un centro con altos resultados a, por ejemplo, un centro de educación secundaria, cuando su único mérito ha sido que sus alumnos proceden de escuelas de primaria donde los estudiantes lograban altos desempeños; pero en realidad el centro ha aportado muy poco a su aprendizaje.

Por último, es interesante conocer mínimamente los resultados del estudio de la eficacia diferencial. En este caso, la cuestión orientadora es la siguiente: ¿los centros marginan a algunos estudiantes en la consecución de aprendizajes académicos, por sus características personales o sociales?: a las mujeres por ser mujeres, a los de situación socio-económica baja, a los de minorías culturales o étnicas, a los que tienen una lengua materna diferente de la mayoritaria o a los de rendimiento previo bajo.... Los resultados apuntan a que sí; hay algunas escuelas que consiguen unos altos promedios a costa de marginar o discriminar a algunos estudiantes por sus características. Así, por ejemplo, hay escuelas que sus altos resultados medios son logrados gracias a los que tenían altos rendimientos previos, pero los que tenían alguna dificultad son marginados directamente, excluidos, lo cual dice muy poco en favor del centro.

Todo ello evidencia el riesgo de la utilización acrítica de los resultados directos, "brutos", de las evaluaciones externas: sólo muestran en gran medida el efecto de factores contextuales, sólo nos dan una visión parcial del desarrollo integral y pueden ocultar graves inequidades internas. Hay que seguir profundizando para que los resultados de las evaluaciones nos aporten informaciones realmente útiles.

## HACIA UN PLANTEAMIENTO DE VALOR AGREGADO EN EDUCACIÓN

Dado que, como se ha señalado, son múltiples los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos, y sólo unos pocos de ellos son responsabilidad de la escuela, es importante saber para cada escuela individual cuánto le aporta al alumno. Esa es la base de este concepto relativamente novedoso de valor agregado<sup>1</sup>: cuánto aporta cada escuela al desarrollo de sus alumnos, cuánto le añade.

De esta forma, aunque no es un concepto fácil de explicar, podemos proponer esta definición<sup>2</sup>:

*Valor agregado escolar es la estimación de la aportación de las escuelas al 'progreso' de sus alumnos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la misma*

De manera intuitiva parece sencillo cómo estimar ese valor agregado: se mide el desempeño de los estudiantes y se "quita" la aportación de los elementos externos a la escuela. De esta forma tendremos una medida de la aportación real de la escuela. Pero esta visión simplificada nos enfrenta a dos retos: qué quitar y cómo hacerlo (Peña-Suárez, Fernández-Alonso y Muñiz, 2009; Ray, Evans y McCormack, 2009).

Los trabajos centrados en investigar cuáles son los factores asociados al desempeño de los estudiantes nos han aportado la respuesta a la primera cuestión. ¿Cuáles son los factores "contextuales" que inciden en el rendimiento de los estudiantes?

En primer lugar, uno de estos factores contextuales es el rendimiento previo de los estudiantes. Si queremos saber cuánto le aporta el centro al estudiante hay que "descontar" lo que el estudiante ya traía. Este factor es especialmente relevante para centros de educación secundaria, dado que el desempeño al entrar marcará su desempeño futuro, independientemente de su contribución al mismo; pero también en Educación Primaria, dado que las investigaciones confirman que los años de preescolarización inciden en el rendimiento posterior. Obviamente si lo que se busca es el valor agregado en un curso, este factor resulta imprescindible.

También influyen, como se ha señalado, el nivel cultural de las familias de los estudiantes, así como su situación socio-económica. Más concretamente, el nivel de estudios alcanzado por los padres, sus hábitos culturales, las posesiones materiales y su profesión. Este factor es de especial relevancia, aunque la dificultad para tener estos datos hace que en ocasiones se sustituya por otros, indirectos, como la posesión de becas de estudios u otro tipo de ayudas sociales.

Igualmente, hay que "descontar" determinadas características de los estudiantes tales como su género, su pertenencia al grupo cultural mayoritario o no, su lengua materna, pero también si recibe apoyo por sus necesidades educativas especiales.

Por último, también se ha encontrado que no sólo el alumno, sino el conjunto de la escuela incide. De esta forma, hay que considerar las características de la escuela, fundamentalmente el nivel socio-económico de la zona donde está situada.

---

<sup>1</sup> La primera vez que fue utilizado fue en 1991 en un artículo del suplemento educativo del Times: Nuttal (1991).

<sup>2</sup> En este escrito nos estamos refiriendo al Valor Agregado escolar. Hay interesantes esfuerzos para la utilización de la tectología del Valor agregado para estimar los efectos del docente, fundamentalmente para su evaluación. Para una completa información al respecto, ver: McCaffrey, Lockwood, Koretz y Hamilton (2003).

Respecto al cómo hacerlo, entramos en cuestiones más técnicas. Aunque sólo sea brevemente, y sin afán de asustar a nadie, señalaremos las estrategias.

Tradicionalmente la respuesta venía de la mano de los Análisis de Regresión Múltiple, donde pondríamos como variable dependiente (o explicada) el rendimiento del estudiante y como variables independientes (o explicativas) estos factores de ajuste del que hemos hablado:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{1ij} + \beta_2 x_{2ij} + \dots + \beta_l x_{lij} + \varepsilon_{ij}$$

donde:  $y_{ij}$  es el rendimiento del alumno

$x_{ij}$  las puntuaciones en /variables de entrada,

$j=1, \dots, n_i$  alumnos y

$i=1, \dots, k$  escuelas;

El "error" o residual sería la estimación del valor agregado.

$$\varepsilon_{ij} = y_{ij} - (\beta_0 + \beta_1 x_{1ij} + \beta_2 x_{2ij} + \dots + \beta_l x_{lij})$$

Sin embargo, esta estrategia tradicional se ha mostrado incorrecta, básicamente por dos razones. La primera, por mezclar datos del alumno con los de la escuela como si fueran iguales y, la segunda, por suponer que los alumnos son independientes entre sí (cosa que es falsa dado que los estudiantes de una escuela comparten experiencias por lo que tienen cosas en común).

La alternativa metodológica es usar modelos multinivel (p.e. Murillo, 2008). Como idea base, los modelos multinivel (o modelos jerárquico lineales) son generalizaciones de los análisis de regresión, pero en el que cada nivel (alumno, escuela...) tiene ecuaciones independientes, con dos niveles y tres variables explicativas (dos de nivel alumno y una de nivel escuela):

$$\text{Nivel 1: } y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} x_{1ij} + \beta_{2j} x_{2ij} + \beta_{3j} x_{3ij} + \varepsilon_{ij}$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \beta_0 + \mu_{0j}; \beta_{1j} = \beta_1 + \mu_{1j}; \beta_{2j} = \beta_2 + \mu_{2j}$$

Sea como fuere, en la actualidad se disponen de herramientas que permiten contar con esa información de manera bastante precisa. Eso sí, no exentas de críticas y problemas.

## USOS Y UTILIDADES DEL VALOR AGREGADO

El valor agregado, por tanto, nos aporta información sobre la influencia real de la escuela al aprendizaje de sus alumnos. Frente a los resultados "brutos" de las evaluaciones cuyos resultados se deben a muchos factores, la mayoría ajenos a la escuela, mediante la tecnología de valor agregado es posible conocer los resultados "netos", es decir, aquéllos cuya responsabilidad es sólo de esa escuela. Separa el trigo de la paja.

En el mundo existen muchas investigaciones y esfuerzos aislados y pocas propuestas institucionalizadas sobre la utilización sistemática del planteamiento de valor agregado (Martínez Arias, 2009). Entre estas últimas se encuentran el *Education Value-Added Assessment System* (EVAAS), heredero del famoso

*Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS)* que fue el primero en el mundo en utilizar el nombre de Valor Agregado y de ser aplicado en un estado entero; el *Dallas Value Added Assessment System (DVAAS)*, análogo al anterior, pero centrado en el estado de Dallas; la propuesta de *Valor agregado de las escuelas públicas de Chicago*, a partir del modelo llamado de productividad; o el modelo de *Valor Agregado Contextualizado* en Inglaterra (Ray, 2006).

El planteamiento de Valor agregado escolar tiene fundamentalmente tres aplicaciones: la rendición de cuentas, la toma de decisiones administrativas y el desarrollo de las escuelas.

En primer lugar, el Valor agregado escolar posibilita hacer una rendición de cuentas más ajustada de la escuela a las familias y a la sociedad. Efectivamente, los resultados brutos nos aportan más información sobre los factores contextuales que sobre el trabajo de la escuela. Sólo mediante estos planteamientos es posible saber hasta qué punto una escuela está logrando contribuir a los alumnos más de lo que sería esperable.

En segundo término, el Valor agregado posibilita una toma de decisiones más ajustada por parte de las administraciones. Con la información que aporta es posible, entre otros elementos, que la administración detecte aquellos centros con más dificultades, con más necesidades de docentes, de apoyo técnico o de recursos económicos, y tome las medidas para ayudarles. De esta forma es un recurso fundamental para el trabajo de los inspectores.

Y, por último, pero más interesante e importante aun, contar con datos ajustados sobre la aportación de las escuelas al desempeño de los estudiantes permite adoptar medidas para la mejora del centro por parte del propio centro. Entre otras:

- Contribuye a mejorar la docencia, dado que aporta datos sobre los elementos débiles y fuertes del desarrollo de los alumnos. Así, facilita la formulación de objetivos docentes, permite optimizar las metodologías y ajustar los énfasis e las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- La tecnología de Valor agregado ayuda a identificar a los estudiantes con mayores necesidades de apoyo y a hacer un seguimiento más ajustado de su desarrollo.
- Aporta datos para el diseño y seguimiento de innovaciones y procesos de mejora escolar. Conociendo la situación de partida "real" es posible diseñar estrategias de cambio ajustadas a las necesitadas y, posteriormente, evaluar el impacto de las mismas sobre el desempeño de los estudiantes.
- Genera datos para el desarrollo profesional de los docentes. Conociendo las fortalezas y debilidades de los estudiantes es posible diseñar estrategias de desarrollo profesional más eficaces.
- Refuerza las altas expectativas y da evidencias para la celebración. Una de las funciones más relevantes de la evaluación es aportar datos que refuercen los logros conseguidos, el trabajo bien hecho. Frente a la evaluación represora, una evaluación que sirva como estímulo constante.

Es decir, conocer la aportación real de la escuela al desarrollo de los estudiantes es una manera de obtener una rica fuente de datos para que la escuela reflexione sobre sus fortalezas y debilidades y, con ello, optimice su actuación.

## CONCLUSIONES

La gran cantidad de evaluaciones a las que se ven sometidos los centros docentes y los estudiantes en la actualidad no se está traduciendo en informaciones útiles para la mejora de los centros. Entre otros motivos, porque los resultados obtenidos no contribuyen con datos sobre la aportación real de los centros, sino que están seriamente contaminados con el efecto de otros factores contextuales.

La tecnología de Valor agregado en Educación contribuye a conocer de manera más ajustada cuál es la aportación real de los centros al desarrollo de los estudiantes. Y, con ello, se posibilita una rendición de cuentas del centro a la sociedad más real, datos más ajustados para la toma de decisiones y poseer información que contribuya al desarrollo de los centros docentes.

Tal y como señalábamos al inicio, las evaluaciones pueden ser el camino para la mejora escolar o la clave para que ésta no se dé. Son, en definitiva, una herramienta que tenemos a nuestra disposición: su bondad o *maldad depende del uso que de ella hagamos*. La generalización de evaluaciones nacionales de carácter censal supone una gran oportunidad para tener valiosas informaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que pueden contribuir un diálogo informado que desemboque en el cambio escolar. La tecnología de Valor agregado contribuye a tener datos sobre la aportación real de la escuela más ricos y ajustados, pero siguen siendo sólo informaciones. Qué hagamos con ellas las convertirá en la palanca del cambio o del desánimo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor agregado en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 217-250.
- McCaffrey, D., Lockwood, J.R., Koretz, D, and Hamilton, L. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. Santa Mónica, CA: RAND.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 17-34.
- Nuttal, D. (1991) An instrument to be honed: Tables do not reflect schools' true performance. *Times educational supplement*, 22.
- Peña-Suárez, E., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2009). Estimación del valor añadido de los centros escolares. *Aula Abierta*, 37(1), pp. 3-18.
- Ray, A. (2006). *School Value Added Measures in England*. London: Department for Education and Skills.
- Ray, A., Evans, H. y McCormack, T. (2009). El uso de modelos nacionales de valor añadido para la mejora de las escuelas británicas. *Revista de Educación*, 348, pp. 47-66.



## EL ALUMNO ANTE LA ESCUELA Y SU PROPIO APRENDIZAJE: ALGUNAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN TORNO AL CONCEPTO DE IMPLICACIÓN

*M<sup>a</sup> Teresa González González*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2010  
Fecha de dictaminación: 25 de junio de 2010  
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2010



Entre los temas que preocupan actualmente en nuestro sistema educativo, y que están siendo objeto de interés y atención por parte de investigadores, profesionales de la educación y comunidad educativa en general, ocupan un lugar destacable los referidos a la elevadas tasas de fracaso escolar en la etapa obligatoria así como otros ligados directa o indirectamente con el mismo, tales como el absentismo y el abandono escolar temprano, los problemas de convivencia y disciplina en los centros, o el escaso grado de implicación e interés de los alumnos por el trabajo académico. Son todos ellos asuntos con los que cotidianamente se enfrentan nuestros centros escolares, particularmente los de Secundaria, y a los que de una u otra manera, con mayor o menor acierto, están tratando de hacer frente. También diversos estudios, informes y trabajos de investigación, desde distintos planteamientos y perspectivas, están tratando de arrojar luz sobre tales problemáticas y de ofrecer claves para comprender la naturaleza de las mismas, sus antecedentes, sus consecuencias y para sugerir, orientaciones y líneas de actuación al respecto. Igualmente, los responsables de la política educativa nacional y/autonómica han ido generando en los últimos años diversas respuestas sobre el particular: medidas orientadas a ofrecer una respuesta educativa adecuada a un alumnado cada vez más diverso y heterogéneo social, cultural, personal y académicamente; creación del observatorio de convivencia; plan ministerial para la reducción del abandono escolar temprano; planes en distintas comunidades autónomas para la reducción del absentismo, etc. son un reflejo del interés y preocupación en torno a la permanencia, participación y rendimiento de los estudiantes en la escuela obligatoria y post-obligatoria, particularmente de aquellos considerados en "riesgo" de *desenganche*.

Sobre este escenario de fondo, en las páginas que siguen se ofrecen algunas reflexiones y consideraciones sobre uno de los constructos que se viene utilizando en otros países para investigar y abordar problemáticas como las aludidas: el de "Implicación" escolar o "compromiso" del estudiante con la escuela y con su formación<sup>1</sup>. Se trata de un constructo amplio que, como se comentará a lo largo de esas páginas, está en la base de gran parte de la investigación que, en el plano internacional, se viene realizando en los últimos años en torno a asuntos como el abandono escolar, el fracaso académico, el rechazo y distanciamiento de los alumnos de la actividad escolar, etc. Igualmente, en diversos sistemas educativos la noción de "implicación" del alumno con la escuela constituye un elemento central a la hora de desarrollar políticas, medidas y programas de diversa naturaleza así como propuestas de mejora destinadas a promover el compromiso o *enganche* del alumno con el aprendizaje y, en general, los resultados educativos de los estudiantes.

Es, por otro lado, un campo de investigación en el que coexisten múltiples enfoques y perspectivas; se ha venido desarrollando desde diversos ámbitos (sociológicos, psicológicos, curriculares, pedagógicos, organizativos), y cuenta en este momento con derivaciones e implicaciones importantes en lo que respecta a qué aspectos del funcionamiento cotidiano de los centros escolares y las aulas podrían ser mejorados para favorecer un mayor grado de implicación de los alumnos o para contrarrestar los signos de desafección y desapego que progresivamente van mostrando a medida que transcurre su trayectoria escolar.

No se pretende aquí dar cuenta de todo este ámbito de trabajo; el propósito del presente artículo es el de, por una parte, ofrecer una panorámica general de la investigación más al uso, en la que básicamente

---

<sup>1</sup>A lo largo de este artículo se ha optado por utilizar los términos *implicación* escolar o *compromiso* para referirnos a lo que en inglés se denomina "*school engagement*": de modo más coloquial también se hará uso de la expresión "enganche" y "desenganche" de los alumnos con la escuela y la educación.

se maneja una visión de la implicación o la no-implicación del estudiante con su escuela y su formación como un fenómeno ligado a individuos o grupos de individuos particulares. Por otra, apuntar cómo desde otros enfoques se están ofreciendo visiones que insisten en la naturaleza dinámica, interactiva, dialéctica de la implicación del alumno con lo escolar, un asunto que, por lo demás, es inseparable de entornos sociales y culturas y procesos escolares particulares.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero se hace una breve alusión al concepto de "implicación escolar del alumno" y a la escasa precisión conceptual con la que, con frecuencia, se utiliza. Se comentan en el segundo apartado diversos aspectos sobre la investigación que se viene desarrollando sobre el fenómeno de la implicación y de la no-implicación en la escuela y los aprendizajes desde enfoques que se han centrado preferentemente en el análisis de las características y rasgos de los propios estudiantes. Se aludirá a los distintos componentes de la implicación de los alumnos en la escuela (habitualmente denominados dimensiones *Conductual, Afectiva y Cognitiva*) de los que se hace eco esta perspectiva de investigación y a la conveniencia de avanzar hacia una visión multidimensional de constructo "implicación" que los integre simultáneamente. La investigación a la que se hace referencia en ese segundo apartado es muy extensa y en general caracterizada por una destacable impronta psicologista. Se trata de trabajos que revelan facetas y aspectos relativos a los alumnos y su mayor o menor grado de apego, interés, compromiso, participación activa, vinculaciones emocionales y sentido de pertenencia en relación con el centro escolar y la formación que le ofrece, las conexiones que mantienen con y en él, su grado de identificación con el mismo etc. Trabajos muy diversos pero que comparten el haber puesto su mirada en los estudiantes como sujetos del enganche o el desenganche escolar, más que en los contextos familiares, socio-culturales y comunitarios más amplios de los que provienen, o en el papel que juegan los modos de organización y funcionamiento de los centros escolares y las dinámicas de las aulas en el desencadenamiento de una mayor o menor implicación del alumnado con su formación, lo que, desde luego, comporta una visión parcial del tema.

El tercer apartado del artículo pretende, precisamente, llamar la atención sobre el sesgo que puede representar poner la mirada en las características y rasgos de alumnos o grupos de alumnos individualmente considerados y dejar en un plano más secundario o no considerar que las dinámicas de "enganche" o "desenganche" escolar no se desencadenan al margen de factores, dinámicas y relaciones que ocurren en el interior de los centros escolares, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las tareas o las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, ni pueden pasar por alto las políticas educativas y sociales en las que están inscritos. Se aludirá, así, a grandes rasgos, en el último apartado del artículo, a otros enfoques de investigación que están abordando el tema desde perspectivas más relacionales, advirtiendo que es preciso tomar en consideración al mismo tiempo los propios centros escolares, las "pedagogías" de la implicación de los alumnos así como las dimensiones sociales, políticas y culturales de los fenómenos de enganche /desenganche escolar.

## 1. LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN: UN CONCEPTO COMPLEJO Y ESCASAMENTE DEFINIDO

El concepto de implicación de los alumnos con la escuela y la educación no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos. Diversos autores hablan de implicación "escolar", mientras otros se referirán a implicación "académica" o a implicación "en el aprendizaje", así como, también a "no-implicación" (*disengagement*), o desafección.

Términos todos ellos que no siempre son definidos con precisión, ni si siempre son claramente discernibles entre sí.

No es infrecuente que los propios estudiosos del tema aludan a la escasa definición del este término, a las diferentes maneras de operativizarlo y a la diversidad de líneas y focos de investigación que se entrelazan en torno al tema (Furlong *et al.* 2003, Frederick *et al.*, 2004; Appleton *et al.*, 2008). Frederick *et al.*, (2003) por ejemplo señalan que bajo el mismo se incluyen una serie de constructos que *"pueden ayudar a explicar cómo se comportan, piensan y sienten los chicos en la escuela"* (p.6); por su parte, McMahon y Portelli (2004) apuntarán, desde una perspectiva más crítica, que la noción de implicación o enganche de los alumnos se ha venido planteando en términos abstractos, aplicables a cualquier marco, al margen de diferencias o necesidades contextuales, de modo que aunque es muy popular, también con frecuencia se utiliza como un *slogan vacío y superficial* (p.60). La ausencia de una acotación conceptual clara también se extiende al concepto de no-implicación, desenganche o desafección escolar; - particularmente Inglaterra cuenta con una cierta tradición de investigación al respecto-, una noción con la que se suele aludir a las actitudes negativas de ciertos estudiantes ante la escuela y su reflejo en que participan con desgana o no participan en absoluto en ella (Berry, 2005), aunque, como han señalado Solomon y Rogers (2001: 332) *"desafección suele utilizarse como un término paraguas para una variedad de conductas, actitudes y valores..."*

El término de "implicación escolar", señalan Simon-Morth y Chen (2009), ha sido definido operativamente de diversas formas en un esfuerzo de valorar el *"grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir"* (p.4). Son ilustrativas, en tal sentido, definiciones como, por ejemplo, la ofrecida por Newman, Wehlage y Lamborn (1992) para quienes dicho concepto hace referencia a la *"implicación activa, compromiso y atención concentrada, en contraste con participación superficial, apatía o falta de interés"* (p.11); por su parte Steimberg *et al.* (1996, cit. en Suárez-Orozco *et al.*, 2009) definen la implicación "académica" del alumno como el grado en que *están conectados a lo que está ocurriendo en sus aulas* (p. 15) apuntando que los diferentes niveles de implicación los alumnos con la escuela se situarían en un continuum uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos desenganchados, en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o el no completar las tareas escolares asignadas, aspectos todos ellos que *pueden conducir a múltiples fracasos que con frecuencia presagian el abandono.*

Aunque las referencias anteriores ilustran los modos habituales en que se define este concepto, ello no significa, sin embargo, que exista un consenso a la hora de operativizarlo; como iremos viendo en los apartados siguientes distintos investigadores se centrarán en aspectos o componentes de la "implicación" del alumno con la escuela haciendo uso, a su vez, de otros conceptos más específicos que no siempre aparecen bien delimitados o diferenciados. Como apuntan por ejemplo Glanville y Wildhagen (2007): *Enganche escolar se refiere a una implicación conductual y psicológica del alumno en el currículo escolar. Abarca una serie de conductas y actitudes que los investigadores y teóricos denominan con diferentes etiquetas tales como 'participación', 'adhesión', 'motivación', 'pertenencia'. Términos como 'alienación' y 'alejamiento' indican lo contrario de enganche. Así, la implicación es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes"* (p. 1021)

A la complejidad de conceptos y elementos que entran en juego en este ámbito de estudio en el que, como ya se comentó anteriormente confluyen lecturas sociológicas, psicológicas, curriculares,

organizativas, etc. se añade la coexistencia en estos momentos de diferentes enfoques teóricos y de investigación sobre el tema. En lo que sigue se comentarán algunos aspectos que caracterizan a un amplio enfoque que se ha centrado fundamentalmente en el estudiante individual o subgrupos de alumnos como foco del "problema" y como destinatarios de las medidas para su resolución. Se apuntará más adelante, en el último apartado de este artículo, que un punto flaco de tal lectura de los fenómenos de desenganche es su tendencia a imputar a los sujetos -no a sus contextos de vida o escolares- su implicación en la escuela, así como a proponer medidas que buscan el ajuste individual, no la transformación de la experiencia y contenidos educativos.

## 2. LOS ALUMNOS Y SU IMPLICACIÓN EN LA ESCUELA COMO FOCO DE ATENCIÓN

Como se acaba de señalar, un enfoque de investigación predominante en torno a la implicación o enganche escolar se ha desarrollado tomando como foco de atención al alumno individual o a subgrupos de alumnos (en riesgo, inmigrantes, etc.). Buena parte de ella ha tratado de identificar factores asociados a la implicación del estudiante así como a la prevalencia del fenómeno del "desenganche" Desde el mismo se han desarrollado distintas líneas de investigación entrelazadas (Furlong *et al*, 2003; Jimerson *et al*, 2003; Fredericks *et al*, 2004; Appleton *et al*, 2008), con variaciones e inconsistencias en los conceptos, la terminología utilizada así como en el modo de operativizar y medir la implicación del alumno con la escuela y con su formación.

Su focos de interés y las aportaciones que se derivan de los mismos son amplias y diversas; abarcan desde investigaciones que han contribuido a fraguar esa idea tan extendida según la cual la implicación del alumno en la escuela se relaciona estrechamente con el logro académico, pasando por aquellas que sostienen que aquella es un resultado escolar es sí mismo, con importantes implicaciones para las organizaciones educativas.

La investigación sobre la implicación escolar del alumno desde este enfoque es relativamente reciente, habiéndose desarrollado profusamente en USA desde los años 90 del pasado siglo. También Gran Bretaña cuenta con una cierta tradición investigadora, si bien más específicamente relacionada con los fenómenos de no-implicación o desenganche (Solomon y Rogers, 2001; Riley y Forrester, 2002 Callanan *et al*, 2009; Ross, 2009 ) desde la que se da cuenta de diversos factores que inciden en el desenganche progresivo de ciertos alumnos con respecto a la escuela, subrayando su carácter dinámico y acumulativo. En los últimos años, son asimismo destacables trabajos de investigación desarrollados en Canadá (Janosz *et al*, 2008; Archambault *et al*, 2009) o Australia (Fullarton, 2002), países en los que, también, otros investigadores están realizando aportaciones relevantes desde planteamientos críticos y socio-críticos.

Fundamentalmente en lo que respecta a la investigación desarrollada en Norteamérica, suelen discernirse dos grandes etapas de su desarrollo (Yonezawa *et al*, 2009). Una, representada por trabajos iniciales que tendieron a caracterizar la implicación escolar del alumno en términos unidimensionales; otra en la que ésta es considerada como un fenómeno multidimensional. En su revisión de la investigación sobre el tema, Frederiks, Blumfield y Paris (2004) articulan la mayor parte del trabajo realizado en la pasada década en un marco que distingue tres tipos de "implicación", en ocasiones solapados, pero relativamente bien discernibles: conductual, afectiva y cognitiva. La investigación centró su atención preferentemente en alguno de tales componentes, incorporando definiciones de implicación del alumno en alguna de esas tres categorías: 1) Buena parte de ellos son estudios sobre aspectos *conductuales*, centrados en los comportamientos observables de los alumnos como manifestación de su mayor o menor grado de enganche con al escuelas y con su aprendizaje; 2) otros atendieron

preferentemente en aspectos *emocionales*, relativos al interés, valores y sentimientos (negativos y positivos) hacia la escuela, las aulas, el profesorado, y en general, los estados afectivos (ansiedad, aburrimiento, interés, ...) de los estudiantes en el centro escolar y las aulas; 3) también se llevaron a cabo estudios focalizados en los aspectos *cognitivos*, que examinan la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimiento y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender.

En general, fueron predominantes los trabajos centrados en aspectos conductuales y su relación con los resultados académicos; como señala Atweh (2007), se desarrollaron una mezcla de estudios que examinaron las dimensiones individuales de la implicación del alumno en la escuela y sirvieron para establecer una relación entre *conducta* y *enganche*, pero con limitaciones a la hora de captar todas las facetas que entran en juego en éste. En el mismo sentido se pronuncian Jimerson *et al.* (2003) cuando apuntan que las definiciones de implicación escolar casi nunca incluyen elementos afectivos y cognitivos, y esta tendencia, *sugiere un foco conductual en el modo en que la implicación ha sido tradicionalmente investigada* (p.8).

En todo caso, como señalan Fredericks *et al.* (2004) el *enganche escolar* se consideró como un concepto estático con tres componentes (conductual, afectivo, cognitivo), asumiendo- erróneamente- que estudiar alguno de ellos ayudaría a comprender la implicación escolar como un todo. Una visión estática que sugiere *una relación lineal entre programas educativos o intervenciones y la mejora de la implicación de los alumnos* (Yonezawa *et al.*, 2009:194)

Más recientemente, se ha ido tendiendo a defender una interpretación multidimensional de este concepto; se apuntará que una investigación centrada en una única dimensión (generalmente, como se acaba de señalar, conductual) no da cuenta de todas las facetas del *enganche* de los alumnos con la escuela, y se comienza a defender la necesidad de entenderlo como un meta-constructo que integra múltiples constructos relacionados (Fredericks *et al.*, 2004) y del que forman parte, simultáneamente, los tres componentes antes mencionados.

El alejamiento de caracterizaciones uni-dimensionales de la implicación escolar de los estudiantes para dejar paso a una visión más multidimensional de la misma es, como apuntan Yomenazwa *et al.* (2009) un *cambio que aún no se ha completado*, si bien ha ido ganando terreno en los últimos años: *la investigación más reciente está tratando de combinar varios aspectos de la implicación escolar de los alumnos, en comparación con anteriores trabajos que no lo hicieron* (p.196). La naturaleza multidimensional de la implicación escolar de los alumnos es ampliamente reconocido en la actualidad (Audas y Willms, 2001; Jimerson *et al.* 2003; NCSE, 2006; Atweh, 2007; Lipman y Rivers, 2008; Furlong y Christenson, 2008; Simon-Morton y Chen, 2009), aunque, *el acuerdo sobre la multidimensionalidad difiere en lo que respecta al número y tipo de dimensiones implicadas*; distintos modelos de implicación del alumno en la escuela incluyen dos componentes (conductual y afectivo), tres (conductual, afectivo y cognitivo) o cuatro (conductual, afectivo, psicológico y académico) (Appleton *et al.*, 2008: 372).

También investigadores británicos, refiriéndose al fenómeno del desenganche escolar, abogan por abordarlo como un constructo multidimensional. Por ejemplo Ross (2009) señala que:

*un punto flaco de buena parte de la investigación cuantitativa previa en esta área radica en una definición estrecha de desenganche. Frecuentemente se ha definido como bajos logros o niveles altos de ausencias sin permiso, pero este tipo de definiciones no tienen en cuenta la variación en la capacidad de los jóvenes o, en el caso de faltas de asistencia, el gran número de jóvenes que siguen apareciendo por la escuela pero*

*realmente no se implican con su educación (...). Sin embargo, se podría mantener que el desenganche es un concepto multidimensional, cuya experiencia o expresión puede adoptar distintas formas (...) la no implicación de algunos jóvenes es evidente atendiendo únicamente a su conducta. Pueden saltarse clases, no completar los deberes y/o interrumpir las clases. Otros, sin embargo, pueden seguir implicados con el proceso de aprendizaje pero sin poner en juego toda su capacidad. Otros pueden aún implicarse con la educación, pero carecen de motivación o previsión de continuar más allá de la etapa obligatoria. Por tanto, es necesario considerar las motivaciones, las actitudes y la conducta de los jóvenes si queremos comprender adecuadamente el desenganche (p.9).*

Sin entrar aquí en todas las acotaciones y modos de definir el carácter multidimensional de un fenómeno como el del enganche o desenganche escolar, en lo que sigue se comentan algunos aspectos de cada uno de los componentes antes mencionados (conductual, afectivo, cognitivo) en los que se ha venido centrando la investigación sobre los alumnos y su implicación escolar.

## 2.1. La dimensión conductual

Como ya se ha señalado, buena parte de la investigación sobre el tema –particularmente en sus inicios en la década de los 90 del pasado siglo - se ha centrado en los denominados aspectos *conductuales* de la implicación del alumno con la escuela, referidos a las conductas observables (asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, perseverancia, conformidad a reglas, ausencia de conductas disruptivas, etc.) que indicarían cuán absorbidos están los alumnos en las tareas escolares, realizan su trabajo y siguen las reglas. La atención prestada a este componente ha sido notoria; como señalan Jimerson *et al* (2003) *la implicación con la escuela se ha medido básicamente por conductas observables directamente relacionadas con el esfuerzo y el logro* (p.8). En el mismo sentido se manifiesta Yomezawa *et al* (2009) cuando señalan que *los investigadores conductualmente orientados examinaron cómo actuaban los estudiantes, definiendo habitualmente la implicación de los alumnos en la escuela como acciones o conductas positivas, perseverancia, y participación en actividades escolares...* (p.194)

A la hora de delimitar e investigar este componente, ha sido muy influyente la acotación del mismo realizada en su momento por Finn (1993). El mencionado autor considera que la implicación o el *enganche* de los alumnos en la escuela tiene dos dimensiones básicas, una conductual, que define en términos de *participación* del estudiante, y otra afectiva, a la que denomina *pertenencia* (los sentimientos del alumno de pertenecer a la escuela y su valoración de los resultados que obtenga a su paso por el centro escolar):

*...la implicación en la escuela puede ser vista conductualmente- o sea, si un alumno participa regularmente en el aula y las actividades escolares- o afectivamente –si un alumno siente que ‘pertenece’ al marco escolar y valora resultados escolares relevantes (...) sin embargo, el componente afectivo es una parte integral del proceso por el cual la participación ( o no participación) se perpetúa y puede en última instancia conducir a consecuencias a largo plazo tales como absentismo, abandono o delincuencia juvenil (p.5).*

El mencionado autor iguala, pues, el componente conductual de la implicación del alumno con “participación”, apuntando, a su vez, que en relación con ésta, cabría distinguir varios cuatro niveles (Finn, 1989: 129): 1) El primero incluiría conductas básicas de participación tales como la conformidad a las reglas escolares y del aula, estar preparado (traer la cosas), la asistencia regular, el atender a las directrices del profesor y responder a las cuestiones planteadas por él, 2) un segundo nivel abarcaría, además de las anteriores, otras conductas tales como iniciativa del alumno (plantear cuestiones, iniciar

diálogo con el profesor, buscar ayuda, etc.) entusiasmo, emplear tiempo extra en trabajos de clase y hacer en general más trabajo de aula. 3) un tercer nivel incluiría la implicación del alumno y participación en aspectos sociales, extracurriculares y deportivos de la vida escolar, y 4) un último nivel referido a la participación en el gobierno de la escuela – establecer metas académicas, participar en regular el sistema disciplinario del centro escolar, etc.- e indicaría una diferencia cualitativa, en términos de mayor implicación con la institución.

Son diversos los investigadores que han tomado como referencia este modelo bi-dimensional de Finn en sus propias investigaciones (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002) o que han definido este componente o dimensión conductual del “compromiso” en términos de participación. De modo que cuando se alude al enganche de los alumnos o, específicamente, al componente conductual del enganche, se ha tendido a acotarlo en términos de las conductas que exhibe el alumno y que indicarían un mayor o menor nivel de participación en el aula y la escuela. Sobre el particular, Fredericks *et al* (2003, 2004) en su revisión de la investigación sobre el tema apuntan que si bien este componente del compromiso del alumno con la escuela ha sido acotado de modos diferentes según los investigadores, en general suele hacer referencia a la noción de participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares por parte del alumno. La misma se considera como elemento crucial en la consecución de buenos resultados académicos y la prevención del abandono. Los mencionados autores indican asimismo que el componente conductual de la implicación del alumno se ha definido en unos casos haciendo referencia a conductas positivas (ej. seguir las reglas y adherirse a las normas del aula; ausencia de conductas disruptivas como el meterse en problemas o ser absentista); en otros, las definiciones se centran más en la implicación en el aprendizaje y tareas académicas que conllevan conductas como esfuerzo, persistencia, concentración, atención, hacer preguntas, contribuir a la discusión en clase, etc.; finalmente, otras definiciones se focalizan en la participación en actividades escolares deportivas o extracurriculares.

A continuación se incluyen algunas acotaciones sobre ‘implicación conductual’ que son ilustrativas de lo que se acaba de decir:

El componente conductual del compromiso del alumno con la escuela y la educación...

- Tiene que ver con la participación de los estudiantes en actividades académicas y no académicas (p.18). Incluye aspectos como asistencia a escuela y aula; ir preparado para la clase; completar los deberes; atender a las lecciones; estar implicado en actividades extra curriculares etc. (Willms, 2000)
- Implica conducta positiva, participación en clase e implicación en actividades relacionadas con la escuela (Fullarton, 2002)
- Incluye acciones o rendimiento observable de los estudiantes, tal como participación en actividades extracurriculares, completar los deberes, calificaciones,... (Jimerson *et al*/2003)
- Se relaciona con la participación abierta en su educación, la asistencia, el trabajo duro y constante; el implicarse activamente en el trabajo del aula (Newman y Davies, 2004)
- Se refiere a la participación en el trabajo escolar y actividades co-curriculares (Khoo y Ainley, 2005)

- Es el referido a la participación en actividades de aula y escuela. La participación abarca conductas básicas como asistencia, seguir las reglas escolares, y evitar conductas disruptivas, y conductas a nivel superior tales como esforzarse en aprender (Glanville y Wildhagen ,2007)
- Incluye participación en actividades relacionadas con la escuela, implicación en tareas y aprendizaje académico, conducta positiva y ausencia de conducta disruptiva (Lipman y Rivers, 2008)
- Se refiere a la conducta del alumno que es beneficiosa para el ajuste psicológico y el logro en la escuela. Esta dimensión se puede dividir en tres ejes situados en un continuo que va desde conductas positivas a negativas: 1) conductas positivas (asistencia a clase vs. saltarse clases; conformidad vs. conducta oposicional) 2) implicación en tareas escolares (mayor o menor participación en trabajo de aula y grado en que hacen los deberes); 3) participación en actividades extraescolares ( frecuencia de participación) (Archambault *et al.*, 2009: 654)

Aunque es común entender la implicación conductual del alumno en los términos señalados, Zyngier (2007) advierte que la investigación sobre el particular no va más allá de *contar el número de alumnos que están implicados en tareas curriculares* ( tal como estar en la tarea o completar deberes) o extracurriculares, preocupándose mínimamente o nada por "traspasar la superficie" en orden a comprender el significado que los alumnos atribuyen a la actividad o su motivación para participar en ella. En esta misma línea crítica McMahon y Portelli (2004) señalan que la atención prestada a las manifestaciones conductuales de la implicación del alumno suele pasar por alto cuestiones relativas a la naturaleza del aprendizaje o su propósito y metas.

## 2.2. El componente afectivo

Denominado también, por algunos autores como "componente psicológico" de la implicación del estudiante con la escuela y la educación, esta dimensión destaca la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar y en las aulas. Incluye, como señala Furlong *et al.* (2003: 103) *un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela*, abarcando sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión. Fredericks *et al.* (2003, 2004) apuntan que es una dimensión de la implicación del estudiante en la escuela asentada en la noción de "atractivo", abarcando las reacciones positivas y negativas de los alumnos a los profesores, compañeros de clase, lo académico y la escuela en general.

Son diversos los aspectos a los que los investigadores han prestado atención al explorar este ámbito: Identificación, pertenencia, actitud positiva ante la escuela y el aprendizaje, sentido de estar relacionado, de estar conectado con otros, etc. Todos ellos tienen que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos ante la escuela y las personas en ella, siendo acotados de diversas maneras, como se ilustra seguidamente

- *Dimensión psicológica*: Grado en que los alumnos se identifican con el ambiente escolar. Sentimientos positivos. Motivaciones o actitudes generales hacia la escuela. Disposición a estar en ella ( Newmann y Davies ,1992).
- *Componente afectivo* (identificación): Sentimiento de pertenencia a la escuela (sentirse parte de ella y sentir que la escuela es un a parte importante de su propia experiencia) y valoración

por el alumno del éxito en logros relacionados con la escuela y su utilidad para su vida y futuro (Finn, 1993).

- *Identificación con la escuela:* el lazo afectivo o experiencia de adhesión por parte del estudiante, Comprende dos componentes: el sentimiento de pertenecer a la escuela y su valoración de resultados escolares (Voelk, 1997).
- *Componente psicológico (afectivo):* sentimiento de pertenencia o adhesión a la escuela (sentirse aceptado y valorado por compañeros y otros miembros) y aceptación de los valores escolares. Cuando los alumnos no sienten que pertenecen a la escuela o rechazan los valores escolares, se suele hablar de "desafección" o "alienación" (Willms, 2000).
- *Compromiso emocional:* sentimientos que los alumnos tienen por los profesores, compañeros de clase, otros profesionales, la escuela. En general incluye intereses, valores, emociones, reacciones afectivas en el aula, actitudes hacia a escuela y los profesores, identificación con la escuela, sentimiento de pertenencia, apreciar el éxito escolar, etc. (Fullarton, 2002).
- *Dimensión "afectiva".* Incluye los sentimientos del alumno sobre la escuela, los profesores y/o sus compañeros (Jimerson *et al*, 2003)-
- *Compromiso emocional:* identificación con la escuela o adhesión a la misma, manifestada en actitudes ante la escuela y el aprendizaje (Khoo y Ainley ,2005).
- *Componente "psicológico":* respuestas afectivas positivas o negativas a la escuela (aburrimiento, interés, sentido de pertenencia, identificación). Tiene que ver con el sentido de pertenencia a la escuela y el sentimiento de que ésta es una parte importante de su propia experiencia (Glanville y Wildhagen, 2007).
- *Componente emocional:* sentimientos del alumno de conexión (o desconexión de) con su escuela: cómo sienten sobre ella, las personas, los modos y trabajos del centro escolar (Yazzie-Mintz, 2007).
- *Compromiso emocional:* relaciones de los alumnos con profesores, compañeros y otros profesionales en el centro escolar (Lipman y Rivers, 2008).
- *Dimensión afectiva.* referida al rol de los afectos de los alumnos en las escuelas y en las aulas. Alude a sentimientos, intereses, percepciones, actitudes hacia la escuela (percepción de pertenencia, beneficios y valor percibido de la educación, etc.) (Archanbault. *et al*, 2009).
- Experiencias psicológicas / interpersonales; por ejemplo sentimiento de pertenecer a la escuela, relaciones con profesores y compañeros (Anderson, Christenson y Lehr , 2009)

Además de los diversos modos en que se ha venido describiendo este componente de la implicación del alumno con la escuela, los conceptos de los que se echa mano - sentido de pertenencia, vínculo afectivo, adhesión, sentimiento de conexión, afiliación, sentirse miembro etc.- con frecuencia se solapan o utilizan indistintamente (Blum, 2005, Weis *et al*, 2005).

La selva de conceptos que cabe incluir bajo esta dimensión emocional o afectiva a la que nos estamos refiriendo es subrayada por Jimerson *et al* (2003) en un trabajo en el que analiza definiciones de enganche con la escuela, vinculación afectiva u otros términos relacionados. Respecto al de "vínculo

afectivo” con la escuela, apunta que ha sido escasamente definido y medido por indicadores de distinto tipo según cada investigador, utilizando en cada caso denominaciones diferentes e incluyendo bajo las mismas tanto aspectos emocionales como otros conductuales y cognitivos. Igualmente, Libbey (2004) al referirse al concepto de ‘conexión escolar’, subraya la escasa acotación del término que es utilizado, con frecuencia, indistintamente con otros próximos:

*La literatura incluye una variedad de definiciones de ‘conexión escolar’ (...) existen múltiples términos relacionados que pueden tener o no la misma definición, elementos, o marco teórico. Algunos investigadores estudian implicación escolar mientras otros examinan adhesión escolar, y aún otros analizan el lazo afectivo con la escuela. Los diversos términos han creado un espectro definicional solapado y confuso (...) Cuando el estudio de la conexión del estudiante con la escuela se ha expandido, también lo ha hecho el léxico de términos, conceptos e instrumentos de medida (p.274)*

El mencionado autor elabora en su trabajo una relación de términos y variables utilizadas para medir la relación de los alumnos con la escuela; los términos incluidos en dicha lista son ilustrativos de tal dispersión: *Orientación positiva* a la escuela. *Adhesión* a la escuela. *Vínculo* escolar. *Vinculación afectiva* a la escuela. *Clima* escolar. *Conexión* escolar. *Enganche* escolar. *Afiliación* escolar. *Enganche* del alumno. *Identificación* del alumno con la escuela. *Satisfacción* del alumno con la escuela, etc.

Por su parte Weiss *et al* (2005) señalan que el término “conexión con la escuela” se conoce también como *enganche, lazo afectivo, pertenencia, adhesión y compromiso relacionado con la escuela* (p.1). En términos similares Blum y Libbey (2004) coinciden en son diferentes las denominaciones utilizadas por aquellos que investigan la conexión del estudiante con la escuela: lazo escolar, clima escolar, apoyo del profesor y enganche escolar.

En el cuadro 1 se recogen algunas de las definiciones utilizadas por diferentes autores de algunos de los mencionados conceptos.

Uno de los aspectos incluidos en esta dimensión de la implicación escolar del alumno al que se ha prestado una particular atención es el del *sentido de pertenencia* al centro que poseen los estudiantes, un concepto ampliamente explorado por parte de los psicólogos, tal como recoge Osterman (2000) y que éste mismo autor (2000, 2002) utiliza intercambiamente con el de “sentido de comunidad” (de los alumnos). Trabajos sobre el particular apuntan que éste, entre otros, está ligado a la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, y, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Finn, 1989, Romeroy, 1999; Murphy *et al.* 2001, Croninger y Lee, 2001; Bergeson, 2003,).

Igualmente, también forma parte de esta dimensión emocional o afectiva del “enganche” del alumno con la escuela otra noción, a la que ya se ha aludido antes, como es la de *conexión y lazos afectivos con la escuela*. Es habitual ligar la ausencia o debilidad de tales lazos con problemas como el abandono, los bajos logros, problemas de convivencia, etc. También sobre el tema, los trabajos existentes son muy amplios; Furlong *et al.* (2003) por ejemplo, mencionan desde investigaciones que se centran en los lazos escolares como condición psicológica (un mediador) que actúa como protector de conductas desviadas y antisociales de los jóvenes, hasta otras que lo abordan no tanto como mediador sino como resultado en sí mismo, un antecedente del éxito escolar y un factor protector frente al desenganche o desidentificación de los jóvenes (sobre todo aquellos en riesgo), que puede influir en la capacidad de las escuelas para facilitar las conexiones entre alumnado y profesorado. En ese sentido, diversas investigaciones han subrayado la importancia de los lazos positivos de los estudiantes con su escuela,

apuntando que influyen en sus mejores logros académicos y en la presencia de menos problemas de convivencia o violencia. La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez- Orozco *et al.* (2009) que, en su trabajo sobre alumnos inmigrantes apuntan que su adaptación exitosa está ligada a la calidad de las relaciones que forjan en los marcos escolares con los docentes y con los compañeros.

**CUADRO 1. DEFINICIONES UTILIZADAS POR DIFERENTES AUTORES**

Concepto	Definición
<b>Adhesión:</b>	- Lazo emocional fuerte con la escuela, mostrado en una percepción por parte del alumno de que los profesores, directivos y otros adultos en ella están disponibles y dispuestos a dar respuestas, y en un sentimiento por parte del alumno de que es alguien valorado y merecedor de la atención y preocupación por los adultos (Furlong <i>et al.</i> , 2003).
<b>Conexión con la escuela</b>	- Percepción por parte de los alumnos de seguridad, pertenencia, respeto y sentirse cuidado en la escuela. (Mcnelly, 2003). - Grado en que los jóvenes perciben apoyo positivo o cuidado de los adultos individuales en su marco escolar. En general, el sentido de conexión escolar gira en torno a la idea de que cuando los jóvenes perciben consistentemente empatía, atención y elogios en la escuela sienten un sentido de pertenencia y apoyo que es el trampolín para el desarrollo y crecimiento saludable (Whitlock, J. , 2003). - Describe una relación saludable, protectora entre el joven y el ambiente en el que se desarrolla (Whitlock, 2004). - Creencia por los estudiantes de que los adultos en la escuela cuidan (se preocupan) de su aprendizaje y de ellos como individuos. (Blum y Libbey, 2004). - <i>Sentir positivamente sobre educación, un sentido de pertenencia en el ambiente escolar, y tener buenas relaciones con los profesores y otros alumnos</i> (Weiss, 2005:1). - <i>La experiencia escolar de los alumnos y sus percepciones y sentimientos sobre la escuela . Incluye sentimientos de que son parte de la escuela, de que los adultos se preocupan de ellos personalmente, de que su aprendizaje importa y es una alta prioridad, que están cerca de las personas en la escuela y tienen relaciones de apoyo con adultos, y que los profesores y personal escolar los trata consistentemente con respeto.</i> (American institutes for research 2007: 1).
<b>Pertenencia social , sentido de pertenencia</b>	- Un sentido interno de que se es parte importante del ambiente escolar y de que la escuela es un elemento importante de las experiencias personales de uno. (Finn, 1993). - Un elemento de la <i>identificación</i> con la escuela. Sentimientos de respeto y orgullo, de aceptación, de sentirse incluido...la identificación <i>representa el grado en que un alumno está vinculado con la escuela</i> (Voelk, 1997). - <i>Grado en que los alumnos se identifican con la escuela y sienten que pertenecen a ella.</i> (Leithwood y Jantzi, 1999 ).

Las anteriores referencias son ilustrativas no sólo de la diversidad de conceptos, elementos y aspectos que quedarían recogidos bajo este componente denominado psicológico o afectivo, sino también de cómo gran parte de ellos tienen que ver, de una u otra manera con las relaciones sociales, también académicas, de los estudiantes en las escuelas y en las aulas. Un tema sobre el que se ha investigado ampliamente, no sólo en los que se refiere a las relaciones con los profesores, sino también con los compañeros y la influencia de redes de amigos en el sentido de compromiso que desarrollan los estudiantes con sus escuelas (Furlong *et al.*, 2003; Ream y Rumberger, 2008; Suárez-Orozco *et al.*, 2009). De hecho, en la bibliografía sobre el tema, es habitual resaltar la importancia que tiene para aquellos y su rendimiento y permanencia (no abandono) en el centro escolar las relaciones significativas con los docentes, el cuidado tanto personal como académico que perciben o la importancia que atribuyen a la confianza, el apoyo, el respeto y la colaboración en sus relaciones escolares (González, en prensa).

Las relaciones con los alumnos importan, pero como bien se advierte desde planteamientos socio-críticos, también es preciso atender a la "naturaleza" de las mismas. *La noción de relaciones en un*

*enfoque crítico-democrático, señalan MacMahon y Portelli (2004), es **cualitativamente** diferente de la que se mantienen en un enfoque conservador o liberal* (negrita en el original)

### 2.3. El componente cognitivo

Se refiere básicamente a la *inversión* psicológica del estudiante en su aprendizaje así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas del alumno relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo.

Newman *et al* (1992: 12) enfatizan este componente en su definición del enganche o compromiso del alumno con la escuela cuando lo definen como *la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que está tratando de promover el trabajo académico.*

La acotación de este componente, y la investigación sobre el mismo, como apuntan Frederiks *et al* (2004) se ha venido centrando en dos aspectos. Por un lado, como ya se señaló antes, la *inversión* psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia, disponibilidad a implicarse en actividades de aprendizaje; persistencia, dedicación de esfuerzo; implicación intelectual activa, etc.) Por otro, el uso de estrategias meta-cognitivas y de auto-regulación por parte de los alumnos (memorización, planificación de tareas, auto-control...) para controlar y orientar sus procesos de aprendizaje. A continuación se han recogido algunos de los modos en que diversos autores se refieren a esta dimensión de la implicación del alumno:

El componente cognitivo de la implicación del alumno....

- Se asienta en la idea de inversión,; incluye ser propositivo, estar dispuesto a esforzarse lo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredericks *et al*, 2003).
- Incluye las percepciones y creencias de los estudiantes relacionadas con ellos mismos, la escuela, los profesores y otros compañeros (ej. Auto-eficacia, motivación, percibir que los docentes y compañeros se preocupan, aspiraciones, expectativas) (Jimerson *et al*, 2003) .
- Se refiere a una inversión personal de esfuerzo en el aprendizaje que da lugar a que una persona se implique en un tema con la intención de llegar a dominarlo (Khoo y Ainley, 2005).
- Consiste en una inversión en el aprendizaje y una disponibilidad a ir más allá de las exigencias básicas para dominar habilidades complejas (Lipman y Rivers, 2008).
- Básicamente, ha sido definido como motivación, esfuerzo y uso de estrategias. Incluye una inversión psicológica en el aprendizaje, un deseo de ir más allá de las exigencias y una preferencia por los retos (NCSE, 2006).
- Abarca dos variables que pueden afectar al logro y ajuste psicosocial. La inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia; disponibilidad a implicarse en aprendizaje que exige esfuerzo, etc.) y el uso de estrategias de auto-regulación por los estudiantes (memorización, planificación de tareas, y auto-control, etc.) (Archanbault, *et al* (2009)

- Grado en que los alumnos son curiosos y están interesados sobre lo que tienen que aprender (Suárez- Orozco, *et al.* 2009)

Investigadores provenientes del ámbito de la psicología han explorado ampliamente el tema, y de hecho en ocasiones sus aportaciones sobre el mismo se solapan o quedan subsumidas en el campo más genérico de "motivación". La importancia de este componente de la implicación del alumno con la escuela es evidente; como apunta el *Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn* (2004) además de las conductas observables y las emociones, también importan los aspectos cognitivos y mentales; *sólo la implicación cognitiva genuina resultará en aprendizaje* (p.31).

### 3. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE OTROS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA ESCUELA

Los tres componentes de la implicación escolar a los que se acaba de hacer referencia a grandes rasgos, ponen de manifiesto la multiplicidad de factores y elementos que influyen en que un alumno esté más o menos implicado o más o menos desenganchado de la escuela.

Como ya se comentó anteriormente, aunque con frecuencia han sido investigados independientemente unos de otros, en los últimos años se ha defendido la conveniencia de desarrollar una concepción multidimensional de la implicación del estudiante, en orden a alcanzar una mayor comprensión de este fenómeno y sus efectos en el aprendizaje y participación de los alumnos. Una visión multidimensional, pues, que relacione, integre y contemple simultáneamente variables y factores del alumno, quizás también socioculturales y familiares, del contexto escolar, de los contenidos, de las actividades escolares y el tipo de relaciones, como el cuidado, apoyo, etc.

Investigaciones y reflexiones sobre el tema realizadas en torno a los componentes antes comentados, individual o integradamente considerados, han aportado conocimientos respecto al enganche de los alumnos y por qué algunos de ellos desconectan y se van desapegando de las escuelas y la formación que ofrecen y han ido apuntando las repercusiones de ello en su rendimiento académico, en su mayor o menor distanciamiento de las actividades escolares, su implicación o no en conductas disruptivas y sus mayores o menores probabilidades de abandono.

De hecho, buena parte de la investigación a la que se ha hecho referencia en apartados anteriores ha mostrando consistentemente una relación positiva entre implicación y rendimiento escolar (Fredericks, *et al.*, 2004). Refiriéndose a los centros de educación secundaria Murphy *et al.* (2001:161) es claro al respecto cuando afirma que aunque la implicación del alumno en la escuela se ha estudiado atendiendo a diferentes aspectos (desde asistencia a clase, completar deberes, participación en actividades extracurriculares hasta medidas más matizadas como sentido de pertenencia a la comunidad escolar, una apreciación de diferencias individuales, y una cultura de cuidado exhibida por los docentes) *sea como sea definida la conclusión siempre es la misma: los alumnos que están enganchados en las escuelas secundarias muestran mayor logro académico que los que no lo están*(...)

En términos similares Simons-Morton y Chen (2009) hacen referencia a múltiples trabajos y aportaciones sobre el tema para concluir que *los declives en motivación de logro y rendimiento durante la primera adolescencia (...) son preocupaciones notables de padres, profesores y políticos. La teoría y la investigación han enfatizado las relaciones entre implicación, motivación, ajuste, logro y conducta de los estudiantes (...) los alumnos que quieren hacer bien y están relativamente bien ajustados a la escuela es*

*probable que intenten más y rindan bien académicamente en relación con sus capacidades (...) y menos probable que abandonen o se impliquen en conducta antisocial (...) que los que están desmotivados o desenganchados de la escuela...* (p3-4). Se ha insistido, pues, en esa relación entre implicación del alumno en la escuela y logros académicos, ya sea ligando la mayor implicación con resultados más positivos, ya subrayando las repercusiones negativas que, en lo que respecta a logros académicos, tienen las situaciones de desenganche o desafección escolar. Como apunta Marks(2000) la ausencia de implicación por parte del alumno *afecta desfavorablemente al logro de los alumnos e inicia una espiral descendente que puede conducir a conducta escolar disfuncional y, en última instancia, culminar en que algunos estudiantes abandonen completamente la escuela* (p.155).

No obstante, aunque la mayoría de los estudios sobre el tema abordan la implicación del alumno como predictor de éxito académico e infieren que estar no-implicado "causa" un logro académico pobre, e incide en la probabilidad de abandono escolar, diversos investigadores consideran que aquella debería ser considerada como un proceso y un resultado escolar en sí mismo. Es ilustrativo, a este respecto el planteamiento que realiza Willms (2000) en su estudio realizado en el marco de PISA-2000 en el que sostiene que el enganche de los alumnos es un *importante resultado escolar en sí mismo* (p.8). Señala que no es un predictor de éxito académico y, tras comentar que hay variaciones entre unos y otros países y entre unas y otras escuelas dentro de un mismo país respecto a la cantidad de alumnos desenganchados, concluye, entre otras cosas, que *hay un número significativo de alumnos con un alto rendimiento (académico) que sin embargo se caracterizan por su desafección escolar* (p.3).

Por otra parte, también desde el enfoque de investigación aquí comentado, se ha documentado la importancia del *enganche* como factor ligado a la permanencia en la escuela, o dicho en otros términos, la relación entre no-implicación y abandono escolar. No es inusual que éste sea considerado como un proceso progresivo de *desenganche* y falta de interés por el trabajo escolar que se va gestando a medida que los alumnos transitan por la escuela (Finn, 1989; 1993; Whelage y Rutter, 1996; Rumberger, 2001, 2004; Lehr, 2004; Arechanbault, *et al.*2009).

Sin embargo, aún reconociendo las aportaciones provenientes de esta tradición de investigación, también conviene apuntar que no está exenta de críticas ni constituye la única perspectiva desde la que se está abordando el estudio de los fenómenos de enganche o desenganche de los alumnos con la escuela.

Diversos autores consideran, por ejemplo, que una investigación focalizada eminentemente en el alumnado y sus características representa una mirada a esta problemática que hace descansar en los estudiantes el origen de la misma: El alumno o grupo de alumnos son considerados el "foco" del problema. Tanto las aportaciones a las que se ha hecho referencia en páginas anteriores como aquellas otras -no abordadas aquí- más interesadas en las características sociales y familiares de los alumnos constituyen, en general, modos de abordar e investigar sobre el tema que suelen atribuir problemas como el abandono, el absentismo, los bajos rendimientos, etc. a fallos y debilidades individuales, así como a entornos sociales y familiares empobrecidos.

En tal sentido, de ellos se ha cuestionado su tendencia a *patologizar a los alumnos y sus contextos socioculturales y familiares, -culpando así a la víctima-* y a desconsiderar aspectos escolares que *pueden dar lugar al desenganche de los estudiantes* (Atweh, 2007:5). Por ejemplo, en nuestro país es frecuente manejar un discurso en el que los entornos sociales y las familias de los alumnos se presentan como determinantes clave en los procesos de fracaso escolar, abandono o, en general, exclusión

educativa. Son ilustrativas, al respecto, algunas de las afirmaciones contenidas en el *Informe de la Inclusión social en España 2009* (Marí-Klose *et al.*, 2009) en el que se reconoce la influencia decisiva de los entornos familiares y sociales de los alumnos como factores de desigualdad y vulnerabilidad educativa. Se afirma, por ejemplo que *garantizado el acceso universal a la educación básica, en la mayoría de los países de la OCDE persisten desigualdades importantes en los logros educativos de los niños según su origen social y familiar que abocan a determinados colectivos a riesgos mucho más elevados de abandono prematuro en los estudios. Esas desigualdades tienen raíces que no se encuentran en el sistema educativo y éste difícilmente puede corregirlas. Entre esas influencias externas destacan por su importancia, los ingresos familiares, la estructura familiar, la procedencia nacional, y el capital cultural y social de las familias.* (p.182); el mismo informe, más adelante, al referirse a los determinantes de la desigualdad en el ámbito educativo señala que *las claves del éxito y fracaso escolar se encuentran sólo en una pequeña parte condicionadas por la experiencia escolar durante la etapa de la educación obligatoria (...) el logro educativo en la escuela es, en gran medida, resultado de variables sociales que emplazan a individuos en disposición de competir con mayor o menor ventaja en las carreras educativas* (p.202)

El papel que pueden estar desempeñando en el desencadenamiento de situaciones de desenganche las propias escuelas queda prácticamente difuminado. Sin embargo, también éste es un contexto al que hay que prestar atención. Como apunta Dei (2003) *con frecuencia las víctimas son vistas como las causas de sus propios problemas. La individuación de éxito o el fracaso escolar permite a las Ciencias Sociales ver los hogares, familias y sus sistemas de apoyo como las fuentes de los problemas escolares en lugar de examinar críticamente qué hacen o no las escuelas para aumentar y apoyar la excelencia académica de todos los estudiantes* (p.3).

Es justamente la focalización en las escuelas, lo que ocurre en ellas y cómo influyen en que los alumnos se (des)enganchen lo que caracteriza otro de los enfoques de investigación en torno al tema. Aunque a lo largo de este artículo no se ha hecho aludido explícitamente al mismo, representa en estos momentos un ámbito de atención importante sobre el que se vienen realizando contribuciones relevantes. Se trata de un enfoque desde el que se insiste en ir más allá de explorar cuáles son los factores socio-familiares y personales relacionados con el *desenganche* de los estudiantes para indagar, también, aspectos ligados al entorno escolar y la educación que se les ofrece. Desde el mismo se considera que centrar la investigación en los escenarios escolares (sus dinámicas académicas y sus condiciones organizativas) en los que se desenvuelven los estudiantes contribuirá a una mejor comprensión de por qué razones ciertos alumnos se sienten alienados del ambiente y del currículum escolar y “desconectan” o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas. La mirada, pues, se pone en las propias escuelas, sus estructuras, su clima relacional, sus valores y prácticas, y en el currículum y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en las aulas (González, 2006, Escudero, 2005, González, en prensa). Se trata de un planteamiento desde el que sostiene que asumir que la escuela -el modo en que está organizada, sus prácticas educativas, las relaciones que promueve o excluye, etc.- no *funciona* para un número de adolescentes cada vez mayor -sobre todo para aquellos en que están en desventaja-, constituye un punto de partida imprescindible para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que, quizá por estar sirviendo sólo a los estudiantes académicamente más aventajados y con menos dificultades, puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos.

El telón de fondo de este enfoque es, pues, el reconocimiento de que no se puede dejar de lado la *responsabilidad* institucional en el desencadenamiento de problemas como los ya aludidos (fracaso, abandono, desapego, rechazo escolar, etc.), admitiendo que tanto la implicación como la no-implicación y desenganche progresivo de ciertos alumnos no pueden ser comprendidas ni separadas de la escuela y lo que ocurre en ella, ni pueda quedar al margen de la discusión, tan al uso, de la escuela exclusiva y la escuela como comunidad de aprendizaje.

Finalmente, en los últimos años, enfoques más críticos han advertido que una adecuada comprensión de la implicación de los alumnos con lo escolar y con el aprendizaje no puede pasar por alto cuestiones relativas a cuáles son los valores sustentados en las metas de la escuela y la educación actuales, o cuáles son los tipos de actividades en las que los alumnos han de estar implicados. Como advierte Atweh (2007: 7) la conceptualización multidimensional de la implicación del alumno proporciona una comprensión más inclusiva de este constructo, sin embargo, ha pasando por alto o se ha mantenido *silenciosa* respecto al *tipo de tareas con las que se espera que el alumno se implique. Sin juicios de valor sobre con qué es valioso estar implicado, no es posible hacer juicios de valor sobre qué enganches son deseables o no deseables. Naturalmente, no todas las implicaciones de los estudiantes son positivas y conducentes al desarrollo de adultos y futuros ciudadanos deseados.*

Las reflexiones e investigaciones provenientes de perspectivas críticas y socio-críticas están planteando, pues, la necesidad de plantear otras miradas y lecturas del fenómeno, más centradas en los "qué" y "para qué" de la implicación del alumno, cuál es el significado, la justificación y la meta última del "la implicación" del estudiante (Vibert, y Shield, 2003; Zyngier, 2004, 2006, MacMahon y Portelli, 2004, Portelli y McMahon, 2004; McMahon y Zyngier, 2009). Los propósitos y la naturaleza de la implicación no se pueden comprender al margen de sus contextos sociales, culturales y políticos. En este sentido, como apunta Vibert (2003) *a no ser que respondamos a esas cuestiones seguiremos firmemente situados en supuestos no cuestionados y modos de entender y análisis tradicionales de la escuela que parten de la creencia de que aunque el sistema actual puede necesitar retoques, en general está realizando las funciones sociales y políticas que aquellos con poder de toma de decisión consideran deseables* (p.4).

Aportaciones provenientes de este enfoque se alejan de la idea de implicación de los estudiantes como fenómeno que *existe únicamente dentro de los alumnos*, o como un asunto solucionable aplicando técnicas y estrategias; en su lugar abogan por una "implicación crítico-democrática" (Portelli y McMahon, 2004) conectando así el enganche del alumno, la pedagogía crítica y la práctica democrática. Más allá de entender que la implicación del alumno en sus aprendizajes y en la vida escolar consiste en lograr que los estudiantes estén implicados activamente en las tareas escolares, sigan las reglas o participen en actividades extraescolares, e incluso más allá de sostener que aquella exige responder pedagógicamente a los intereses y necesidades de alumnos *individuales*, desde perspectivas socio-críticas se sostiene que la implicación del alumno también ha de estar ligada a sus intereses *sociales* y *comunitarios*, en orden a propiciar y cultivar una comunidad más justa y democrática. Una concepción crítica de la implicación del alumno, señalan McMahon y Zyngier (2004: 167) *busca cambiar las estructuras hegemónicas existentes. Todos los alumnos deberían poder verse representados en un currículo que desafíe las relaciones jerárquicas y opresivas que existen entre diferentes grupos sociales. La reciprocidad pedagógica reconoce que las vidas de los niños y sus comunidades son un 'currículum de vida', no sólo por estar conectado a la experiencia del estudiante sino también por criticar activa y conscientemente esa experiencia.*

Hasta tal punto es necesaria esta perspectiva que ha de tomarse en consideración el hecho de que, bajo determinadas condiciones, la no implicación del alumnado en la vida escolar puede representar una forma de resistencia activa y, por lo tanto, crítica, aunque no sin consecuencias, de un orden escolar vivido y representado como algo ajeno a su mundo y aspiraciones. La implicación del alumno en la escuela y en los aprendizajes, en definitiva, no se puede pensar al margen de los propósitos democráticos de la escuela, las inevitables dimensiones políticas de la educación y la enseñanza, la importancia de hacer frente a la diversidad por razones de género, etnia, clase, religión, etc. como tampoco al margen de un currículo que esté asentado en la vida y la experiencia de los estudiantes. Porque implicarse en el aprendizaje y en la vida escolar es una forma de implicarse en y con el mundo en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Institutes for research (2007). *School climate and connectedness and student achievement*. Consultado en: <[http://www.alaskaice.org/files/070918\\_SCCSandAchievement\\_AIRTechPaper.pdf](http://www.alaskaice.org/files/070918_SCCSandAchievement_AIRTechPaper.pdf)> el 26/09/2008.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2009). *School completion and student engagement: information and strategies for educators*. Consultado en: <[http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp\\_compleducators.pdf](http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf)> el 11/07/2009.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. y Furlong, M.J. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 651-670.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. *AARE 2007 International Educational Research Conference*. Consultado en: <<http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>> el 26/10/2008.
- Audas, R. y Willms, D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Consultado en: <<http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/SP-483-01-02F.pdf>> el 12/01/2002
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado en: <<http://www.k12.we.us/research/default.aspx>> el 23/09/2004.
- Berry, K. (2005). Pupil motivation. *Scottish Parliament Information Centre (SPICe)* Consultado en: <<http://www.scottish.parliament.uk/business/research/briefings-05/sb05-09.pdf>> el 22/10/2008.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore, Maryland*. Consultado en: <<http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>> el 27/04/2008.
- Blum, R. y Libbey, H. (2004). Executive Summary. *Journal of School health*, 74(7). Consultado en: <<http://www.jhsph.edu/wingspread/Septemberissue.pdf>> el 12/07/2009.
- Callanan, M., Kinsella, R., Graham, J., Turczuk, O. y Finch, S. (2009). Pupils with declining attainment at Key Stages 3 and 4: Profiles, Experiences and impacts of underachievement and disengagement. *National Centre for Social Research, Research Report No DCSF-RR086*. Consultado en: <[www.dcsf.gov.uk/research/](http://www.dcsf.gov.uk/research/)> el 20/12/2009.

- Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging Schools. Fostering High school students' motivation to learn*. Washington: The National Academic Press.
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), pp.548-581.
- Dei, S.G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38(2). <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3965/is\\_200304/ai\\_n9196667/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196667/?tag=content;col1)> el 15/04/2009.
- Escudero, J. M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1). Consultado en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>>.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), pp.117-142.
- Finn, J.D. (1993). School Engagement & Students at Risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470). Consultado en: <<http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>> el 05/05/2003.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A. (2003). School Engagement. Consultado en: <[http://www.childtrends.org/Files/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfFBFP.pdf](http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf)> el 20/01/2009.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. *Longitudinal surveys of Australian youth*. Research report. Consultado en: <[http://www.acer.edu.au/documents/LSAY\\_Isay27.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_Isay27.pdf)> el 26/10/2008.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, pp.99-113.
- Furlong, M.J. y Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 365-368.
- Glanville, J.L. y Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), pp. 1019-1041.
- González, M<sup>a</sup>.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1). Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>>.
- González, M<sup>a</sup>.T. (en prensa). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M<sup>a</sup>. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid. Síntesis.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L.S. (2008). School engagement and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 21-40.
- Jimerson, S.R; Campos, E. y Greif, J.L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, pp. 7-27.

- Khoo, S.T. y Ainley, J. (2005). Attitudes, Intentions and Participation. (LSAY Research Report No. 41). Melbourne, Vic: *Australian Council for Educational Research*. Consultado en: <[http://forms.acer.edu.au/documents/LSAY\\_lsay41.pdf](http://forms.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay41.pdf)> el 26/10/2008.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), pp. 679-706.
- Lehr, C.A. (2004). Increasing School Completion: Learning from Research-Based Practices that Work. *Research to Practice Brief*, 3(3). Consultado en: <<http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1646>> el 02/01/2010.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), pp. 274-283. Consultado en: <<http://www.jhsph.edu/bin/s/q/Septemberissue.pdf>> el 26/10/2008.
- Lippman, L. y Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Consultado en: <[http://www.childtrends.org/files/child\\_trends-2008\\_10\\_29\\_RB\\_schoolengage.pdf](http://www.childtrends.org/files/child_trends-2008_10_29_RB_schoolengage.pdf)> el 02/01/2010
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F.J., Gómez-Granell, C, y Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Disponible en: <[http://discoverynet.es/informe\\_inclusio/informe2009\\_castella.pdf](http://discoverynet.es/informe_inclusio/informe2009_castella.pdf)>.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), pp. 153-184.
- McMahon, B. y Portelli, J. P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), pp. 59–76.
- McMahon, B. y Zyngier, D. (2009). Student engagement: contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4(2), pp. 164-180.
- McNelly, C. (2003). Connection to School as an Indicator of Positive Development. Consultado en: <<http://www.childtrends.org/Files/McNeely-paper.pdf>> el 06/05/2008.
- Morse, A.B., Anderson, R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2004). Promoting School Completion. Consultado en: <<http://www.nasponline.org/resources/principals/School%20Completion%20NASSP%20February%2004.pdf>> el 02/01/2010.
- Murphy, J., Beck, L.G., Crawford, M., Hodges, A. y McGaughy, Ch.L. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murray, C. y Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 423-445.
- NCSE (National Center for School Engagement) (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. Consultado en <[www.schoolengagement.org](http://www.schoolengagement.org)> el 06/05/2008.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.

- Newmann, L. y Davies E, (2004). The school engagement of Elementary and Middle schools students with disabilities. En AA.VV. *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities*. Consultado en: <[http://www.seels.net/info\\_reports/engagement.htm](http://www.seels.net/info_reports/engagement.htm)> el 04/02/2005.
- Osterman, K. F. (2000). "Students' need for belonging in the school community". *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367.
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.). *School as community. From promise to practice*. Albany: State University of New York press, pp. 167-196.
- Portelli, J.P. y Mc McMahon, B.J (2004). Why critical, democratic engagement?. *Journal of Maltese Education research*, 2(2), pp. 39-45. Consultado el 14/05/2009, en: <[www.um.edu.mt/educ/about/publications/mrер/files/JMERN212P3.pdf](http://www.um.edu.mt/educ/about/publications/mrер/files/JMERN212P3.pdf)>.
- Ream, R.K. y Rumberger, R.W. (2008). Student engagement, peer social capital and school dropout among Mexican American and Non-latino white students. *Sociology of education*, 81, pp. 109-139.
- Rikey, K.A. y Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres: Paul Cahpman.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), pp. 465-482.
- Ross, A. (2009). Disengagement from Education among 14-16 year olds. Research Report No SF-RR178. *National Centre for Social Research*. Consultado el 16/12/2009, en: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR178.pdf>>.
- Rumberger, R. W. (2001). Why Students Drop out of School and What Can be Done. Consultado en: <<http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>> el 05/05/2003.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), pp. 3-25.
- Solomon, I. y Rogers, C. (2001). Motivational Patterns in Disaffected School Students: insights from pupil referral unit clients. *British Educational research Journal*, 27(3), pp. 331-345.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), pp. 712-749.
- Vibert, A.B. y Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 4. Consultado el 28/09/2008, en: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3965/is\\_200304/ai\\_n9196671/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196671/?tag=content;col1)>.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with the school. *American Journal of Education*, 105(5), pp. 294-318.
- Weiss, C.L.A., Cunningham, D.L., Lewis, C.P., y Clark, M.G. (2005). Enhancing Student Connectedness to Schools. *Baltimore, MD: Center for School Mental Health Analysis and Action, Department of Psychiatry, University of Maryland School of Medicine*. Disponible en: <<http://csmh.umaryland.edu/resources/CSMH/briefs/CaringConnectednessBrief.pdf>>.
- Wehlage, G.G. y Rutter R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.
- Willms, J.D. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. *Results from PISA 2000*. Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>>.

- Whitlock, J. (2003). Fostering School Connectedness. Consultado el 26/09/2008, en: <[http://www.actforyouth.net/documents/school\\_connectedness\\_web.pdf](http://www.actforyouth.net/documents/school_connectedness_web.pdf)>
- Whitlock, J. (2004). *Places to be and places to belong Act for youth upstate center of excellence*, Cornell University. Consultado en: <[www.actforyouth.net](http://www.actforyouth.net)> el 16/04/2008.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University. Consultado en: <[http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE\\_2006\\_Report.pdf](http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf)> el 16/04/2008.
- Yonezawa, S., Jones, M. y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *J. Educational Change*, 10, pp. 191-209.
- Zyngier, D. (2004). Doing education not doing time. Engaging Pedagogies and Pedagogues - what does student engagement look like in action? *International Education Research Conference Melbourne. Doing the Public Good: Positioning Education Research*. Consultado en: <<http://monash.academia.edu/documents/0011/5653/ZYN04008.PDF>> el 27/09/2008.
- Zyngier, D. (2006). (Re)conceptualising Connectedness as a Pedagogy of Engagement. *AARE Conference, Adelaide*. Consultado en: <<http://www.aare.edu.au/06pap/zyn06865.pdf>> el 12/12/2009.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *LEARNing Landscapes*, 1, pp. 93-116. Consultado en: <<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/learninglandscapes/documents/LL-OCT-2007-LR-link.pdf>> el 27/09/2008.



## PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO. LOS PRIMEROS AÑOS EN EL PUESTO

*Gema López-Gorosave, Charles L. Slater y José María García-Garduño*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2010  
Fecha de dictaminación: 12 de junio de 2010  
Fecha de aceptación: 22 de junio de 2010



La importancia del rol de los directores en la escuela no se encuentra en debate. La evidencia acumulada a nivel internacional permite sostener que los directores son un elemento central en sus centros de trabajo (CEPPE, 2009; Fullan y Hargreaves, 1999; Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Hallinger y Heck, 1998; Murillo, Barrios y Pérez Albó, 1999; Mulford, 2008; Murphy y Hallinger, 1992; Loera y Cázares, 2008). De acuerdo a Leithwood, Harris y Hopkins (2008) y Mulford (2008), el liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas (Day *et al*, 2007).

En México la investigación sobre las prácticas de dirección es todavía incipiente, los escasos estudios publicados tienden a identificar las mejores (ver por ej. Camarillo, 2006, Loera, Hernández y García, 2005; Loera y Cázares, 2008), dejando en segundo término los estudios comprensivos de otras formas que cobran las prácticas de dirección en un contexto determinado. A nivel macro, se sabe que en sistemas en donde los directores tienen escasas atribuciones, asumen el puesto a través de un sistema de selección, desarrollo y promoción deficiente, y reciben una recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas, no existen condiciones favorables para el desarrollo de un liderazgo educativo (CEPPE, 2009). A nivel meso y micro, existe otro conjunto de factores que configuran la práctica directiva. Por todo ello, se considera necesario incrementar los estudios sobre las prácticas de dirección en contextos específicos que amplíen el conocimiento local, regional y nacional de las distintas formas en que los directores dirigen sus escuelas.

Los estudios empíricos nacionales sobre las prácticas de dirección han dejado al margen las distintas facetas de la trayectoria del director. Estas facetas o etapas de dirección responden a procesos distintos de socialización (Hart, 1993) y su conocimiento cobra relevancia para las políticas de formación de directores. Este estudio se propuso explorar las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas de una localidad en el primer y el tercer año de dirección, e identificar los principales patrones de dirección y liderazgo. Responde a tres preguntas: ¿qué tipo de problemas experimentan los directores en este periodo?, ¿cómo intervienen ante ellos y qué resultados obtienen?, ¿cómo van definiendo su estilo de liderazgo y hacia dónde se dirigen?

La investigación realizada se basó en tres supuestos. El primero es que “la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje” (CEPPE, 2009, p. 20). No obstante, creemos junto con Leithwood, Harris y Hopkins (2008), que las formas de las prácticas de dirección son más importantes que las prácticas en sí mismas, ya que las primeras demuestran la sensibilidad de los directores al contexto en el cual se desenvuelven.

El segundo supuesto es que los primeros años en la dirección son importantes en el desarrollo ulterior de los directores. En este periodo los directores adaptan y acomodan las demandas -internas y externas- y como resultado de ello, juegan diferentes roles de liderazgo (Cheung y Walker, 2006). Esta etapa de socialización organizacional se caracteriza por la relevancia que cobran los valores, conocimientos y habilidades interpersonales de los directores. Además, durante los primeros años en el puesto, los directores sienten mayor presión por adaptarse a la cultura de la nueva escuela (Early y Weindling, 2004).

El tercer supuesto es que la educación primaria es el nivel en el cual los alumnos se encuentran más expuestos a la influencia de la escuela y de su director. Es el nivel de mayor importancia en el sistema educativo mexicano, representa alrededor del 60% de la matrícula de la educación básica, y es en donde más tiempo pasan la mayor parte de los estudiantes. El subsistema de educación primaria cuenta con poco más de 98 mil escuelas y casi 600 mil profesores que atienden alrededor de 15 millones de estudiantes (INEE, 2007).

En resumen, el reconocimiento del impacto del director en el funcionamiento de la escuela, la relevancia en su trayectoria profesional de los primeros años en el puesto y la importancia de la educación primaria en México, motivaron la presente investigación. En este artículo se presenta un acercamiento a las prácticas de dirección y liderazgo desplegadas frente al mayor desafío experimentado por los directores en los primeros años: el personal de la escuela.

## 1. EL CONTEXTO

A nivel internacional, la educación forma parte de todas las agendas políticas y es vista como un medio para resolver la injusticia social y los problemas económicos (OCDE, 2005). Estos problemas se presentan de manera acentuada en México, razón por la cual el gobierno federal se ha propuesto elevar la calidad educativa implementando diversas reformas. A principios de este siglo el gobierno reconoció "la necesidad de formar a los directores escolares en las tareas sustantivas de la escuela y crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos académicos" (SEP, 2001a, p.116). Implementó además un modelo de gestión escolar a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el cual la profesionalización de los directores se torna crucial. El PEC supone que el director debe liderar la escuela hacia la toma colectiva de responsabilidades sobre los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se comprometa con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, que asuma el cumplimiento de la normatividad mínima en su funcionamiento, comparta sus experiencias e impulse procesos de autoformación de sus actores (SEP, 2001b). El PEC promueve una gestión institucional participativa en las escuelas de manera que los diferentes actores sociales y educativos se corresponsabilicen de los resultados. No obstante los esfuerzos realizados por profesionalizar al profesorado y reformar la escuela, los avances han sido escasos; los bajos niveles de aprovechamiento y la falta de equidad en los resultados siguen siendo un desafío (SEP, 2007). Por ello el gobierno refrendó su compromiso con la democratización del sistema, la formación de los directores, la construcción de nuevas reglas de ingreso al puesto y la actualización de la normatividad vigente en las escuelas. En este escenario, voces de gran peso académico y político sostienen que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es uno de los factores que han intervenido en los limitados avances educativos (BID, 2006; Ornelas, 2008).

En la actualidad, todavía se accede a la dirección a través de un concurso estatal basado en un sistema de acumulación de puntos denominado "escalafón" en el cual el SNTE juega un rol preponderante (Vallejo, 2006) o por una comisión temporal acordada por el inspector y el delegado sindical. En el primer caso el puesto es vitalicio. No existe formación previa para el puesto ni acompañamiento en el proceso de iniciación a la dirección. La principal evaluación del desempeño de los directores se realiza a través del llenado de una ficha escalafonaria realizado por el inspector escolar quien normalmente otorga la máxima puntuación. Existe otra evaluación asociada al salario la cual depende, entre otros elementos, del puntaje otorgado por los profesores al director. Salarialmente una plaza de dirección depende de dos factores: a) la obtención de la plaza de director, la cual representa un beneficio económico equivalente a ocho horas de trabajo adicionales a la plaza de profesor, y, b) la categoría obtenida por el director en el sistema horizontal de incentivos económicos denominado Carrera Magisterial. La conformación del salario tiene como consecuencia que un profesor con alta categoría en Carrera Magisterial puede tener un salario superior a un director. Un rasgo frecuente de los directores de escuelas primarias es que posean dos plazas devengadas en escuelas diferentes y horarios excluyentes: matutino y vespertino. En una de ellas fungen como profesores de grupo o asesores técnico-pedagógicos.

En Baja California, entidad federativa en la que se desarrolló el estudio, el proceso de descentralización iniciado en 1992 se encuentra inconcluso (Reyes, 2009); a la fecha, no se han podido fusionar los subsistemas federales con los estatales<sup>1</sup> en una sola estructura orgánica. Además, la histórica unidad nacional del magisterio representada por el SNTE se resquebrajó. Una cadena de sucesos político-sindicales movilizó a los trabajadores de la educación al servicio del estado, quienes en 2009, lograron el reconocimiento del Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Baja California (SETEBC), como interlocutor legítimo ante el gobierno del estado. Por su parte, los maestros federales se rebelaron ante el SNTE por el impacto de la nueva ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en la jubilación. Con estos acontecimientos, la unidad nacional del sindicato pasó a la historia, no así las prácticas sindicales. El sindicato estatal reproduce la costumbre de emplear a los supervisores y directores como agentes de control. Los conflictos político-sindicales experimentados a nivel nacional y estatal, repercutieron en la localidad estudiada y en el funcionamiento de las escuelas en las que los directores iniciaron su gestión.

## 2. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

La dirección escolar ha sido investigada desde distintos enfoques. Los de mayor reconocimiento son los de eficacia escolar, movimiento de mejora y cambio en las escuelas, reestructuración escolar y gestión basada en la escuela, liderazgo y enfoques mixtos generados por la unión de algunos de los anteriores (Murillo, Barrio y Pérez-Albó, 1999). Se profundizará en los enfoques de eficacia escolar y liderazgo por el énfasis otorgado a éstos en la retórica de la gestión escolar en México.

### 2.1. Eficacia escolar

Los estudios de eficacia escolar buscan determinar la importancia de la escuela y de sus factores organizacionales en el aprendizaje. Este enfoque plantea la necesidad de girar de una propuesta burocrática centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y de los maestros. Edmonds (1979), uno de los primeros investigadores en ofrecer una lista de factores que inciden en las escuelas eficaces, sostuvo que los de mayor peso eran el liderazgo pedagógico del director, los consensos de los actores escolares en torno a la enseñanza de competencias básicas, la construcción de redes de cooperación y co-responsabilidad profesional entre los profesores, el clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables, y, la apertura de la escuela hacia las demandas y evaluaciones. Fernández (2004) sostiene que Edmonds no estableció jerarquías entre los factores, por lo que se generó la idea de que el liderazgo del director era el factor número uno y causa de los restantes, y sugiere que el debate sobre los factores de eficacia escolar continúa debido a que una escuela eficaz no se caracteriza por una lista de factores, sino por una "configuración organizacional con fuertes interdependencias y sinergias entre aspectos relativos a la toma de decisiones, a la estabilidad, al clima organizacional y al currículum" (Fernández, 2004, p. 6). De esta proposición se desprende la importancia del contexto escolar en los aprendizajes de los alumnos, ya que es en él en donde se manifiestan dichas configuraciones.

---

<sup>1</sup> En Baja California el Sistema Educativo Estatal comprende dos subsistemas: el del Instituto de Servicios Educativos Públicos, ISEP, que regula al personal federalizado, y el del Sistema de Educación y Bienestar Social, SEBS, que regula al personal estatal. Además, el municipio de Tijuana cuenta con un Sistema de Educación Municipal.

## 2.2. Liderazgo

Las teorías del liderazgo se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes así como en las conductas en relación a las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006). Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo, por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la teoría situacional habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional.

## 2.3. Estilos de liderazgo directivo

Al conectarse el desarrollo teórico del liderazgo con el campo educativo surgieron nuevas clasificaciones que refieren a los estilos de liderazgo del director (CEPPE, 2009). Sergiovanni (1984) aportó una clasificación jerárquica de fuerzas de liderazgo que van de la competencia administrativa hasta el liderazgo educativo. De su teoría se desprenden cinco tipos de liderazgo directivo: técnico, humano, educativo, simbólico y cultural. En los años noventa, Leithwood, Begley y Cousins (1990) propusieron una nueva tipología basada en el elemento educativo focalizado por los directores en la práctica: a) estilo basado en el clima y las relaciones, b) estilo basado en los alumnos, c) estilo basado en los programas, y, d) estilo basado en la administración. Asimismo se desarrollaron modelos de prácticas de liderazgo educativo.

## 2.4. Modelos de prácticas de liderazgo educativo

Estos modelos refieren normalmente a las acciones realizadas por los directores aunque algunos reconocen cada vez más, la importancia del liderazgo de otros actores escolares en la mejora. Sin duda, el campo de conocimiento se mantiene en construcción, pero hasta el momento los modelos conceptuales de liderazgo educativo de mayor influencia en el mundo son el instruccional y el transformacional (Hallinger y Heck, 1999). El primero surgió del movimiento de reestructuración de la escuela en Estados Unidos de Norteamérica iniciado en la última década del siglo pasado (Hallinger, 2003) y se asocia al movimiento de eficacia escolar (Murillo, 2006). Si bien el liderazgo instruccional enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental de la escuela y en los resultados de los estudiantes, dentro de esta relación se considera que el director cumple un rol clave (Heck, Marcoulides y Lang, 1991). En este modelo el director es el centro del *expertise*, de la fuerza y de la autoridad en la escuela (Cuban, 1988); la base de la influencia recae en su poder, posición jerárquica y conocimientos (Donaldson, 2001).

El segundo modelo es el liderazgo transformacional enfocado a la escuela. Es un modelo más amplio que el anterior también asociado a la eficacia escolar, incluye prácticas para liderar el cambio en todo el centro y sus actores. Este modelo se basa en tres constructos: "la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de las metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y, la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal" (Murillo, 2006, p. 16). En esta teoría, lo importante es lo que la escuela pueda hacer y no tanto el director solo. Se asume que una escuela no aprenderá mientras se fomente la dependencia de una persona (Bolívar, 2001). De los directores transformacionales se espera la comprensión, incidencia y transformación de la cultura escolar. Como se puede observar, los enfoques de eficacia escolar y liderazgo confluyen cuando se asocia la relevancia del liderazgo del director con los resultados de aprendizaje. Si bien el estudio que se presenta no se enfoca en los resultados de aprendizaje, el análisis de las prácticas de los nuevos directores fue realizado bajo la perspectiva del impacto de su liderazgo en los alumnos y en la escuela.

### 3. MÉTODO

Se desarrolló un estudio exploratorio longitudinal de corte interpretativo caracterizado por una aproximación socio cultural a la narrativa (Bruner, 1998). Los relatos sobre los problemas experimentados por los directores constituyeron las unidades de análisis de las prácticas de dirección y liderazgo. Éstos fueron obtenidos a través de entrevistas a profundidad, grupos de enfoque y registros de incidentes críticos. En la recolección de datos se utilizaron guiones de entrevista y de grupo de enfoque, cuestionarios demográficos y registros de observación, los cuales fueron resguardados en audio grabadoras y computadoras. Se realizó un análisis paradigmático de la narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), apoyado en el método de Análisis Cualitativo de Contenido de Mayring (2000; 2007), el cual se centró en el significado de los relatos.

Participaron en el estudio cinco directores y cinco directoras de escuelas primarias públicas de una localidad del norte de México, los cuales tenían menos de un año en la dirección al momento de la primera entrevista, dirigían una escuela ubicada en un radio menor a 50km. con respecto al centro de la ciudad, y consintieron la publicación de los resultados. El menor de los participantes tenía 42 años al inicio de la investigación y el mayor 57, su antigüedad se encontraba en el rango de 20-28 años. Del total de participantes, nueve tenían dos plazas.

### 4. RESULTADOS

En el primer año de dirección se identificaron quince tipos de problemas, sin embargo los más significativos fueron el personal de la escuela, los recursos materiales y financieros, la gestión de sí mismo, el inspector o supervisor escolar, los alumnos y el PE/PEC (Fig. 1). El principal problema fue el personal de la escuela. Los directores señalaron que los profesores "están de paso" (E06C1P7), "tienen problemas de relaciones humanas" (F2C2P6), "llegan tarde...y no se involucran en las actividades de la escuela" (E06C5P3), se resisten "a la innovación y el cambio" (E06C7P6)", "no están conformes con el grupo...asignado" (E06C7P11), "se oponen a trabajar porque deben seguir en paro (I8C1P1), confunden el trabajo con la amistad" (E06C4P6), entre otros. Mencionaron además que los profesores que se desempeñan como directores en su segunda plaza, "quieren ser directores" (E06C10P9) y "quieren ordenar" (E07C7P8) en el turno que no les corresponde.

También se identificaron problemas con el personal de intendencia. De acuerdo a los directores los conserjes "no hacen bien su trabajo" (I4C5P1), o tienen otro tipo de limitaciones como "problemas... en la columna vertebral (I3C3P1), "grita a los profesores (y)...quiso golpear a un niño (E06C5P7). Cuando la escuela es muy grande, el intendente "pide su cambio" a una escuela más chica (E06C3O23). Estas preocupaciones aunadas al resto, originaron estrés y agotamiento en los directores. Desde su perspectiva "son demasiadas cosas a la vez... hacer un oficio... al mismo tiempo llega un padre de familia, recibes una llamada de la autoridad y te pide que le envíes a, b y c, supervisar a tus docentes y darte cuenta de que ya es hora de entrada y no han entrado" (E06C3P12). En ocasiones algunos directores no saben cómo actuar y no cuentan con la capacitación necesaria y oportuna: "hay situaciones que no sé cómo resolver" (E06C4P7), "soy muy perfeccionista y...quiero acapararlo todo, no comparto mis tareas" (E06C6P7), "no sé delegar" (E06C6P7) "no sabía ni cómo hacer las cosas y así se trabaja" (E06C5P4). La mayoría de ellos siente que no les alcanza el tiempo y que el puesto "es muy desgastante" (E06C4P5). Algunos directores tienen "ganas de tirar la toalla" (E06C4P1), es decir, de abandonar el puesto, pero no

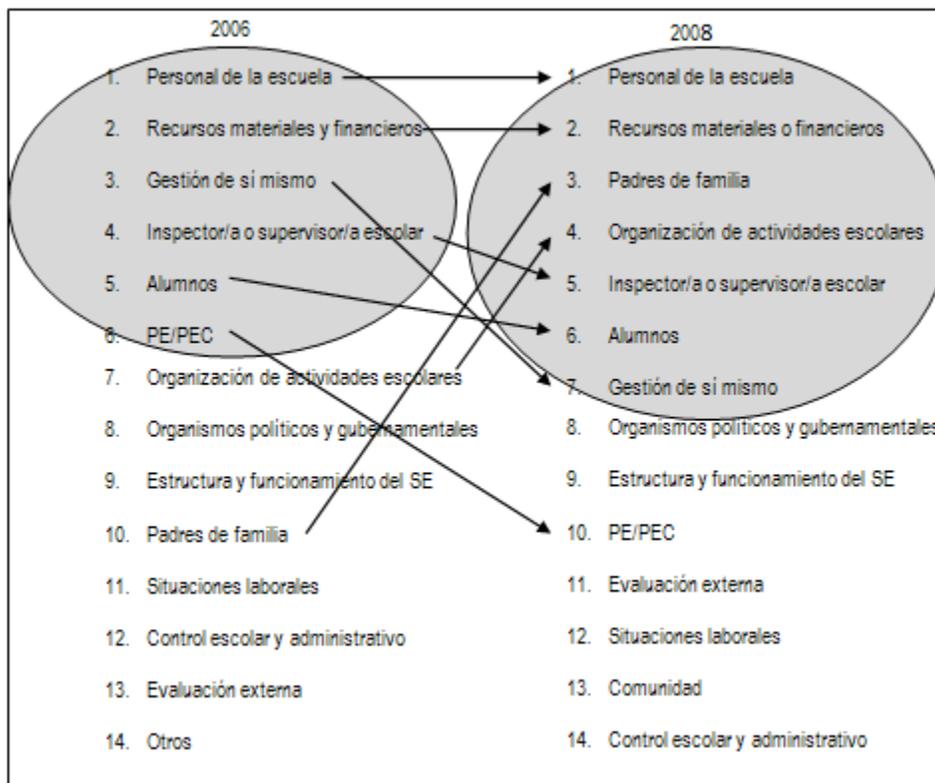
lo hacen, se desesperan y buscan apoyo en el supervisor escolar, de quien no siempre lo reciben. Los directores creen que “es muy difícil cambiar las costumbres” (E06C1P6), ya que los profesores “se resisten a los cambios” (F4C1P8) y “tienen el hábito de acomodar los acuerdos según les convenga a cada quien” (I1C7P3).

El segundo problema se concentró en los recursos materiales y financieros. Los directores dedican buena parte de su tiempo a mejorar las condiciones físicas del edificio y mantener e incrementar el equipo recibido. Para ellos es importante dejar huella física en la escuela.

El tercer problema en importancia fue la gestión de sí mismo. Los directores enfrentaron un conjunto de problemas en la escuela que se trasladaron a la dimensión personal: sentimientos de molestia, o decepción y falta de habilidades y conocimientos, los cuales se manifestaron en diferentes niveles de estrés dependiendo de la personalidad de cada uno de los directores.

La cuarta fuente de problemas fue la inspección o supervisión escolar. Los conflictos político-sindicales del magisterio en la entidad provocaron el adelanto de las fechas de fin de cursos y de entrega de documentación. Los directores se enfrentaban por primera vez a la experiencia de cierre de cursos y no encontraron un apoyo que les facilitara el tránsito en este periodo, el cual se complicaba por la enrarecida atmósfera que prevalecía en las escuelas y zonas escolares.

**FIGURA 1. PROBLEMAS EXPERIMENTADOS EN EL PRIMER Y TERCER AÑO DE DIRECCIÓN**



El quinto problema en importancia para los directores fueron los alumnos, experimentaron principalmente problemas de agresividad, abandono, vagancia, ausentismo, reprobación y aprendizaje. El último problema relevante para la mayor parte de los directores en el primer año de dirección fue el PEC. Los

directores no sabían cómo elaborar un proyecto escolar y se les dificultaba lograr la participación de los profesores y el compromiso de los padres de familia en la planeación y ejecución del proyecto.

En el tercer año de dirección el personal de la escuela volvió a constituir el mayor problema. Los directores relataron que algunos profesores no les comunican “las actividades que realizan con los padres de familia” (E08C2P11), “se enferman y se incapacitan cada mes” (E08C8P22), “no cumplen con la entrega de la documentación a tiempo” (E08C9P19) o no los “toman en cuenta como director” (E08C1P29). También manifestaron que si ellos no permanecen en la escuela “los profesores se van temprano” (E08C2P51), y que cuando fueron cambiados a la dirección de otra escuela fueron recibidos por los maestros con “desconfianza porque no sabían (los maestros) qué actitud tomaría (el director) frente a las posiciones sindicales” (E08C1P42).

El segundo problema de importancia en el tercer año volvió a ser la obtención de recursos financieros. Una directora reportó que era muy costoso arreglar una barda que exponía la seguridad de los niños, “es un lugar que no podemos arreglar...necesita un trabajo especial, cualquier día se nos va a caer, es una zona en donde no pueden jugar (E08C8P12). Otros comentarios refirieron que era “muy difícil mantener la infraestructura...las inversiones no se mantienen porque hay mucho vandalismo” (E08C3P28), o que no tenían recursos para “comprar el foco del proyector de enciclomedia, un depósito para el agua y tapar un hoyo que dejó la extracción de una palma en el patio” (E08C6P2).

El tercer problema se concentró en los padres de familia, destacan las quejas recibidas por el servicio, la falta de participación en las reuniones convocadas por la escuela y la agresividad de los padres contra los profesores. La organización de actividades escolares fue el cuarto problema de importancia en el tercer año de dirección, sobresalen los problemas asociados a la distribución de los grupos y la organización de los festivales típicos de la escuela. El quinto problema fue el inspector o supervisor escolar; los directores se quejaron por la actitud asumida por su jefe inmediato superior, por la presión ejercida sobre ellos, y por la falta de apoyo. El sexto problema fueron los alumnos; violencia, abandono y vagancia vuelven a ser problemas más señalados que el aprendizaje. La gestión de sí mismo fue el último problema común a la mayor parte de los directores en el tercer año en el puesto, sobresalen el cansancio, agobio, impotencia, incapacidad y sentimientos de culpabilidad como expresiones de este tipo de problemas. El PEC dejó de ser un problema relevante para la mayor parte de los directores quienes desarrollaron tácticas para concursar los fondos manipulando la metodología y los informes de resultados.

#### 4.1. Evolución de las prácticas

Los directores desplegaron trece tipos de acciones en el primer año e incrementaron dos más para enfrentar las situaciones problemáticas en el tercer año de dirección. Sin embargo, las acciones comunes a la mayor parte de los directores en el primer año en el puesto, denominadas en este trabajo “prácticas de dirección de los directores”, disminuyeron con el tiempo. En el primer año se identificaron cinco prácticas en el siguiente orden de importancia: dialogar, informar o negociar, dejar pasar, concentrar las responsabilidades o tareas en ellos, combinar acciones, y, ejercer la autoridad. En el tercer año se identificaron únicamente tres prácticas: combinar acciones, dejar pasar, y, dialogar, informar o negociar. Con el paso del tiempo y la experiencia en el puesto, menos directores concentraron las tareas y responsabilidades en ellos; también disminuyó la cantidad de directores que ejercieron la autoridad como acción aislada y aumentó sensiblemente la cantidad de directores que intervinieron a través de más de una acción, así como la frecuencia con que lo hicieron, de manera que la combinación de acciones fue la práctica predominante ante la mayor en el tercer año en el puesto.

Con relación a los resultados obtenidos por las intervenciones desplegadas ante los distintos problemas experimentados por los directores, se observa que en el tercer año éstos se diversificaron. En el primer año sobresalen tres categorías: resolver lo inmediato, producir molestias, estrés, frustración o desánimo, y, no obtuvieron resultado alguno. En el tercer año la mayor parte de los directores obtuvieron resultados de cinco tipos. El resultado principal sigue siendo resolver lo inmediato, le sigue el no obtener resultados y en tercer orden de importancia, la producción de molestia, estrés, frustración o desánimo; se incorporan como resultados comunes entre los directores el avanzar en los propósitos proyectados y el logro de respeto o reconocimiento.

Un hallazgo interesante surgió al distinguir los resultados favorables y desfavorables obtenidos en las diversas intervenciones de los directores, en los últimos se incluyeron tres categorías: a) no obtener resultados, b) producir molestia, estrés, frustración o desánimo, y, c) suspender actividades escolares. Bajo este criterio, cerca del 60% de las intervenciones de los nuevos directores produjeron resultados desfavorables, pero en el tercero, se invirtió esta proporción; es decir, aumentó el porcentaje de resultados favorables y disminuyó el porcentaje de los resultados desfavorables.

#### 4.2. Prácticas de dirección ante el problema del personal de la escuela

Sin lugar a dudas, un desafío constante para los directores consiste en lidiar con el personal de la escuela. Los profesores y conserjes ocupan la tercera parte del universo de las preocupaciones de la mayor parte de los directores tanto en el primer año como en el tercero. Desde la perspectiva de ellos, los docentes se encuentran desencantados, enojados o peleados con su trabajo y sus compañeros, agobiados, aburridos, indiferentes, hartos o cansados.

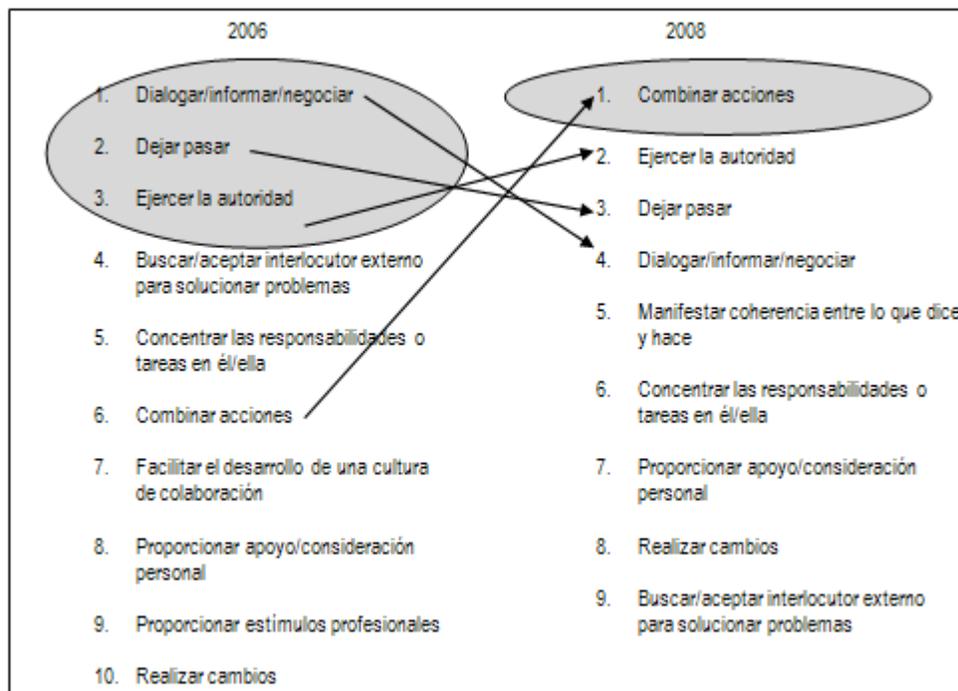
En el tercer año los directores siguieron experimentando faltas de respeto y reconocimiento a su autoridad, actitudes negativas de los profesores, relaciones conflictivas entre compañeros, pérdida de tiempo de clases, impuntualidad e inasistencia del personal, incumplimiento con las fechas de entrega de documentos solicitados a los maestros, etc., y dos directores señalaron haber experimentado un nuevo problema: el uso indebido de recursos de la escuela por parte de los profesores. En relación a la falta de reconocimiento de la autoridad, problema experimentado por prácticamente todos los nuevos directores, se observó su persistencia en tres participantes. La autoridad emanada del puesto es de vital importancia para dos de ellos, no siendo así para una directora, sin embargo las características del personal de la escuela de esta última y su excesiva tolerancia, se tradujeron en problemas de reconocimiento de la autoridad directiva.

En el primer año de dirección los directores intervinieron ante los problemas con el personal de la escuela dialogando, informando o negociando, ejerciendo la autoridad, dejando pasar el problema, buscando un interlocutor externo a la escuela, concentrando las responsabilidades y tareas en ellos, combinando acciones, facilitando una cultura de colaboración, proporcionando apoyo o consideración personal, proporcionando estímulos profesionales y realizando cambios. En el tercer año los directores dejaron de facilitar una cultura de colaboración y de proporcionar estímulos profesionales ante los problemas con el personal de la escuela y algunos de ellos incorporaron como forma de intervención la coherencia entre lo que decían y hacían (Fig. 2).

Sin embargo, como es natural, existe variación entre las acciones preferidas por los distintos directores, no obstante, se identificaron tres acciones comunes o prácticas de dirección en el primer año desplegadas ante los problemas enfrentados con el personal de la escuela y una en el tercero. Es decir, en el primer año los directores optaron por dialogar, informar o negociar con el personal, dejar pasar el problema y

ejercer la autoridad, mientras en el tercer año de dirección optaron por combinar acciones. A continuación se profundiza en cada una de las prácticas de los directores ante los problemas enfrentados con el personal de la escuela.

**FIGURA 2. ACCIONES Y PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN ANTE LOS PROBLEMAS DEL PERSONAL DE LA ESCUELA**



### 4.3. Dialogar/informar/negociar

El diálogo intenta persuadir al personal para cumplir con sus responsabilidades o limar asperezas entre los compañeros; los directores informan o dan a conocer al personal lo que se puede lograr trabajando en equipo y suelen negociar los retardos y la distribución de grupos. Ante problemas experimentados con el personal de la escuela en el primer y tercer año de dirección, la negociación fue menos utilizada que el diálogo y la información.

En el primer año de dirección, la práctica de dialogar, informar o negociar fue menos exitosa de lo que pudiera pensarse. En más de la mitad de las situaciones en las que se utilizó, los directores no obtuvieron resultados, o produjeron molestia, estrés, frustración y/o desánimo en ellos o en el personal de la escuela; eventualmente esta práctica tuvo como consecuencia la suspensión de actividades escolares. En el lado opuesto, es decir, en donde se ubican los resultados más alentadores, los directores lograron resolver lo inmediato, avanzar en una cultura de colaboración, disminuir obstáculos en las relaciones humanas, reflexionar o aprender de la experiencia o lograron respeto de sus compañeros.

Es evidente que la relación que los directores establecían como maestros o como asesores técnico-pedagógicos con otros actores educativos fue trastocada con el cambio de puesto, los nuevos directores se perciben como minoría frente al personal y se sienten solos. La necesidad de ser aceptados por sus compañeros y de ganar adeptos, los hizo intervenir inicialmente con la menor agresividad verbal posible, sin embargo, al paso del tiempo, algunos directores reconocieron la insuficiencia del diálogo ante los problemas experimentados con el personal de la escuela, descubrieron que el dialogar, informar o

negociar poco contribuía al reconocimiento de su autoridad, al cambio de actitud de los profesores ni al mejoramiento de las relaciones interpersonales. Tampoco fue una práctica efectiva para disminuir la pérdida de tiempo de clases ni mejoró la puntualidad y asistencia de los maestros, por ello, al tercer año, menos directores optaron por dialogar, informar o negociar como vía única de intervención ante este tipo de problemas. Fue así como dejó de ser una práctica para convertirse en una de las acciones menos elegida por los directores. Sin embargo quienes la mantuvieron, incrementaron los resultados favorables. Probablemente estos directores fueron más hábiles en la selección de situaciones ante las cuales el diálogo, la información y negociación podía ser eficaz, y/o mejoraron sus habilidades comunicativas. El resto de los directores decidió acompañar la comunicación con otro tipo de acciones dando distintas formas a la práctica de acciones combinadas.

#### 4.3.1. Dejar pasar

Esta práctica fue la segunda en importancia en el primer año de dirección. ¿Qué es lo que dejan pasar la mayor parte de los directores? Dejan pasar los problemas generados entre el personal que mantiene relaciones familiares, sean éstas de tipo consanguíneo o político, consideran que no deben inmiscuirse en este tipo de asuntos aunque sus manifestaciones afecten el buen funcionamiento de la escuela. Desde su perspectiva, se debiera normar al respecto, función que no les compete, y sugieren prohibir la presencia de matrimonios, compadrazgos y otro tipo de parentescos entre el personal de la escuela. También los directores dejan pasar algunas situaciones de pérdida de tiempo de clases y de actitud del personal, ellos creen que en ciertos casos se requiere un lapso prolongado para lograr un cambio de actitud del personal ante el trabajo, y que se logrará en la medida en que ellos, como directores, demuestren que no están en la escuela para reprimirlos, sino para entenderlos y apoyarlos como personas y como trabajadores. En el caso de dos directores cuya forma de conducirse tiende a ser más democrática que autoritaria, dejan pasar también las faltas de respeto a su autoridad, no obstante, la tolerancia se somete a prueba cuando las conductas de los profesores rebasan el límite de los directores quienes experimentan en estas situaciones tensión y desánimo.

Como es de suponerse, es poco probable que se generen resultados favorables cuando se dejan pasar los problemas, sin embargo, en los problemas relatados en el tercer año de dirección se presentó una situación en donde las relaciones entre el personal de la escuela mejoraron cuando el director se abstuvo de intervenir. Pero por lo general, dejar pasar no produjo resultados y cuando los produjo fueron la molestia, estrés, frustración o desánimo en los directores o incluso, en el personal cuando éste exigía la intervención del director y no la percibía. Al igual que dialogar, informar o negociar, la práctica de dejar pasar dejó de serlo en el tercer año. Los directores incrementaron las intervenciones ante este tipo de problemas y quienes siguieron dejando pasar los problemas con el personal, obtuvieron resultados similares a los del primer año, con la excepción arriba señalada. El reconocimiento de la ineficacia de esta acción, aunado al incremento del conocimiento de la escuela y del personal, hicieron que las intervenciones de los directores en el tercer año fueran más frecuentes ante este tipo de problemas.

#### 4.3.2 Ejercer la autoridad

La autoridad del director fue utilizada principalmente cuando el personal no la reconocía o la desafiaba. Ante estas situaciones los directores respondieron con la autoridad otorgada por el puesto, estableciéndose así una relación de doble vínculo. Pero, ¿cómo ejercen los directores la autoridad? La mayoría de ellos trata de imponer la autoridad actuando como un guardia vigilante del cumplimiento de los horarios de clase o con amenazas de levantamiento de oficios de extrañamiento y de descuento

cuando los maestros se ausentan sin pedir permiso, amenazas que difícilmente cumplen. La mayor parte de los directores aspiran a una autoridad manifestada mínimamente en el hecho de que el personal solicite permiso para faltar o llegar tarde a la escuela. Algunos directores también ejercieron la autoridad ante la simulación de los profesores y ante ciertos casos de reclamos y peticiones considerados injustificados.

Los directores obtuvieron diversos resultados con el ejercicio de la autoridad. En la mitad de las situaciones lograron resolver el problema inmediato, en el resto, el ejercicio de la autoridad sólo ocasionó molestia en el personal o frustración y desánimo en ellos mismos; ocasionalmente se suspendieron las actividades escolares como consecuencia de una orden.

Al igual que las prácticas arriba descritas, el ejercicio de la autoridad presentó cambios en el tercer año de dirección. Con el paso del tiempo, menos directores trataron de solucionar los problemas experimentados con el personal de la escuela a través de esta acción aislada, sin embargo, al igual que con el diálogo, la información o negociación, la mayor parte de los directores optaron por combinar esta acción con otra. No obstante, algunos de ellos continuaron ejerciendo la autoridad como intervención única e incrementaron la proporción en que lograron resolver el problema inmediato, incluso, eventualmente lograron el respeto del personal.

#### 4.3.3. Combinar acciones

En el tercer año en el puesto se identificó sólo una práctica de dirección ante los problemas relacionados con el personal de la escuela, ésta fue la de combinar acciones. Con la experiencia, los directores tienden a ser más sofisticados en sus intervenciones y disminuyen las acciones aisladas. Las acciones se combinan de manera diferente, normalmente los directores inician la intervención dialogando, informando o negociando (principalmente dialogando), y refuerzan esta acción con el ejercicio de la autoridad, con la planificación, desarrollo y supervisión de las actividades, o buscando un interlocutor externo como el inspector o secretario de la delegación sindical de su escuela. En menor medida, los directores pasan del diálogo a realizar cambios, a facilitar una cultura de colaboración o a la concentración de tareas en ellos. En otras ocasiones la intervención inicia con la planificación de las actividades, las cuales se comunican posteriormente al personal por lo que se combina con el diálogo, información o negociación.

Las intervenciones combinadas denotan un cambio en el modo de actuar de los directores. En el primer año de dirección fueron escasas las intervenciones complejas de los directores, sólo dos lo intentaron y sin éxito. En cambio, en el tercero, todos los participantes intervinieron con dos o más acciones por lo menos en uno de los problemas generados por el personal de la escuela, aunque no siempre obtuvieron resultados alentadores. En poco menos de la mitad de los relatos inscritos en el binomio problemas del personal docente-combinación de acciones, los directores no obtuvieron resultados o no pudieron evitar la molestia o frustración en ellos por la ineficacia de los esfuerzos desplegados. No obstante, en poco más de la mitad de las situaciones los directores disminuyeron obstáculos en las relaciones humanas, resolvieron el problema inmediato, avanzaron en los propósitos o metas proyectadas, lograron respeto y reconocimiento del personal o algún tipo de reflexiones o aprendizajes.

#### 4.4. Implicaciones

A pesar de que los nuevos directores parten de un punto inicial diferenciado, debido a las motivaciones que los llevaron al puesto, la imagen de auto eficacia, la experiencia en puestos de gestión previa, sus antecedentes de formación y de trayectoria profesional, así como por los rasgos de personalidad

particulares, todos experimentan problemas con el personal de la escuela. La presencia de este tipo de problemas es común a directores de escuelas primarias en otros países (ver por ej. Mentz y Webber, 2007; Clarke, Wilde y Pepper, 2007). Como sostienen Murillo, Barrio y Pérez Albó (1999) "los directores creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en su centro" (p. 98). Pero, en el caso estudiado, ¿cuáles son esas tareas?

El proceso de reforma del modelo de educación básica en México caracterizado por múltiples problemas estructurales (la tradicional cultura vertical y burocrática del sistema educativo, la falta de coordinación, la escasa rendición de cuentas y autonomía de las escuelas, las limitaciones del poder directivo, el sistema meritocrático de selección de directores, la falta de evaluación formativa del desempeño y la insuficiente capacitación del personal, el poder de los docentes y de la organización sindical, entre otros), inciden en las formas en que los nuevos directores ejercen su liderazgo para conseguir adeptos entre el personal docente y en la definición de las tareas prioritarias.

El personal de la escuela representa el mayor desafío de los directores. Los profesores suelen posicionarse como una mayoría en la escuela y someten a prueba la autoridad de quien antes consideraban "igual". En la transición, periodo crítico para Hall y Mani (1992), se abre una brecha entre los profesores y directores quienes experimentan la distancia interpuesta entre ellos. Los directores entonces se orientan hacia un estilo de liderazgo basado en el clima y las relaciones (Leithwood, Begley y Cousins, 1990) que les permita ganar la confianza de sus compañeros y afianzar el control político y administrativo exigido por el sindicato y la inspección escolar.

En el primer año de dirección, la mayor parte de los directores despliegan un liderazgo empobrecido, es decir, neutral y permisivo para evitar mayores conflictos y lograr un clima pacífico; algunos se orientan a las necesidades no profesionales del personal, dejando en segundo término la tarea prioritaria: el aprendizaje, lo cual coincide con los hallazgos de Daresh (2001) quien sostiene que en este periodo los directores se encuentran más preocupados por su propia supervivencia que por las necesidades de la escuela. Sin embargo, en el continuo actitudinal de los directores no se observa un cambio con respecto a la tarea de ganar adeptos, los propósitos educativos y el aprendizaje de los alumnos continúan al margen en sus metas de liderazgo. Tal como sostiene Fierro (2006), los directores experimentan gran tensión al decidir a quién proteger cuando los intereses de alumnos y profesores entran en oposición, pero una vez tomada la decisión, las acciones directivas subordinan la perspectiva educativa a los intereses del personal de la escuela, lo cual, como es natural, tiene graves implicaciones para la calidad educativa. No obstante, no se puede afirmar que los alumnos estén totalmente al margen de las acciones directivas. Los directores asumen la tarea de compensar las desventajas socioeconómicas del contexto familiar a través de la gestión de tecnología y materiales educativos, mejoras al edificio escolar y la organización de celebraciones y festejos diversos. Desde la perspectiva de los directores, lograr un espacio físico digno para los niños de escasos recursos y festejarlos junto a sus familias es una tarea asequible y justificable. El significado otorgado por inspectores, directores y profesores a la mejora del edificio escolar y a las celebraciones, forman parte de los rituales de la escuela pública en México, por ello los nuevos directores dedican parte importante de su tiempo en organizar las actividades para recabar fondos con ayuda del personal de la escuela y los padres de familia. Mejorar físicamente la escuela y mantener las celebraciones escolares es una prioridad para los nuevos directores y constituye la meta de su actuación. Es además, una muestra objetiva de un trabajo que se consigue porque la tarea encuentra menos resistencia en los profesores que las relacionadas con la enseñanza, lo cual no significa que el sentido

otorgado al puesto en la práctica, deje de tener impacto negativo en el tiempo efectivo de enseñanza. Pero siempre hay excepciones.

En un contexto similar al de sus colegas, una directora prefirió centrarse en los aspectos pedagógicos de la escuela, orienta y dialoga con los profesores sobre lo que se debe de hacer para mejorar los aprendizajes de los niños. Durante el periodo estudiado, esta directora dirigió dos escuelas con características diferentes, la primera era pequeña, ubicada en una colonia marginada, conformada por un personal joven y dispuesto a trabajar en conjunto; en el segundo año se cambió a una escuela grande, céntrica, clave para la supervisión y el sindicato, cuyo personal era experimentado pero se encontraba profundamente dividido por rencillas personales y político-sindicales. Los relatos del primer y tercer año de esta directora refieren constantemente al logro educativo, en ambas escuelas estableció un clima de trabajo propicio para los aprendizajes. En la primera infundió confianza a los maestros basándose en su experiencia y capacidad docente, mientras en la segunda concentró y combinó en dosis diferentes, el poder sindical con la autoridad directiva y académica. Su liderazgo educativo de aproximación instruccional, denota sensibilidad al contexto y flexibilidad en el actuar. La comunicación, como dimensión básica de la vida y de las relaciones humanas y socioculturales, aunada a su tendencia de liderar ante todo con el ejemplo, le permitieron avanzar en la construcción de una identidad individual y colectiva, disminuyó las diferencias, en apariencia irreductibles, de los puntos de vista de los profesores y logró ser aceptada y seguida por sus compañeros, así como respetada por el sindicato, el supervisor escolar y los padres de familia.

Pero por lo general, las prácticas de dirección tienen poca relación con el desarrollo de las actividades técnico-pedagógicas. Los directores se inclinan por adaptarse a la cultura de la escuela más que cambiarla y por mantener el control interno necesario para evitar la trascendencia de problemas organizacionales y administrativos a la supervisión a la cual algunos de ellos aspiran llegar pronto.

El discurso los directores trasluce la satisfacción de haber ingresado a PEC con el cual obtuvieron computadoras, aulas, cerco perimetral, biblioteca, televisiones, cartulinas, etc., pero la mayor parte de ellos reclama un mejor desempeño de los maestros para que los alumnos aprovechen los recursos que gestionaron. También los directores exigen apoyo de los inspectores para despertar del sopor a los profesores que se resisten al uso de la tecnología, que faltan o no cumplen con sus funciones. El aprendizaje de los alumnos es visto por los directores como responsabilidad de los profesores y de los padres de familia, y cuando los profesores no responden, la responsabilidad del aprendizaje la trasladan al supervisor y al sindicato. La mayor parte de los directores se concibe como un factor de escaso peso en el logro académico y un factor importante de eficacia social (Loera, Hernández y García, 2005), algunos intentaron mejorar los aprendizajes además de cumplir con las mejoras materiales y las festividades escolares, y quienes no lograron sus expectativas de actuación, se desanimaron y estresaron al extremo de enfermar, dejaron de persistir y aceleraron su salida de la escuela, lo cual se relaciona con los límites de su resiliencia.

Los directores aprendieron a sobrevivir en la escuela, actuaron y con el tiempo obtuvieron mayores y mejores resultados, extendieron la comprensión de los problemas, pero la mayor parte de ellos, en especial los que se encontraban en las escuelas más pobres de la ciudad, se sentían imposibilitados para revertir el futuro que anunciaban para sus alumnos, percibían desánimo en los maestros, resentían la pérdida del estatus social de la escuela y de la profesión, el vandalismo y la violencia de la comunidad, temían las consecuencias del resquebrajamiento sindical, se resistían a su manera y en sus respectivos

espacios, a las políticas instrumentadas y se debatían entre un pasado añorado, un presente inesperado y un futuro que no creían poder cambiar.

En resumen, el estudio identificó la evolución de las prácticas de los directores de escuelas primarias en los primeros años de dirección. Los datos señalan que el mayor desafío son las relaciones con el personal de la escuela. Se detectaron patrones de intervención comunes ante diversos problemas en el primer y tercer año en el puesto, así como aquellos que fueron desplegados ante el problema específico del personal docente. Se identificaron también excepciones que demuestran que el ejercicio de la dirección no se encuentra totalmente predeterminado por el contexto y que a pesar de los obstáculos encontrados, los directores pueden llegar a ser un factor fundamental para avanzar en el propósito de elevar la calidad de los aprendizajes y de la escuela. Ampliar el número de casos, así como el periodo de seguimiento e incorporar las perspectivas de otros actores sobre las prácticas de dirección es recomendable para ampliar la comprensión del impacto de las políticas de ingreso al puesto y la socialización de los directores de escuelas primarias en México. Para mejorar el logro educativo en el país y la calidad de la convivencia escolar, es imprescindible contar con la estructura necesaria para que los directores sean efectivamente, uno de los principales factores intraescolares de influencia en el aprendizaje. Los directores deben tener las condiciones necesarias para poder sentirse mejor con lo que hacen, reconstruir o fortalecer el vínculo que tienen con su profesión y liderar la reforma de gestión en la escuela propuesta en la retórica oficial, de lo contrario, elevar los aprendizajes de los alumnos será la excepción y no la regla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, E. (2006). *Liderazgo y compromiso social. Hacia un nuevo tipo de liderazgo*. México: BUAP/UNAM/Ed. Porrúa.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007-2012. Nota política. Recuperado de: <<http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/es/docs.html>> el 30/5/2008.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación-biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Camarillo, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión en la Escuela Primaria". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, pp.84-107.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3). Recuperado de: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>> el 20/07/2009.
- Cheung, R. y Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kon. *Journal of Educational Administration*, 44(4), pp. 389-407. Recuperado de: <<http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>> el 22/07/2009.

- Clarke, S., Wildy, H. y Pepper, C. (2007). Connecting preparation with reality: Primary principal's experiences of their first year out in Western Australia. *Leading and Managing*, 13(1), pp. 81-90.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNNY Press.
- Dareesh, J.C. (2001). *Beginning the principalship*. Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Interim report. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37, pp. 15-27.
- Early, P. y Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
- Fernández, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas de "segunda generación". *Estudios Sociológicos*, 22(65), pp. 377-408.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Fullan, M. y Hargreavess, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Sacristán, J., Beltrán, F., Salinas, y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Hallinger, P. (2003). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), pp. 157-191.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? En T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management*. London: Paul Chapman/SAGE.
- Hart, A. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. New York: State University Albany Press.
- Heck, R., Marcoulides, G. y Lang, P. (1991). *Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*. Recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3405&Itemid=1070](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3405&Itemid=1070) el 02/07/2008.

- Leithwood, K., Begley, P. y Cousins, J. (1990). The nature causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), pp. 5-31.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Loera, A. y Cázares, O. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas*. Chihuahua, México: OEI/CEE/SIENE, Heurística Educativa.
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2005). Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. *Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social 2001-2006*. Chihuahua, México: Heurística Educativa/SEP.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 20, Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>> el 02/07/2008.
- Mayring, P. (2007). On generalization in qualitatively oriented research. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/291/641>> el 10/07/2008.
- Mentz, K. y Webber, C. (2007). The authority of the new principals. Paper presented at *American Educational Research Association Conference*. Chicago, IL.
- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning schools*. Australia: ACER Press.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4(e)). Recuperado de: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>> el 24/08/2009.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albó, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murphy, J. y Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30, pp. 77-88.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies. Paper presented at *The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast*. Recuperado de: <<http://www.aare.edu.au/05pap/gur05254.pdf>> el 06/05/2008.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Hall, G. y Mani, M. (1992). Entry strategies: Where do I Begin? En F. Parkay y G. Hall (Eds.). *Becoming a principal: The challenges of beginning leadership*. pp. 48-69. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Reyes, M. (2009). *La descentralización educativa en Baja California. Cambios institucionales y conflictos políticos en el Sistema Educativo Estatal, 1993-2003*. México: Colef/Gobierno del Estado de Baja California.
- Secretaría de Educación Pública (2001a). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado de: <<http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/des/leyes/plannac1.pdf>> el 03/06/2009.

Secretaría de Educación Pública (2001b). *Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de: <<http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>> el 03/06/2009.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. Recuperado de: <[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial) > el 04/06/2009.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), pp. 4-13.

Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea Revista de Educación y Cultura* (19). Recuperado de: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm> > el 28/05/2008.





## EL LÍDERES EDUCATIVOS PREVIO A CARGOS DIRECTIVOS. UNA NUEVA ETAPA DE FORMACIÓN

*Sergio Galdames-Poblete y Simón Rodríguez-Espinoza*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2010  
Fecha de dictaminación: 15 de mayo de 2010  
Fecha de aceptación: 4 de julio de 2010



**D**urante la última década, en Chile se ha colocado en la agenda política y en la discusión pública y especializada el desafío de lograr equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos sus estudiantes. Las evidencias indican que una educación de alta calidad es fundamental para la plena participación de la población en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es fundamental para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

En el escenario de estos nuevos desafíos, la revisión académica identifica al liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008). De esta forma, emerge la figura del profesional que ocupa puestos de liderazgo institucional, así como de sus procesos y etapas de formación, como elemento relevante para fortalecer el logro de las metas del sistema.

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales para fortalecer este tema. Presentó en el año 2005 los ámbitos, criterios y descriptores del Marco para la Buena Dirección (MBD), definiendo el liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos como ámbitos de este rol. Respecto del marco legal, se ha introducido nuevas indicaciones, entre otros: definición de atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales contenidos en el cuerpo de reforma a la ley JEC (Ley N° 19.979), Ley N° 19.933 y decreto N° 176 sobre asignación de desempeño colectivo para docentes directivos, la Ley de Concursabilidad de Directores y Jefes de DAEM (Ley N° 20.006) y, por último, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248). En conjunto con lo anterior, se han desarrollado una serie de sistemas tales como el sistema nacional de evaluación de desempeño de establecimientos educacionales (SNED), Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE) y el sistema de Evaluación de desempeño de docentes directivos y técnico – pedagógicos. A su vez, desde el año 2006 a la fecha, se han desarrollado acciones de formación continua a través del Programa de Liderazgo Educativo, perteneciente al Centro de Perfeccionamiento Investigación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP), en diversas regiones del país.

Aún tomando en cuenta los esfuerzos y avances logrados, se discute en la actualidad las evidencias concretas en logros de aprendizajes de los modelos y teorías que han sido bases para los diseños de políticas en materia de liderazgo y gestión educativa. A nivel nacional, se reconoce que las prácticas identificadas con el MBD y el SACGE requieren de líderes empoderados y capaces de conducir el proceso de instalación de dichas herramientas de gestión, así como de líneas de formación que desarrollen competencias de manera contextualizada a los desafíos individuales y organizacionales del establecimiento (Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado, 2008). A nivel internacional, trabajos críticos sobre la materia dan cuenta de un estado de confusión sobre el concepto de liderazgo, con propuestas de “liderazgo con adjetivo” (transformacional, instructivo, constructivista, etc.) cuyos fundamentos empíricos son poco claros respecto de liderazgo exitoso o efectivo. A su vez, se indica que esta confusión se debe a que los trabajos no se centran en “prácticas de liderazgo” exitoso. Finalmente, se discute acerca de la emergencia de teorías sobre liderazgo educativo impulsados más bien desde posiciones filosóficas o ideológicas, con el gran riesgo de constituirse en modas (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

De esta forma, queda en evidencia la actual relevancia de desarrollar conocimiento respecto del liderazgo educativo y su proceso de formación. El mejoramiento de la efectividad requiere de líderes institucionales que dispongan de las competencias o capacidades adecuadas a los desafíos y demandas que los contextos en el que se insertan los establecimientos educacionales presentan.

El presente documento tiene como objetivo conocer los fundamentos para el desarrollo de procesos de formación en liderazgo educativo previo a cargos formales. La inquietud inicial que nos movilizó fue considerar que las prácticas de liderazgo de docentes directivos es la expresión de un proceso previo al cargo. De esta manera, a partir de una revisión bibliográfica, las preguntas que pretendemos responder son: ¿Cómo se construye la formación en liderazgo educativo en otros países?, ¿Qué nos dice la experiencia internacional sobre programas de formación en liderazgo previos al cargo formal?, ¿Cómo es esta situación en Chile?. El propósito es informar y también discutir las líneas de acción posible de tomar como país, para fortalecer el rol directivo y mejorar los aprendizajes de miles de estudiantes.

La metodología de trabajo fue la revisión de artículos y documentos nacionales e internacionales. Para esto el primer paso realizado fue la selección de los “motores de búsqueda” de información, los cuales fueron: liderazgo, formación inicial, formación continua y desarrollo profesional de líderes de establecimientos escolares. A su vez, se identificaron y seleccionaron tres tipos de documentos: trabajos académicos, propuestas de programas, y evaluaciones de programas. Finalmente, se seleccionaron aquellos documentos cuyo nivel de relevancia respecto de la temática se considera mediana o alta, considerando criterios de presentación y desarrollo de conceptos o conclusiones claves respecto del tema, en base a datos recogidos y/o referenciados en evidencias; presentación de organizadores gráficos o esquemas comprensivos de los conceptos claves; y publicación del documento posterior al año 2000.

Los textos internacionales provenían fundamentalmente de las siguientes fuentes:

- Inglaterra: NCSL (National College for School Leadership)
- Escocia: HMle (Her Majesty’s Inspectorate of Education)
- Nueva Zelanda: Centre for Educational Leadership, Faculty of Education, University of Auckland; First Time Principals Programme, University of Auckland – Ministry of Education; Educational Leaders, The New Zealand Ministry of Education’s Website for school leadership.
- Toronto, Canada: Principal’s Qualification Program (PQP); Ontario Institute for Studies in Education (OISE); University of Toronto.
- Finlandia: Ministry of Education (Opetusministeriö); Education System of Finland (edu.fi).
- Organizarion for economic co-operation and development (OECD). Directorate for education. Improving school leadership
- Revistas especializadas: Educational management administration y leadership; Australian Journal of Education; School Effectiveness and School Improvement; entre otros.

Los textos nacionales que se consultaron fueron principalmente investigaciones y trabajos financiados por el Ministerio de Educación.

## 1. CUERPO DE LA REVISIÓN

### 1.1. La dirección escolar

Una de las primeras nociones que se tiene acerca de la existencia de los directores de establecimientos, fue la de “administradores”. Hoy, esta denominación es diametralmente distinta, al desarrollarse los establecimientos en entornos sumamente heterogéneos, con diversas demandas provenientes de distintos

grupos (padres y apoderados, estudiantes, partidos políticos, gremios, académicos, entre otros<sup>1</sup>). El perfil de los directores se ha modificado pasando a identificarse como gestores o managers colectivos con poder en su sistema educativo y/o profesionales autónomos y con responsabilidades (Hallinger, 1992; Johnson, 1994; Álvarez, 2003). Hoy se exige que el directivo sea capaz de mejorar a la escuela y asegurar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se desechan teorías de “liderazgo innato”, emerge una diversidad de propuestas de definición, caracterizando lo que tendría un “buen liderazgo” o un “liderazgo de calidad”. Como primer paso en esta definición, desde la literatura internacional se señala la presencia de procesos que caracterizan las escuelas efectivas, estando estos vinculadas íntimamente con el liderazgo directivo de la organización (Woessman (2001), Sheerens (2000, 1992), Cotton (1995), Sammons, Hillam y Mortimore (1995), Levine y Lezotte (1990), Purkey y Smith (1983), en Brunner y Elacqua, 2005). Estos son:

a) Nivel Escuela:

- Liderazgo y cooperación
- Clima de aprendizaje focalizado en resultados
- Monitoreo continuo del progreso de los alumnos
- Evaluación frecuente del desempeño de los profesores
- Profesores son reconocidos por su desempeño en un marco de incentivos
- Gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente

b) Nivel sala de clase:

- Focalización en aprendizaje de destrezas básicas
- Altas expectativas respecto a todos los alumnos
- Aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza y aprendizaje
- Profesores reciben capacitación orientada a la práctica
- Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas
- Se asignan tareas para el hogar

Por su parte, un estudio desarrollado en Chile sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza (Perez, Bellei, Raczinski y Muñoz, 2004), arrojó que en estos establecimientos la dirección:

- Presenta una gestión centrada en lo pedagógico, fortaleciendo un soporte al trabajo en aula.
- Presenta un liderazgo institucional y técnico, con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación en todos los

---

<sup>1</sup> Siguiendo la elaboración realizada por Welsh y McGinn, grupos de interés es comúnmente definido como personas o grupos con un interés común en una acción particular y sus consecuencias o que son afectados por ella. Todos los actores en un contexto institucional son grupos de interés potenciales o pasivos. En educación agrupa sectores tan diversos como padres de familia, estudiantes, facultades de educación, contribuyentes, sindicatos de maestros, empleados públicos, contratistas públicos, empleadores, organizaciones profesionales y otros. Todos estos grupos tienen interés en la definición de la agenda educativa, como también en darle forma a las organizaciones establecidas para participar en el futuro de la organización. (Thomas Welsh y Noel McGinn (1999)

niveles, acciones intencionadas de desarrollo profesional docente en la escuela, y aprovechamiento de los recursos humanos y materiales al alcance.

- Promueven que las escuelas aprendan a partir de sus prácticas.

De esta forma, el desarrollo del conocimiento identifica como primer punto las tareas que los líderes institucionales realizan en los establecimientos, con mayor foco en aquellas que se relacionan con logro de resultados. La discusión avanza entonces las acciones y conductas que los líderes llevan a cabo para influir, iniciar e implementar estos procesos en los colegios. Como declara Elmore (en Bolívar, 2009), "podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica. Por eso, *el liderazgo en la práctica es mejora*, entendido como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo".

Un importante aporte en el conocimiento respecto de lo que hacen los líderes, es el trabajo desarrollado por Leithwood *et al.* (2006). En él, se identifican y describen cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: a) *Establecer direcciones*, que implican acciones que desarrollan un propósito de carácter moral, que sustentan el sentido y los esfuerzos del trabajo de los profesionales del establecimiento, y que los motiva también a perseguir sus propias metas; b) *Desarrollar al personal*, que fortalece la construcción del conocimiento y las habilidades requeridas para realizar las metas de la organización; así como también el compromiso y la resiliencia, que son las disposiciones necesarias para continuar realizándolas; c) *Rediseñar la organización*, que implican acciones para generar y establecer condiciones de trabajo que permitan el mayor desarrollo de las motivaciones y capacidades de los profesionales del establecimiento; y d) *Gestionar la enseñanza y aprendizaje*, que implica la gestión de prácticas asociadas a la sala de clases, y supervisión de lo que ocurre en ella.

Por su parte, Ainscow *et al.* (1994) señalan una tipología de seis condiciones de liderazgo interconectadas que parecen ser una característica del desarrollo escolar satisfactorio. Estas características son: atención a los beneficios potenciales de prácticas de *interrogación y reflexión*, un compromiso con la *planificación cooperativa*; promoción de la *implicación* del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de *desarrollo del personal* que se centran en la práctica en el aula; estrategias de *coordinación*, especialmente en relación con el uso del tiempo; y *funciones de liderazgo efectivas*, no solo para los miembros más antiguos del personal sino que a lo largo de toda la escuela.

## 1.2. Formación y desarrollo en competencias de liderazgo directivo

En concordancia a las evidencias respecto del liderazgo en los logros de aprendizaje, se generan líneas de acción y elaboración de propuestas teórico-prácticas que sustentan programas de *formación y desarrollo de competencias en liderazgo educativo*. En general, el foco de este trabajo son los profesionales que ya ocupan un cargo directivo formal en establecimientos educacionales.

En esta línea, Robertson (2004) señala que el aprendizaje del liderazgo eficaz se basa en experiencias reales en el trabajo del líder, observación reflexiva de estas experiencias, oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas maneras de pensamiento y conducción, y después probar nuevas ideas. Este modelo, basado en la teoría del aprendizaje de Kolb, propone que la experiencia profesional por sí mismo tiene gran valor en el desarrollo profesional. En concreto, la transformación de un líder se genera mediante los nuevos aprendizajes presentes en las experiencias diarias. A su vez, se basa en un proceso de formación y entrenamiento con pares. El par de formación y

entrenamiento, en un rol y posición similar, se posiciona de manera tal que puede proporcionar estos elementos a su compañero. Finalmente, el desarrollo profesional comienza cuando el líder identifica y reconstruye una experiencia para abordarla con mayor cuidado, escuchando la retroalimentación de pares y de otros que trabajan con él/ella, y entonces combinan su conocimiento con esta nueva información exterior para desarrollar nuevos principios, conceptos y teorías para utilizar en su trabajo. Cuando el líder experimenta reflexiones con estas nuevas teorías, el nuevo aprendizaje probablemente ha ocurrido.

El desarrollo y fortalecimiento de competencias implica entonces un diseño metodológico (una ruta de aprendizaje) que asegure acción y reflexión, con contenidos contextualizados a cada situación de desempeño. Las dificultades de este diseño se generan a nivel de viabilidad operativa concreta (recurso tiempo: el desarrollo profesional implica un número de horas definido, en un marco general de condiciones laborales que en general es confuso al respecto); y viabilidad de conocimiento, tanto a nivel científico profesional (prácticas, herramientas y estrategias con evidencias de impacto), como a nivel organizativo-administrativo (diseño de procesos y procedimientos coordinados entre las personas e instituciones en interacción, mediante los cuales se asegure el desarrollo de competencias).

### 2.3. La formación en liderazgo previa al cargo directivo: Antecedentes

A nivel internacional se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, así como el bajo desarrollo de competencias para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos complejos. Esta constatación es un riesgo que, se considera, puede provocar un importante quiebre en el desarrollo y sostenibilidad de las organizaciones escolares. Se plantea entonces la necesidad y urgencia que, junto a los procesos de *formación en liderazgo en educación*, existan procesos de *sucesión planificada*.

Inglaterra es uno de los países que ha trabajado el tema con mayor profundidad. En el año 2003, se comenzó a observar una baja considerable de postulantes a cargos directivos en los establecimientos de todo el país (Hartle y Thomas, 2003). Al revisar el estado de los establecimientos educacionales, los estudios mostraron que en el 55% de los/as directores/as se jubilarían para el año 2012, y que muchas escuelas no tendrían personal calificado para suceder en los cargos. A esta situación los ingleses lo llamaron una "bomba de tiempo demográfica" (Time-bomb).

En Escocia, el escenario es similar. Sus investigaciones señalan que cerca del 83% de los docentes directivos tiene más de 50 años, es decir, a 10 años del retiro. A su vez, un 32% lo hará en los próximos 5 años (HMLe, 2007). En Estados Unidos, por otra parte, estudios realizados por distintos autores en diferentes estados, señalan una importante disminución en las postulaciones a cargos directivos en las escuelas, como también una baja estimada de los futuros participantes (Guzmán *et al.*, 2008). Cabe mencionar que la misma situación ocurrió hace unos años atrás en Francia, donde en el año 2001 quedaron 1300 plazas directivas sin ocupar por falta de candidatos a concurso (Álvarez, 2003)

Considerando este escenario futuro, y el desafío de mantener y fortalecer los procesos de mejora y cambio educativo, se han desarrollado trabajos, de diseños principalmente cualitativos, en torno a aprendizajes y procesos formativos previos al cargo de líderes con evidencias de impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Vale decir, como fue su proceso de convertirse en docente y docente directivo, y como fue su formación inicial y permanente.

En el año 2002, se publica en Inglaterra un estudio de casos denominado “Pasión e Intuición”<sup>2</sup>, que consideró 5 directores de establecimientos públicos de condiciones desafiantes. Este estudio se focalizó en estudiar *quiénes* son los líderes y sus historias de vida, mediante el planteamiento de dos preguntas: 1) ¿Cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un/a director/a (profesor líder)?; y 2) ¿Cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, enseñado o adquirido y cuánto es intuición –el producto de sus historias de vida– sobre la cual ellos probablemente tienen poco o nada de control?. El análisis de los relatos de estos cinco directores permitieron llegar a conclusiones como: a) El rol del (la) director/a es un factor central en la eficacia escolar; b) No se puede conceptualizar el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz; c) Es la historia personal la que principalmente favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional; y d) La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder.

En el año 2009, la National College for School Leadership (NCSL) publica el informe final del estudio realizado por John West-Burnham, llamado “El desarrollo de líderes destacados”<sup>3</sup>. El objetivo de este estudio fue entender las trayectorias personales y profesionales que dieron forma a las carreras y experticia como líderes, de directores de establecimientos que alcanzaron el grado 1 en liderazgo y gestión según estándares Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) en Inglaterra. A partir de un cuestionario respondido por 313 directores y el desarrollo de 18 entrevistas en profundidad, se buscó responder las preguntas ¿cómo llegaron a ser destacados?, ¿cómo otros directores pueden dar forma a sus carreras para llegar a ser también sobresalientes?, ¿cómo se integra las experiencias personales, calificaciones y desarrollo profesional en estos liderazgos destacados?.

Este estudio considera, basado en la revisión bibliográfica realizada (Senge *et al.* 2004; Bennis y Goldsmith, 1997; Gardner, 2004; Duignan, 2006; Sergiovanni, 2005; en West-Burnham, 2009), que es imposible separar el rol de líder del líder como persona. De acuerdo a esta revisión, dirigir no puede ser visto como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. El propio desarrollo y aprendizaje, integrando y generando congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital, es una herramienta potente para el liderazgo. Por contraparte, el estudio da cuenta que la investigación en educación ha tendido a ignorar y disminuir la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, centrándose más bien en una “tecnología”, con hincapié en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Siendo estas relevantes, ambas se encuentran mediadas por las experiencias profesionales y personales a las que se enfrentan los líderes. De esta forma, el liderazgo es un “proceso que ocurre en la mente de las personas que viven en una cultura, que implica la capacidad para crear historias, para comprender y evaluar estas historias. En última instancia, ciertos tipos de historias se convertirán en predominantes, en particular las que proporcionan un sentido adecuado y oportuno de identidad para los individuos” (Gardner, 2005; en West-Burnham, 2009).

El abordaje de la dimensión personal es problemática, lo que permite entender la visión reduccionista e instrumental de muchos programas de formación. Sin embargo, los líderes educativos deben utilizar sus

---

<sup>2</sup> Parker, R. (2002) *Passion and Intuition: The impact of life history on leadership.*

<sup>3</sup> West-Burnham. (2009) *Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers. Full report.* Inglaterra: NCSL

conocimientos y habilidades con un fuerte sentido de confianza, aplicando buen juicio y sabiduría, logrando cuestionar realidades e intervenir para modificarlas rápidamente.

Los resultados de las encuestas aplicadas en este estudio da cuenta que de 21 reactivos valorados en términos de su importancia, el 65% considera como "muy importante" la "fe personal, filosofía y vocación"; el 56% valora las "experiencias tempranas de enseñanza, aprendizaje y liderazgo"; el 51% las "relaciones profesionales con otros profesores"; y el 47% "modelos de rol a seguir y directores con los que he trabajado". Se agruparon los resultados en tres factores: crecimiento personal, crecimiento profesional y aprendizaje efectivo. Al solicitarles que calificaran estos factores, el 31% indico crecimiento personal, señalando la fe, filosofía y vocación como la más relevante. Posteriormente se realizaron entrevistas para profundizar en estos resultados, se encontró que el deseo de hacer una diferencia es de suma importancia, siendo el rol de dirección una función para canalizar esta filosofía, basado en un fuerte sentido de justicia social y apoyo a la comunidad. A su vez, las entrevistas dan cuenta que el desarrollo de estos valores y la capacidad de llevarlas a la práctica se ven influenciadas en gran medida por las relaciones profesionales. Estos líderes tienen una clara evaluación sobre sí mismo, saben quiénes son, de que están seguros y en que se sienten cómodos, presentando un alto grado de inteligencia emocional, y siendo sensibles a su crecimiento personal y profesional. Finalmente, un tema subyacente de las entrevistas es la relación simbiótica, en un desarrollo constante y de largo plazo, entre los tres factores, el crecimiento personal, crecimiento profesional y el aprendizaje efectivo. Mientras mayor es el solapamiento de estos tres factores, mayor es el grado de eficacia del liderazgo. Estos resultados confirman los puntos señalados en la revisión de la literatura, entendiendo el equilibrio entre dimensiones personales y profesionales como una relación fundamental para el crecimiento y desarrollo, siendo capaces de aprender de la experiencia.

Finalmente, este estudio concluye que: a) el mapa de desarrollo liderazgo es más amplio de lo comúnmente tratado, siendo evidente el valor de dimensiones personales, valóricas y aspiracionales. Los líderes altamente exitosos ven claramente el trabajo en sus escuelas como parte de su vocación.; b) es necesario una mayor comprensión de este factor intangible. Para muchos de los encuestados y entrevistados, los valores se entienden y expresan en las redes de relaciones construidas, en el cual se aumenta la confianza personal y profesional a través de la reflexión e interacción; c) en la construcción de esta evolución profesional se releva la importancia de modelos de conductas, siendo necesaria explorar y no subestimar el peso de las influencias externas que dan forma al sentido personal de justicia social; d) considerar la habilitación por parte de la NCSL de un proceso de identificación de potenciales líderes, y un plan para futuro, reconociendo que el liderazgo es una actividad de orden superior; e) capacitar y habilitar a los líderes para identificar como sus carreras van formándose y desarrollándose. El estudio da cuenta de un importante foco en la construcción de confianza como líder, comprendiendo su desarrollo personal en el marco de las situaciones vividas, desarrollando un repertorio de habilidades y estrategias; f) desarrollar recursos de apoyo para los programas de la NCSL en formación de líderes. El estudio da cuenta que los programas deben contar con estrategias para construir sentidos personales sobre el trabajo. Se debe equilibrar e integrar entonces en los programas de formación el trabajo situado en las escuelas con el desarrollo de estrategias para la reflexión y análisis de la práctica.

En países como Inglaterra y Nueva Zelanda la formación directiva para una sucesión planificada considera distintos focos: liderazgo emergente para docentes con potencial de futuros líderes; líderes medios para docentes que tienen cargos formales con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que desean postular a cargos directivos; directores primerizos y directores con experiencia. Esto

responde al supuesto que distintos momentos y roles, se relacionan con desafíos y demandas particulares. A su vez, esta identificación de focos da cuenta de los esfuerzos que desde la política pública se deben desarrollar (OECD, 2008): Atraer, desarrollar y retener líderes efectivos.

En el caso de Finlandia, donde existe un sistema educacional público descentralizado, flexible y basado en la cooperación mutua, se desarrollan prácticas con un eje en la distribución del liderazgo, y la construcción de redes de colaboración entre establecimientos y entre los distintos niveles del sistema educativo. Es, en resumen, un liderazgo sistémico (Hargreaves *et al.*, 2007).

Tomando en cuenta lo presentado, un proceso de formación de líderes efectivos en cargos formales (directivos) implica el reconocimiento de etapas previas al cargo, con focos diferenciados de formación según estos distintos momentos, instalando y desarrollado procesos que aseguren profesionales para una sucesión planificada en cargos formales

#### 2.4. Formación directiva para el mañana

En vista a este escenario donde el rol de los directivos es clave para el desarrollo de mejores organizaciones escolares y donde urge la preparación de futuros líderes educativos, distintos países han diseñado e implementado programas que buscan fortalecer las competencias directivas de los profesionales que dirigirán las organizaciones escolares en el futuro.

En Inglaterra, el NCSL en su programa “Desarrollando a los Líderes escolares del mañana” (Hartle y Thomas, 2003), ha dado directrices claras a las escuelas y los actuales directivos sobre la necesidad de identificar y desarrollar a los docentes que presentan el potencial para liderar a futuras organizaciones escolares. Para esto señala algunos elementos centrales que podrían facilitar el desarrollo de profesores líderes:

- Crear una cultura de crecimiento, con foco en la instalación de procesos de liderazgo distribuido que aseguren roles de líderes en los profesores.
- Diseñar cargos de liderazgo claros que faciliten la integración de los profesores en roles directivos.
- Evaluar las competencias de los profesores, para identificar sus competencias directivas.
- Generar oportunidades concretas a los docentes para tomar posiciones directivas (carrera docente).

La implementación de estas acciones se realiza a través de programas que buscan principalmente identificar futuros candidatos dentro de los establecimientos, que puedan tomar responsabilidades directivas, poniéndolos en contacto con situaciones reales que requieran prácticas de liderazgo. Es así como el sistema educativo inglés cuenta con proyectos como “Líderes emergentes”, orientado a docentes que poseen las competencias y la potencialidad para convertirse en futuros líderes; “Líderes establecidos”, orientado a docentes que ya cumplen funciones directivas y se proyectan como directivos formales en el futuro; y “Comenzando el liderazgo”, para docentes que desean postular por primera vez a cargos directivos. Estos programas se orientan a fortalecer la sucesión planificada de las organizaciones escolares, generando un ciclo continuo de formación directiva que facilita e integra a los futuros docentes directivos al sistema.

En este mismo sentido, los estudios de NCSL han mostrado ventajas importantes en este tipo de procesos. Como primer objetivo, se genera un pool de candidatos preparados técnicamente para los cargos, fortaleciendo un mayor compromiso con la organización así como un aumento en la motivación de los docentes. Por otra parte, existe evidencia que demuestra que implementar programas de formación inicial en liderazgo, mejora los procesos de gestión en los establecimientos al favorecer espacios de desarrollo del liderazgo compartido en las organizaciones (Hartle y Thomas, 2003).

Por otra parte, en el texto "Aprendiendo a liderar" (Dame, 2009), plantean que un liderazgo para el aprendizaje comprende las siguientes áreas: 1. Liderar la enseñanza y el aprendizaje; 2. Autodesarrollarse y trabajar con otros; 3. Crear el futuro; 4. Gestionar la organización; 5. Fortalecer a la comunidad a través de la colaboración; y 6. Asegurar la responsabilización. Dicho material viene a fortalecer la idea que el mayor aprendizaje del líder se produce en la práctica o ejercicio del liderazgo.

En la experiencia de Nueva Zelanda, el sistema educativo moviliza un concepto vinculado con la eficacia, denominado cambio y renovación escolar. Dicho concepto se define como una variedad de procesos, en que profesionales de escuelas aprenden a promover el logro de resultados valorados por sus estudiantes. En esta línea cada escuela identifica a los docentes que presentan prácticas de liderazgo emergente y genera las condiciones para que ese profesor despliegue su rol. Las prácticas identificadas como claves para reconocer futuros líderes son: proveer directrices (objetivos educativos), asegurar o garantizar la alineación a la estrategia de la organización escolar, crear una comunidad de aprendizaje sobre como sucede el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, participación constructiva en conversaciones sobre problemas entre docentes, y selección y desarrollo de herramientas pedagógicas.

Si bien un aspecto importante es identificar a los futuros líderes y generar espacios locales para su desarrollo profesional, muchos países también han generado programas de formación formal que apuntan a actualizar y fortalecer las competencias directivas de los nuevos líderes.

A modo de ejemplo, en la experiencia de Nueva Zelanda, First Time Principals Programme es un programa de 18 meses para directores nuevos, el cual considera:

- Dos cursos presenciales de 3 y 2 días (5 días en total) durante las vacaciones escolares.
- Una mentoría que incluye dos visitas a escuelas, la participación en tres grupos profesionales de aprendizaje, con apoyo vía comunidades online (email, Skype y teléfono).
- Cursos online, el cual ofrece módulos de contenidos específicos, con recursos como foros de discusión, comunidades por grupo sectorial y diversas actividades.
- Investigación a través de evaluaciones formativas y autoevaluaciones completadas por los participantes.

Otro ejemplo es la propuesta canadiense (OISE), donde se implementa el Principals' Qualification Program (PQP), el cual comprende dos módulos de 125 horas cada uno; el módulo 1 se denomina Liderazgo y procesos de la escuela y el módulo 2, Liderazgo y Cambio. Ambos incluyen:

- Cursos online (20 hrs.)
- 10 días de clases presenciales (Fraccionados o continuos)
- Interacción online durante todo el proceso con instructores y otros candidatos, para realizar actividades prácticas relacionadas con los módulos.

## 2.5. La situación Chilena

En la investigación "Situación del liderazgo educativo en Chile" (Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado, 2008), se describen antecedentes personales o propias de directores, jefes de UTP y equipos directivos por tipo de dependencia (particular subvencionado y municipales), de una muestra de 7.500 casos de acuerdo a bases de datos entregados por Ministerio de Educación. Entre los resultados publicados, se encuentra:

- Los directores de establecimientos Municipales promedian edades mayores (55,9 años) que los directores en los establecimientos particulares subvencionados (49,3 años).
- En el caso de los jefes de UTP de establecimientos municipales superan en edad (54,82 años) a los jefes de UTP de particulares subvencionados (46,49 años).
- Los Equipos directivos de los establecimientos municipalizados tienen en promedio mayor de edad (57,54 años) que los particulares subvencionados (50,71 años).

Esto concuerda con los datos internacionales lo cual sugiere que en los próximos años un número importante de directivos dejará el cargo en sus respectivas escuelas.

En cuanto al título profesional de los Directores:

- El 98,95% de los directores tienen título profesional relacionado con Educación.
- En cuanto al Tipo de Título, en los establecimientos municipales, estos se concentran principalmente en Educación General Básica (83,3%), mientras que los particulares subvencionados se ubican un 46,8% en dicho título. El resto se distribuye entre Educación de Párvulos (10,6%), Educación Diferencial (15,1%) y Educación Media (25,4%).
- Para el caso de los directores de establecimientos, un 32,7% de estos tiene Magister y un 30,8% ha realizado estudios de Diplomado. Además, un 11,54% de ellos tiene un segundo Diplomado. Las principales temáticas abordadas en estos estudios de postgrado son: Gestión y Administración Educacional; y Currículum, Planificación y Evaluación.

A partir de estos datos se observa como la mayoría de los directivos de Chile que continuaron sus estudios lo hicieron en elementos relacionados con gestión y administración, especialmente en los establecimientos de administración particular. Esto podría indicar cierta necesidad de apoyo especial en estos temas o la ausencia de espacios de formación inicial en los mismos.

Ahora bien, más allá de las diferencias que existen entre los tipos de dependencia, las cuales pueden tener diversas motivaciones y consecuencias, una importante tensión que se presenta respecto a los profesionales que ocupan cargos directivos en establecimientos municipales y particular-subvencionados en Chile, consiste en que la certificación de estudios de postgrado no es un elemento que favorezca la decisión, respecto a quiénes serán los directores o directoras. Por el contrario, la revisión internacional da cuenta que para presentarse o postular al cargo es necesario contar con estudios terminados en materias de liderazgo y gestión, realizándose también un proceso de certificación de competencias.

No se cuenta con otros antecedentes en Chile que aborden y desarrollen antecedentes respecto de historia de vida, procesos de formación previo al cargo formal y otras experiencias de liderazgo ya sea en contextos educativos, o diferentes al sistema educativo formal.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la agenda pública de Chile ha comenzado a reconocerse el liderazgo como variable crítica para la mejora de la calidad del sistema educativo, discutiendo la necesidad de mejorar las competencias de sus líderes formales.

En la actualidad, los directivos de los establecimientos escolares de Chile son seleccionados a través de

concurso público de acuerdo a dispositivos dispuestos por los departamentos educacionales de cada comuna. El conocimiento de distintas experiencias de concursos públicos da cuenta de confusos procedimientos y herramientas utilizadas para el reconocimiento de competencias de liderazgo. Junto con lo anterior, da cuenta de la inexistencia de un sistema que asegure profesionales preparados para asumir la dirección de las escuelas y liceos de nuestro país.

La información encontrada en este trabajo de revisión bibliográfica da algunas luces acerca de lo que podría ser una propuesta de desarrollo de líderes en educación desde una perspectiva de sucesión planificada. Entre los puntos recogidos, encontramos:

- A nivel internacional se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, así como el bajo desarrollo de competencias para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos complejos.
- Hay diversas posturas que plantean que sí hay condiciones que la persona trae consigo, las cuales pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje y desarrollo de prácticas de liderazgo educativo. A su vez, es necesario contar con un modelo que permita conceptualizar liderazgo, identificando sus componentes principales.
- Se plantea entonces la necesidad y urgencia que, junto a programas de *formación en liderazgo en educación*, exista una política de *sucesión planificada*.
- Una política de liderazgo educativo pensada en perspectiva, es decir, hacia una sucesión planificada, implica el reconocimiento de etapas previas al cargo, con focos diferenciados de formación según las distintas etapas de desarrollo.
- Las políticas de formación para una sucesión planificada reconoce tres focos: atraer, desarrollar y retener líderes efectivos (OECD, 2008). Esto se traduce en programas para cada uno de estos focos: identificación de docentes líderes y/o promoción de la emergencia de docentes con potencial de liderazgo; preparación de líderes intermedios para docentes con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que deseen postular a cargos directivos; acompañamiento en directores primerizos; y profundización en directores con experiencia.
- Los programas funcionan con una metodología mixta, desarrolladas principalmente durante el año escolar, en el que se combinan estrategias de formación presencial (intensiva o fraccionadas), formación e-learning, mentorías y participación en comunidades de aprendizaje. El principio a la base es que el aprendizaje del liderazgo eficaz se basa en experiencias reales en el trabajo del líder, observación reflexiva de estas experiencias, oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas maneras de pensamiento y conducción, y después probar nuevas ideas (modelo de Kolb).
- En Chile, se presenta un alto promedio de edad en los directivos, más aún en los que trabajan en establecimientos de administración municipal. A su vez, un tercio ha realizado estudios de postgrado, en temas de gestión y administración educacional. Finalmente, no se cuenta a la fecha con información sobre prácticas, procesos de formación y/o historias de vida de líderes que ejercen en establecimientos con evidencias de buenos resultados; insumos relevantes para la elaboración y análisis de políticas y programas en esta materia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton. Trad cast. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.
- Álvarez, M. (2003, abril). La dirección escolar en el contexto europeo. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(2), pp. 15-19. Extraído desde: <<http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf>> el 20/06/2009.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009), 7(1). Extraída desde: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>> en agosto del 2009.
- Brunner, J. y G. Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II*. Organización de Estados Americanos. OEA. Extraído desde: <<http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>> en enero 2008.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), pp. 417-429.
- Carnoy, M. (2008). *Mejorando la calidad y la calidad de la educación en América Latina*. Descargado desde: <<http://www.ceppe.cl/recursos/presentaciones>> el 27/11/2009.
- Dame, P. (2009). *Learning to lead: NCSL's strategy for leadership learning*. Extraído desde: <<http://www1.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17400>> en Julio 2009.
- Early, P., Weindling, D., Bubb, S., Evans, J. y Glenn, M. (2008). Evaluation of future leaders program. Final Report. *Institute of Education Create Consultants*. Extraído desde: <<http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=21872&filename=evaluation-of-future-leaders-pilot.pdf>> en agosto del 2009.
- Education System of Finland. Sitio web consultado en: <<http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699>>.
- Educational Leaders, Ministry of Education New Zealand. Consultado en: <<http://www.educationallleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-Leadership-Plan>>.
- First time principal programme. Sitio web consultado en: <<http://www.firstprincipals.ac.nz/>>.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 4(4), pp. 39-64. Extraído desde: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>> el 06/07/2009.
- Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 8, pp. 14-24. Extraído de: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543155>> el 16/06/2009.
- Hallinger, P. (1993). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration. Armidale: 1992*, 30(Iss.(3)). pp. 35.
- Hartle, F. y Thomas, K. (2003). *Growing Tomorrow's school leaders: the challenge*. Full Report. NSCL.

- Hargreaves, A., Halász, G. y Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Extraído desde: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>> el 06/07/2009.
- Her Majesty's Inspectorate of education (2007). *Leadership for Learning: The challenges of leading in a time of change*. Escocia: HMle.
- Johnson, N. (1994). Education Reforms and Professional Development of Principals: Implications for Universities. *Journal of Educational Administration*, 32(2), pp. 5-20.
- 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., y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Extraído desde: <<http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachment/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>> en mayo del 2008.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report 800. Descargado de: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>> en mayo del 2008.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, England: *National College of School Leadership*. Descargado de: <<http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>> en Junio 2009.
- Ministry of Education Finland. (Opetusministeriö). Sitio web recuperado desde: <<http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>>
- Ministry of Education (2009). Finnish Education System in an International Comparison. *Ministry of Education Policy Analyses*. Extraído de: <[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Suomen\\_koulutusjarjestelma?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Suomen_koulutusjarjestelma?lang=en)> el 04/07/2009.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 4(4), pp. 11-24. Extraído de: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>> el 06/07/2009.
- OCDE (2003) Attracting, developing and retaining effective teachers. *Country background report for Finland*. Extraído de: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>> el 04/07/2009.
- OCDE (2008). Education and training policy. *Improving school leadership, 1: policy and practice*.
- Página web Gestión y Liderazgo Educativo. Ministerio de Educación Chile – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Consultado de: <<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/portal/>> en octubre de 2009.
- Parker, R. (2002) Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. *Practitioner Enquiry Report*. Inglaterra: NCSL
- Perez, L., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza Consultado en: <[http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/)>

Robertson, J. (2004). Coaching leaders: The path to improvement. A paper presented at the *Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society*. 7-10 January, 2004. Dunedin, New Zealand.

Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Resumen Ejecutivo. Descargado de: <[http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Resumen\\_Ejecutivo\\_Estudio\\_Liderazgo.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Resumen_Ejecutivo_Estudio_Liderazgo.pdf)> en julio 2009.

Welsh, T. y McGinn, N. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Paris: *UNESCO/International Institute for Educational Planning*.

West- Burnham, J. (2004). *Building leadership capacity: Helping leaders learn*. Inglaterra: NCSL

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



## UTILIZAÇÃO DO MODELO CIPP NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS: O CASO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE DA SECAD/MEC

*Wagner Bandeira Andriola*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2010  
Fecha de dictaminación: 23 de junio de 2010  
Fecha de aceptación: 7 de julio de 2010



O modelo teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam entre 1968 e 1971 centra-se na função da avaliação voltada à tomada de decisões (Stufflebeam, 2003; Vianna, 2000). No entanto, o referido autor realçava a existência de quatro fases antecedentes à atividade avaliativa propriamente dita, quais sejam: o *Planejamento* (o que se deseja fazer?), a *Estruturação* (como se deseja fazer?), a *Implementação* (será que se está a fazer tal e como foi planejado? Se não, por quê?) e a *Revisão* (será que está a funcionar adequadamente? Se não por quê?). Para cada uma dessas fases propôs quatro distintos tipos de avaliação, a saber: de *Contexto*, de *Insumos*, de *Processos* e de *Produtos* (Stufflebeam, 1997). As iniciais para cada um desses quatro tipos de avaliação originaram o anagrama **CIPP**, pelo qual o referido modelo teórico ficou conhecido mundialmente (Fitzpatrick, Sanders y Worthen 2004; Lima, Cavalcante y Andriola, 2008).

Cabe destacar que para Daniel L. Stufflebeam a **avaliação de contexto** subsidiaria as decisões referentes à fase *de planejamento das atividades*, pois permitiria identificar as características, as demandas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, base lógica para a determinação de objetivos e de metas. A **avaliação dos insumos** buscaria *descrever as principais características* (qualitativas e/ou quantitativas) *dos recursos disponíveis* (humanos e materiais) de modo a alcançar os objetivos e as metas definidas *a priori*. Sua utilidade dar-se-ia, portanto, na fase na qual se está a estruturar as atividades. Cabe destacar, no entanto, que, enquanto a avaliação de contexto é fundamentalmente macro-analítica, a avaliação de insumos é essencialmente micro-analítica.

O terceiro tipo foi denominado **avaliação de processos**, e possui como objetivo *fornecer informações periódicas acerca dos procedimentos empregados pelos executores das ações* componentes de uma macro-atividade, de uma política, de uma organização, de um programa, de um curso, de um setor ou algo similar. Sua finalidade é detectar deficiências de planejamento, efetuar correções de rumo e manter atualizado o registro dos procedimentos, o que a torna imprescindível, visto caracterizar eficiente mecanismo de *feedback* para os processos em execução. Por fim, o quarto tipo foi rotulado de **avaliação de produto**, para referir-se aos resultados alcançados pela organização, pela atividade, pelo programa, pelo curso ou por algo similar. Assim, esse tipo de avaliação busca *determinar as discrepâncias entre o que foi pretendido e o que foi efetivamente alcançado*, empregando, para tal, dados qualitativos que possibilitam ao avaliador emitir juízo de valor acerca da qualidade das possíveis diferenças entre as duas situações (antes e após a execução da atividade), em consonância com as idéias de Andriola (1999, 2001).

Conforme destacam Lima, Cavalcante e Andriola (2008), o modelo **CIPP** procurou promover a cultura da avaliação no âmbito das organizações (empresariais e educacionais) para fundamentar as decisões gerenciais com base em investigações sistemáticas, pautadas na *coleta sistemática de dados relevantes* (fatos) e na *análise racional destes*. Posteriormente as *evidências são comparadas aos critérios de qualidade adotados*, proporcionando, dessa forma, *a emissão de juízos de valor por parte do avaliador* (Burrows, s.d.; Robinson, 2002).

Nesse âmbito, o presente artigo teve como objetivo central ilustrar o emprego do Modelo CIPP para efetivar diagnóstico das atividades educacionais de alunos reclusos de Unidades Prisionais brasileiras. Tais atividades compunham o 2º Ciclo do *Projeto Educando para a Liberdade* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), que foi desenvolvido nos Estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará e Pernambuco (Brasil, 2006). Cabe destacar, nesse momento, que a referida atividade avaliativa abordou a mensuração de percepções, de opiniões, de conhecimentos e de comportamentos comuns e específicos com respeito aos vários

aspectos e fenômenos educacionais ocorridos no âmbito do sistema prisional, em cinco diferentes populações-alvo, quais sejam: os técnicos estaduais das secretarias de Educação e de Justiça (ou órgãos similares), os gestores das unidades prisionais, os agentes prisionais, os professores das escolas existentes nas unidades prisionais e os alunos reclusos.

## 1. MÉTODO

Empregou-se o método *ex post-facto*, conforme apregoa Bisquerra Alzina (2004), também conhecido como método estatístico (Gil, 1999) ou como método correlacional (Kerlinger y Lee, 2002), utilizando-se questionários e roteiros para observações *in situ*, com vistas à verificação de ocorrências e à mensuração dos fenômenos educacionais mais relevantes para o estudo. Ademais, foram agregadas observações e análises qualitativas, de modo a se alcançar maior compreensão dos fenômenos educacionais no sistema prisional.

### 1.1. Populações e amostras

Com base em dados fornecidos pela SECAD/MEC, relativos à execução do Projeto *Educando para a Liberdade*, organizou-se a Tabela 1, abaixo apresentada.

**TABELA 1. UNIDADES PRISIONAIS E PROFESSORES, SEGUNDO O ESTADO FEDERATIVO DE PERTENÇA**

Estado	Unidades Prisionais		Professores		Agentes Prisionais		Reclusos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acre	3	3,3	50	13,2	140	7,4	2.548	6,4
Espírito Santo	6	6,6	30	7,9	60	3,2	5.142	12,9
Maranhão	8	8,9	13	3,4	252	13,3	2.964	7,4
Mato Grosso do Sul	19	21,2	56	14,8	57	3,0	7.891	19,8
Pará	34	37,8	180	47,5	1.340	70,6	5.513	13,8
Pernambuco	20	22,2	50	13,2	50	2,5	15.817	39,7
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>1.899</b>	<b>100,0</b>	<b>39.875</b>	<b>100,0</b>

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

Neste ponto há que se destacar que, de acordo com o delineamento do estudo, planejou-se realizar estudo censitário no âmbito das Unidades Prisionais, dos seus respectivos Gestores e dos Professores. Tal decisão se deu por dois aspectos:

- Por tratar-se de universos reduzidos, cujos dados podem ser facilmente coletados (90 Unidades Prisionais e Gestores; 379 Professores);
- Pela relevância de que citados universos fossem conhecidos.

Não obstante, no que tange aos Agentes Prisionais e aos Alunos Reclusos, planejou-se realizar estudo amostral. Assim, adotando-se erro amostral máximo igual a 6% e grau de confiança de 95%, as seguintes amostras foram obtidas (ver Tabela 2).

**TABELA 2. TAMANHO DAS AMOSTRAS DE AGENTES E DE ALUNOS RECLUSOS**

Estado	Unidades Prisionais (N)	Tamanho do estrato (N <sub>1</sub> )	Tamanho da amostra (n <sub>1</sub> ) <sup>1</sup>	Tamanho do estrato (N <sub>2</sub> )	Tamanho da amostra (n <sub>2</sub> ) <sup>2</sup>
Acre	3	140	98	2.548	286
Espírito Santo	6	60	60	5.142	305
Maranhão	8	252	141	2.964	291
Mato Grosso do Sul	19	57	57	7.891	311
Pará	34	1.340	270	5.513	305
Pernambuco	20	50	50	15.817	317
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>1.899</b>	<b>676</b>	<b>39.875</b>	<b>1.815</b>

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

**Legenda:** N<sub>1</sub> = População de Agentes Prisionais; n<sub>1</sub> = Amostra de Agentes Prisionais; N<sub>2</sub> = População de Alunos Reclusos; n<sub>2</sub> = Amostra de Alunos Reclusos.

## 1.2. Instrumentos

Foram utilizados cinco distintos questionários estruturados direcionados (a) aos Gestores das Unidades Prisionais; (b) aos Agentes Prisionais; (c) aos Técnicos Estaduais; (d) aos Professores e, finalmente, (e) aos Alunos Reclusos. Também foi empregado um roteiro estruturado para a observação *in situ* das principais características das Escolas. Esses instrumentos foram pré-testados, através de análises qualitativas (de especialistas e dos usuários) e quantitativas (determinação de parâmetros métricos mínimos), com amostras que não fizeram parte do estudo final.

## 1.3. Procedimentos

Os membros da Equipe Técnica Central visitaram os Estados partícipes do 2º Ciclo do Projeto *Educando para a Liberdade* com os objetivos de:

- Apresentar a proposta de avaliação do 2º Ciclo do Projeto *Educando para a Liberdade*;
- Selecionar e treinar as Equipes Estaduais responsáveis pela coleta dos dados (coordenadores estaduais e pesquisadores de campo);
- Apresentar os respectivos Termos de Compromisso aos Pesquisadores de Campo e ao Coordenador Estadual, exigindo as assinaturas, em caso de concordância;
- Apresentar e, quando a situação assim o exigisse, adaptar a logística para a execução das atividades de campo à realidade local;
- Apresentar todo o material que seria utilizado nas atividades de campo (cartas de apresentação, diários de campo, questionários, lista de contatos, dentre outros);
- Definir cronograma factível de atividades;

<sup>1</sup> Como a diferença entre o tamanho das populações (N<sub>1</sub>) e o das amostras (n<sub>1</sub>) dos Agentes Prisionais nos Estados do Espírito Santo (N<sub>1</sub> = 60 e n<sub>1</sub> = 51), do Mato Grosso do Sul (N<sub>1</sub> = 57 e n<sub>1</sub> = 49) e de Pernambuco (N<sub>1</sub> = 50 e n<sub>1</sub> = 44), foi muito pequena, realizou-se, nestes Estados, estudo censitário.

<sup>2</sup> A atividade de coleta de dados por parte dos pesquisadores de campo teve como objetivo secundário checar *in situ* o número de presidiários usuários do Projeto *Educando para a Liberdade*, em cada uma das Unidades Prisionais visitadas nos seis Estados.

- Coletar dados referentes aos professores, aos técnicos das Secretarias de Educação e de Justiça (ou similares) e, quando possível, junto aos gestores das Unidades Prisionais, através da aplicação dos respectivos questionários;
- Escolher interlocutor das Secretarias Estaduais para manter vínculo e canal de comunicação direto com a Equipe Técnica Central, bem como com o Coordenador Estadual, com vistas ao acompanhamento e à supervisão do processo de coleta de dados.

Após essas ações, as Equipes Estaduais contataram as Unidades Prisionais (UP) previamente escolhidas e agendaram a ida dos pesquisadores de campo, com o intuito de executar a aplicação dos questionários.

## 2. ORGANIZAÇÃO DAS BASES DE DADOS

Essa fase de trabalho iniciou-se imediatamente após o término da coleta de dados, na qual as informações foram submetidas à verificação de qualidade, através da averiguação do preenchimento dos mesmos, das necessidades de retorno para dirimir as dúvidas de preenchimento, dentre outros aspectos componentes dessa etapa. A verificação e a crítica dos questionários foram feitas tanto pela Coordenação Estadual quanto pela Equipe de Pesquisadores de Campo. Após a crítica de dados e a aprovação dos questionários pela Equipe Técnica Central, os mesmos foram digitados por equipe especializada, utilizando-se o sistema de dupla digitação independente (em dois microcomputadores), por meio de um sistema de entrada de dados desenvolvido para esse estudo avaliativo. Em seguida, foi efetuada a verificação da consistência dos dados digitados, tanto em termos de divergência de valores digitados (por meio do batimento dos vetores dos dados digitados nos dois microcomputadores) quanto de parâmetros lógicos relativos às perguntas dos questionários (pulos, relações entre variáveis, etc.). Somente após a finalização dessa etapa foi organizada a base mestra de dados para cada população-alvo do estudo, empregando-se, para tal o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 16.0)*.

## 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 3.1. Avaliação de contexto

Teve como objetivo analisar e descrever os contextos estaduais, das Unidades Prisionais e das Escolas, numa perspectiva eminentemente qualitativa e hierárquica, visto que os Estados são os macro-contextos, dentro dos quais estão inseridos as Unidades Prisionais (meso contextos) e, dentro destes últimos, as Escolas (micro contextos).

### 3.2. Macro-contexto: Os estados

A análise dos contextos estaduais centrou-se numa descrição qualitativa da natureza e da intensidade das relações entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça (ou similar). Tal se justifica por conta da necessidade premente de cooperação entre ambas, visto que as ações para a implementação do Projeto *Educando para a Liberdade* são de responsabilidade das referidas secretarias. Desse modo, com base nas observações feitas pelos membros da Equipe Técnica Central, quando das visitas *in situ* aos Estados, constatou-se o que segue:

- Há ampla diversidade nos Sistemas Prisionais Estaduais, com distinções visíveis quanto: (a) a estrutura física das instalações das escolas, (b) a lotação dos Docentes, (c) a existência de gratificação para Docentes e para os Agentes Prisionais e (d) a formação mínima proporcionada aos Docentes e aos Agentes Prisionais.
- Há certa desarticulação entre as Secretarias de Educação e de Justiça (ou similar), na quase totalidade dos Estados visitados, sendo a relação entre ambas, em alguns casos, tensa, com disputas por espaço e por visibilidade político-institucionais;
- Há, de modo geral, em decorrência da observação assinalada acima, a hegemonia de uma das Secretarias Estaduais (de Educação ou de Justiça) no que se refere à condução das atividades do Projeto *Educando para a Liberdade*,
- Há desconhecimento do Projeto *Educando para a Liberdade*, com esta nomeação, o que implica em diminuta aderência do termo ou rótulo que designa o conjunto de atividades componentes do referido projeto. Por outro lado, tal fato pode indicar que há relativa flexibilidade quanto à nomenclatura utilizada pelas respectivas Secretarias Estaduais para denominar as ações do Projeto *Educando para a Liberdade*.
- Há enorme diversidade nos Projetos Estaduais apresentados à SECAD/MEC, como forma de adesão às ações do Projeto *Educando para a Liberdade*. Este fato, por um lado, é positivo, visto que o próprio Sistema Prisional é heterogêneo nos âmbitos estaduais. Por outro lado, é fator que limita o estudo das repercussões e das conseqüências das ações educacionais, visto inexistir matriz comum os referidos projetos.
- Há necessidade de serem planejadas e executadas atividades sistemáticas de monitoramento das ações estaduais, resultantes da implementação do Projeto *Educando para a Liberdade*.

### 3.3. Meso-contexto: As unidades prisionais

As relações de poder existentes no âmbito das Unidades Prisionais condicionam a eficácia<sup>3</sup> das ações educacionais. Nesse âmbito, os Gestores das Unidades Prisionais devem receber formação mínima com vistas ao esclarecimento acerca da relevância do apoio institucional para a adequada execução das ações educacionais voltadas aos alunos reclusos. Devem, ademais, envolverem-se de modo ativo com o planejamento e a gestão das referidas atividades, buscando não prescindir da parceria com a Secretaria Estadual de Educação, sobretudo interagindo com os setores responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através do emprego de questionários, perguntou-se aos Gestores das Unidades Prisionais acerca do conhecimento que possuíam do *Projeto Educando para a Liberdade*.

**TABELA 3. CONHECIMENTO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE**

Respostas	N	%
Sim	32	56,1
Não	25	43,9
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta

<sup>3</sup> A *Eficácia* de uma ação é aqui entendida como sendo as tentativas empregadas para realizá-la da melhor maneira possível.

Como revelam os dados da Tabela 3, mais da metade dos Gestores (56,1% ou N = 32) tinha conhecimento do referido Projeto. Não obstante, houve 43,9% dos Gestores (N = 25) que asseveraram, na ocasião das entrevistas, desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*.

No que tange à operacionalização do *Projeto Educando para a Liberdade* na Unidade Prisional visitada, pouco mais da metade dos Gestores (56,2% ou N = 27) confirmou sua execução, como revelam as informações da Tabela 4, abaixo.

**TABELA 4. EXECUÇÃO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE NA UNIDADE PRISIONAL**

Respostas	N	%	% casos válidos
Sim	27	47,4	56,2
Não	21	36,8	43,8
Total	48	84,2	100,0
Ausência de resposta	9	15,8	
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Pesquisa direta

De outra sorte, 43,8% (N = 21) dos Gestores asseguraram que o referido Projeto não foi executado no âmbito de sua Unidade Prisional. Por fim, registre-se que nove Gestores (15,8% do total), dentre 56, não responderam à pergunta proposta.

Através do cruzamento da variável *conhecimento do Projeto Educando para a Liberdade* com a variável *execução do referido Projeto*, obteve-se os seguintes dados:

- 21 Gestores (36,8% do total) afirmaram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- Sete Gestores (12,3% do total) afirmaram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e não tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- 14 Gestores (24,6% do total) afirmaram desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e não tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- Finalmente, seis Gestores (10,5% do total) afirmaram desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*, embora o tenham executado em sua respectiva Unidade Prisional.
- Quanto à localização das 27 Unidades Prisionais cujos Gestores asseveraram ter executado o *Projeto Educando para a Liberdade*, 10 delas estão em Pernambuco, cinco no Espírito Santo, cinco no Pará, cinco no Mato Grosso do Sul, três no Maranhão e duas no Acre.

No que tange aos Agentes Prisionais, também há que se vislumbrar formação focada no esclarecimento sobre a relevância da Educação Prisional. Por terem recebido formação voltada acentuadamente à repressão, parcela substantiva dos referidos profissionais ainda não compreende a função social das atividades educacionais no âmbito do sistema prisional, sobretudo quanto à promoção da inclusão. Por não compreenderem, não aceitam de bom grado referida ação, acreditando que, na verdade, se trata de *concessão feita pelo Estado aos reclusos*. Com esta visão, tratam de criar mecanismos para dificultar os processos educacionais, contando, em maior ou menor grau, com o beneplácito dos Gestores das Unidades Prisionais.

Apesar do exposto, a ampla maioria dos Agentes Prisionais tem observado mudanças qualitativas e substanciais no comportamento dos alunos reclusos. Ademais, se vêem como Educadores, tratando-se,

assim, de uma informação importantíssima, que deve ser explorada de modo inteligente pelos elaboradores das Políticas Públicas voltadas à Educação Prisional.

### 3.4. Micro-contexto: As escolas

No que tange à dimensão física das Escolas que funcionam nas Unidades Prisionais, verificou-se, através de visitas *in situ* e de informações oriundas da aplicação dos questionários, uma realidade educacional amparada na improvisação e na precariedade. Nesse âmbito, na qual há condições mínimas para o funcionamento das atividades educacionais, constatou-se que na maioria das Escolas:

- Inexistia biblioteca;
- Inexistia acervo adequado às atividades escolares desenvolvidas;
- Inexistia instalação sanitária próxima aos espaços pedagógicos;
- Havia inadequação dos espaços pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à acústica e à ventilação interna;
- Havia inadequação da qualidade do mobiliário (cadeiras, mesas, armários, etc.), bem como sua manutenção.

Em várias Escolas foram constatados casos extremos de improvisação dos espaços destinados às atividades educacionais, com o uso, por exemplo, da capela, do refeitório, da cela e da galeria (corredor).

## 4. AVALIAÇÃO DE INSUMOS

Centrou-se na busca de informações acerca do perfil dos recursos humanos (gestores das Unidades Prisionais, dos professores, dos agentes prisionais e dos alunos reclusos) envolvidos nas atividades educacionais, bem como da estrutura física das Escolas e dos materiais didáticos e pedagógicos empregados nas ações de formação.

### 4.1. Recursos humanos

Com respeito à escolaridade dos Gestores das Unidades Prisionais, verificou-se que 5,3% (N=3) tinham o nível Médio Completo, 12,3% (N=7) detinham o nível Superior Incompleto, quase metade (45,6% ou N=26) tinha o nível Superior Completo, e 36,8% (N=21) detinham Pós-Graduação.

Através de cruzamento do *grau de instrução* com a informação acerca da *realização de curso preparatório para a função de Gestor de Unidade Prisional*, detectou-se que dentre os 53 Gestores de maior escolaridade (superior incompleto, superior completo e pós-graduação), houve tão-somente 11 (20,8%) que participaram da referida atividade formativa.

Verificou-se, posteriormente, que do grupo formado pelos 53 Gestores de maior escolaridade, houve 46 (86,8%) que expressaram ser *Muito Importante* o oferecimento de atividades educacionais para os alunos reclusos. No entanto, no interior desse mesmo grupo, tão-somente 31 Gestores (58,5%) asseveraram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*, sendo que apenas 27 (50,9%) afirmaram ter sido o referido projeto executado no âmbito da sua Unidade Prisional. Finalmente, perguntados acerca da participação em alguma atividade do *Projeto Educando para a Liberdade*, tão-somente 18 Gestores (34%) responderam afirmativamente, dentre os 53 de maior escolaridade.

Quanto aos professores, a amostra foi formada por 195, sendo a maioria do gênero feminino (74,5% ou N=143). Considerando todos os professores que indicaram a idade (N=150), a média foi de 37 anos com desvio padrão de nove anos. A idade mínima declarada foi de 21 anos, sendo a máxima de 59 anos. No que tange a raça/cor, a maior parte dos professores se autodefiniu como *Branco* (41,7% ou N=80) ou como *Pardo* (41,2% ou N=79); 13,3% (N=26) como *Negra*; tão-somente 2,6% (N=5) como *Amarelo* e 1% (N=2) como *Indígena*. Cabe destacar, por fim, que com respeito à escolaridade dos professores, apenas 0,5% deles (N=1) tem o Fundamental Completo; 9,3% (N=18) têm o ensino médio completo; 19,1% (N=37) têm o superior incompleto. Convém salientar que a maior parte dos professores (42,3% ou N=82) tem nível superior completo, enquanto 28,8% (N=56) possuem pós-graduação. Destes últimos, há 46 que tem especialização (86,8%), seis tem mestrado (11,3%) e um tem doutorado (1,9%). Quanto à formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ampla maioria dos professores (83,6% ou N=158) afirmou possuí-la.

Com respeito aos Agentes Prisionais, a maioria se autodefiniu como *Pardo* (55% ou N=273); 31,1% (N=155) como *Branco*; 11,3% (N=56) como *Negra*; 1,3% (N=6) como *Amarelo*; 1,3% (N=6) como *Indígena*. No que tange à escolaridade, a maior parte dos entrevistados (45,8% ou N=229) tem o Ensino Médio Completo. No entanto, 22% (N=110) têm Curso Superior Incompleto; 21,2% (N=106) têm Curso Superior Completo, e, por fim, 5,8% (N=29) têm Curso de Pós-Graduação. No que tange à participação dos Agentes Prisionais em atividades de formação, observou-se que 169 (33,7% do total) realizaram algum tipo de curso nos últimos 12 meses. Destes, 80 tinham escolaridade superior (completo e incompleto) ou pós-graduação (47,3%).

Finalmente, com respeito aos 1182 alunos reclusos partícipes do estudo, verificou-se que 83,8% (N=988) pertenciam ao gênero masculino e 16,2% (N=191) ao feminino. Considerando os educandos que indicaram a idade (N=1.099), a média foi de aproximadamente 31 anos com desvio padrão de aproximadamente nove anos, sendo a idade mínima de 18 anos e a máxima de 78 anos. Verificou-se maior concentração de alunos reclusos com Ensino Fundamental incompleto (N=441 ou 40,4% do total de alunos respondentes). Nesse nível de ensino, há maior concentração dos alunos com faixa etária entre os 18 e 29 anos (N=244 ou 55,3% dos alunos reclusos dessa faixa etária). Em seguida estão os alunos reclusos Não Alfabetizados (N=245 ou 22,4% do total de alunos respondentes). Nesse grau de ensino, há maior concentração de discentes na faixa etária compreendida entre os 18 e os 29 anos (N=107 ou 43,7%). Por fim, no que diz respeito à raça/cor, a maior parte dos alunos reclusos se autodefiniu como *Pardo* (50,4% ou N=594), enquanto quase a terça parte se autodefiniu como *Branco* (30,3% ou N=356). Já 14,7% (N=173) dos alunos se consideram *Negro*; 2,0% (N=23) *Amarelo*; 2,6% (N=31) como *Indígena*.

## 4.2. Recursos materiais

As Equipes Estaduais de Pesquisadores avaliaram as características gerais das salas de aula, a partir do uso de um *Roteiro de Observação das Condições de Funcionamento das Escolas*, conforme os resultados apresentados no Quadro 1, a seguir.

Segundo os dados do Quadro 1, na maioria das Escolas há aspectos que comprometem a qualidade das atividades educacionais, dadas as características das salas de aula.<sup>4</sup> Conforme as constatações, foram consideradas *Parcialmente Satisfatórias* ou *Insatisfatórias* os seguintes aspectos das salas de aula:

- Acústica (em 51,3% dos casos ou N = 19 Escolas);
- Ventilação (em 73% dos casos ou N = 27 Escolas);
- Dimensão física em relação à quantidade de alunos (em 51,4% dos casos ou N = 19 escolas).
- Mobiliário em relação ao espaço físico (em 61,1% dos casos ou N = 22 Escolas);
- Manutenção do mobiliário (em 68,6% dos casos ou N = 24 Escolas);
- Instalações sanitárias (em 72,2% dos casos ou N = 26 Escolas).
- Houve duas características consideradas *Satisfatórias* na maioria das Escolas:
- A limpeza (em 67,6% dos casos ou N = 25 Escolas);
- A iluminação (em 56,8% dos casos ou N = 21 Escolas).

**QUADRO 1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS SALAS DE AULA**

Características	Conceitos		
	Satisfatório	Parcialmente satisfatório	Insatisfatório
Acústica (sonoridade)	18 (48,6%)	12 (32,5%)	7 (18,9%)
Limpeza	25 (67,6%)	9 (24,3%)	3 (8,1%)
Iluminação	21 (56,8%)	14 (37,8%)	2 (5,4%)
Ventilação	10 (27,0%)	17 (46,0%)	10 (27,0%)
Dimensão física em relação à quantidade de alunos	18 (48,6%)	15 (40,6%)	4 (10,8%)
Mobiliário em relação ao espaço físico	14 (38,9%)	16 (44,4%)	6 (16,7%)
Manutenção da mobília	11 (31,4%)	14 (40,0%)	10 (28,6%)
Instalações sanitárias próximas à sala de aula	10 (27,8%)	16 (44,4%)	10 (27,8%)

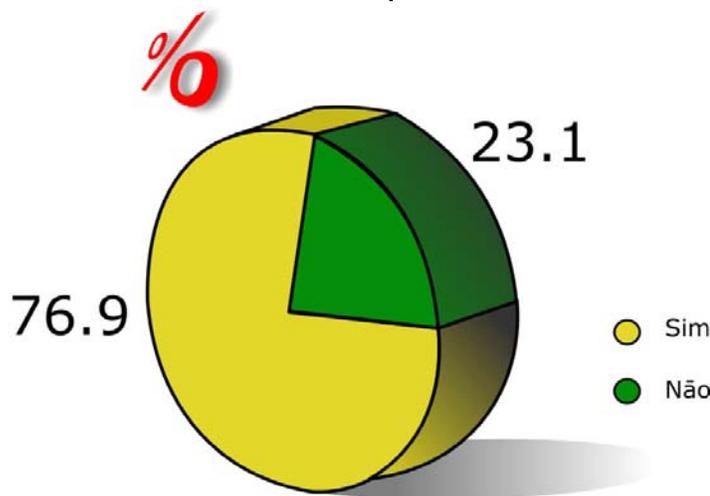
Fonte: Pesquisa direta

As Escolas cujas salas de aula possuem aspectos considerados *Insatisfatórios* localizam-se em todos os seis Estados visitados: Acre (N=2 Escolas), Pará (N=3 Escolas), Pernambuco (N=4 Escolas), Maranhão (N=4 Escolas), Espírito Santo (N=3 Escolas) e Mato Grosso do Sul (N=5 Escolas).

No que tange às salas de aula, na maioria das escolas (76,9% ou N = 30) há adequação das mesmas, conforme mostra o Gráfico 1.

<sup>4</sup> Os conceitos utilizados pelos Pesquisadores de Campo (satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório) basearam-se na constatação *in situ* da existência e da adequação das características das salas de aula aos objetivos do *Projeto Educando para a Liberdade*, bem como à realidade do sistema prisional, no âmbito de cada Estado visitado.

GRÁFICO 1. EXISTÊNCIA DE SALAS ADEQUADAS PARA AS AULAS



A Tabela 3, a seguir, contém o local de realização das aulas e das atividades escolares, nos casos em que inexistem espaços pedagógicos adequados para tal.

TABELA 3. LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS AULAS QUANDO INEXISTEM ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ADEQUADOS PARA TAL FINALIDADE

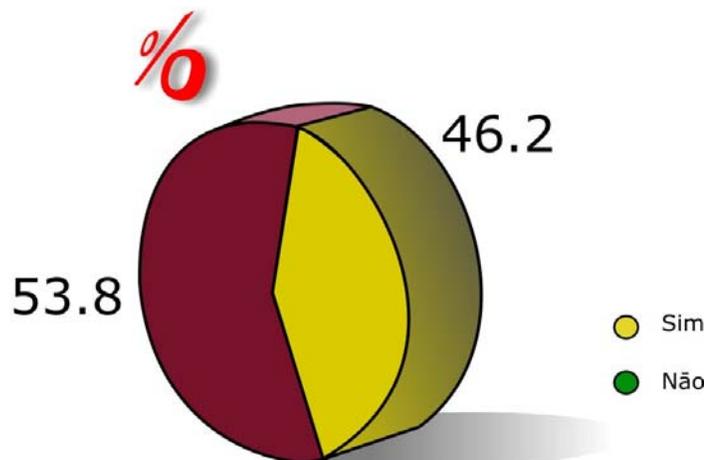
Local de realização das aulas	N	%	% de casos válidos
Em espaços internos improvisados (celas, refeitórios, galerias)	6	66,7	85,7
Em espaços externos (salão paroquial)	1	11,1	14,3
Total de casos válidos	7	77,8	100,0
Ausência de resposta	2	22,2	-
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	-

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, na maioria das Escolas (85,7% ou N = 6) nas quais inexistem salas de aula, improvisam-se espaços internos à Unidade Prisional, tais como: celas, refeitórios e galerias, para que funcionem como salas de aulas. Houve o caso de uma Escola cujas aulas eram dadas no salão paroquial (14,3%) e dois casos em que o gestor da Escola não respondeu à questão.

Com respeito à existência de biblioteca, mais da metade das Escolas (53,8% ou N = 21) não possui biblioteca, conforme as informações do Gráfico 2.

GRÁFICO 2. EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECA NAS ESCOLAS



No entanto, observou-se que 46,2% das Escolas possuem biblioteca (N = 18). Nesse âmbito, verificou-se, *in situ*, que o acervo de 47% (N = 8) das Escolas possuidoras de bibliotecas pode ser considerado como *Excelente* ou *Bom*<sup>5</sup>, conforme dados da Tabela 4.

TABELA 4. QUALIDADE DO ACERVO DA BIBLIOTECA

Qualidade do acervo	N	%	% de casos válidos
Excelente	3	16,7	17,6
Bom	5	27,8	29,4
Razoável	7	38,9	41,2
Péssimo	2	11,1	11,8
Total	17	94,4	100,0
Ausência de resposta	1	5,6	-
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>	-

Fonte: Pesquisa direta

Segundo os dados, em 53% das bibliotecas das Escolas (N = 9), o acervo foi considerado como *Razoável* ou *Péssimo*. No que diz respeito à composição do acervo, como pode ser visto na Tabela 5, há claro predomínio dos livros didáticos na maioria das bibliotecas (44,7% ou N = 17), conforme constatação *in situ* realizada pelos Pesquisadores de Campo.

TABELA 5. TIPO DE ACERVO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS

Tipo de acervo	Respostas	
	N	%
Literatura infanto-juvenil	8	21,1%
Especializada em Direito	2	5,3%
Livros didáticos	17	44,7%
Revistas semanais e outros veículos	11	28,9%

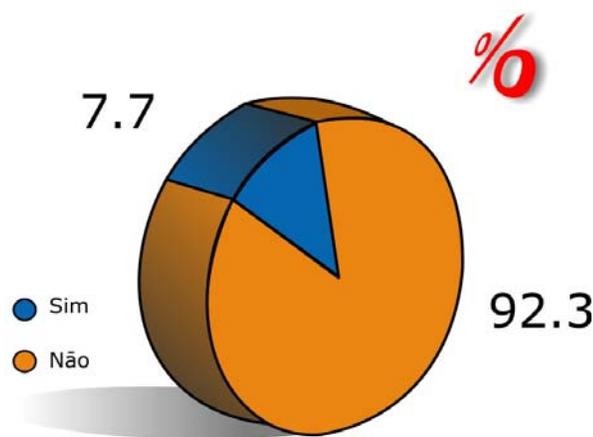
<sup>5</sup> Os conceitos utilizados pelos Pesquisadores de Campo (excelente, bom, razoável e péssimo) basearam-se na constatação *in situ* da existência e da adequação das características do acervo da biblioteca aos objetivos do *Projeto Educando para a Liberdade*, bem como à realidade do sistema prisional, no âmbito de cada Estado visitado.

Tipo de acervo	Respostas	
	N	%
Literatura infanto-juvenil	8	21,1%
Especializada em Direito	2	5,3%
Livros didáticos	17	44,7%
Revistas semanais e outros veículos	11	28,9%

Fonte: Pesquisa direta

Na ampla maioria das Escolas (92,3% ou N = 36) não existe sala de estudo individual, como mostra o Gráfico 3.

**GRÁFICO 3. EXISTÊNCIA DE SALA DE ESTUDO INDIVIDUAL NAS ESCOLAS**



Não obstante, em 7,7% das Escolas (N = 3) há salas de estudo para os alunos reclusos, sendo duas delas no Estado de Pernambuco e outra no Mato Grosso do Sul.<sup>6</sup>

Finalmente, a Tabela 6 agrega informações da existência de outros aspectos internos à Escola, que têm relevância para o processo de ensino e de aprendizado.

**TABELA 6. EXISTÊNCIA DE ASPECTOS RELEVANTES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO**

Especificação	Respostas positivas		% de casos
	N	%	%
Tempo reservado para os alunos estudarem fora do horário da escolar	11	14,1	30,6
Fornecimento de material pedagógico para os alunos	34	43,6	94,4
Formalização do Registro da Escola junto à Sec. Estadual de Educação	10	12,8	27,8
Funcionamento da Escola como espaço anexo de Escola estabelecida em outra Unidade Prisional	7	9,0	19,4

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, em mais de um terço das Escolas há tempo reservado para os alunos estudarem fora do horário escolar (30,6% ou N = 11)<sup>7</sup>. Na quase totalidade das Escolas atestou-se o fornecimento

<sup>6</sup> No Mato Grosso do Sul, a Escola funciona no Estabelecimento Penal de Corumbá, enquanto as duas de Pernambuco funcionam na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes e na Penitenciária Prof. Barreto Campelo.

<sup>7</sup> No Estado do Pernambuco as quatro Escolas funcionam no Presídio Prof. Aníbal Bruno, na Penitenciária Dr. Ênio Pessoa, na Penitenciária Prof. Barreto Campelo e na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes. No Pará as duas Escolas funcionam no Centro de Recuperação Americano II e no Presídio Estadual Metropolitano II. No Maranhão as três Escolas funcionam na Penitenciária de Pedrinhas, no Centro de Reeducação e Inclusão Social de Mulheres Apenadas e na Casa de Assistência ao Albergado e ao Egresso. No Mato Grosso do Sul as duas Escolas funcionam na Penitenciária Harry Amorim Costa e no Instituto Penal de Campo Grande.

de material pedagógico para os alunos (94,4% ou N = 34). Em quase um terço há a formalização do registro escolar junto à Secretaria Estadual de Educação (28,2% ou N = 11)<sup>8</sup>. Por fim, há 19,4% dos estabelecimentos educacionais (N = 7) anexos às Escolas de outras Unidades Prisionais.

No que tange aos insumos pedagógicos, os Coordenadores Pedagógicos e os Diretores das Escolas relataram o que segue:

- Falta de material didático para as aulas (50,0% ou N = 15);
- Falta de recursos pedagógicos para os reclusos (46,7% ou n = 14).

## 5. AVALIAÇÃO DE PROCESSOS

Os processos referem-se às atividades educacionais executadas com vistas à formação aos alunos reclusos. Nesse âmbito, há que se comentar, inicialmente, acerca da existência de Projeto Político Pedagógico (PPP) nas Escolas, bem como o seu possível uso no planejamento das atividades educacionais. Verificou-se que quase metade das Escolas não possui o seu respectivo PPP, segundo asseveraram os próprios Professores. Nos casos em que o referido documento existe, o mesmo é utilizado como balizador para o planejamento das atividades educacionais.

Posteriormente, foram sondados os fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais nas 30 Escolas, conforme as informações dos responsáveis pela execução das referidas atividades, isto é, os Coordenadores Pedagógicos e os Diretores das Escolas (ver a Tabela 7).

**TABELA 7. FATORES QUE DIFICULTAM O FUNCIONAMENTO NORMAL DAS ATIVIDADES ESCOLARES**

Fatores	Respostas		% de casos
	N	%	
As regras internas de segurança	14	13,5	46,7
Falta de colaboração dos Agentes Prisionais	13	12,5	43,3
Ameaças de rebeliões dos presos	5	4,8	16,7
Dificuldades na condução dos presos às salas de aula	16	15,4	53,3
Falta de espaço físico para as aulas	10	9,6	33,3
Falta de material didático para as aulas	15	14,4	50,0
Falta de recursos pedagógicos para as aulas	14	13,5	46,7
Falta de acompanhamento pedagógico	10	9,6	33,3
Outros	7	6,7	23,3

Fonte: Pesquisa direta

Dentre os fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais nas 30 Escolas, destacam-se dois grupos:

- Fatores associados à segurança interna da Unidade Prisional;
- Fatores associados aos insumos pedagógicos necessários às atividades educacionais.

<sup>8</sup> No Estado de Pernambuco as três Escolas funcionam no Presídio Prof. Aníbal Bruno, na Penitenciária Prof. Barreto Campelo e na Penitenciária Agro-Industrial São João. No Estado do Mato Grosso do Sul as três Escolas funcionam no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Zorzi, na Unidade Penal Ricardo Brandão e no Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas. No Espírito Santo as duas Escolas funcionam na Penitenciária Regional de Linhares e no Presídio de Segurança Máxima I. No Pará a Escola funciona no Presídio Estadual Metropolitano II, enquanto no Maranhão funciona na Penitenciária de Pedrinhas. No Acre a Escola funciona na Penitenciária Francisco de Oliveira Conde.

Assim, com respeito à segurança interna, foram destacados os seguintes problemas:

- Dificuldades na condução dos presos às salas de aula (53,3% ou N = 16);
- Rigidez e excessivo zelo pelas regras internas de segurança (46,7% ou n = 14).

No tocante à divulgação interna das atividades educacionais, verificou-se que é realizada, sobretudo, pelos funcionários das Unidades Prisionais (Gestores e Agentes Prisionais, dentre outros), Professores, familiares e colegas dos reclusos, bem como pelos próprios alunos, ademais de Instituições Religiosas. Foram verificadas, ademais, ações de divulgação através de folhetos e de cartazes.

Aliada às estratégias de divulgação acima referidas, detectou-se elevado grau de incentivo à participação dos reclusos nas atividades educacionais, realizada, sobretudo, pelos próprios Professores. Tal fato denota crença e confiança dos referidos profissionais na atuação deles, mas também na função que a Educação possui com promotora da inclusão social.

Há que se pensar, ademais, no emprego de estratégias pedagógicas que ajudem a consolidar o aprendizado dos alunos, através da sua aplicação na resolução de problemas relevantes do ponto de vista pedagógico e social. Não obstante, conforme os Professores, o tempo pedagógico disponível é, atualmente, insuficiente para executar o que foi referido anteriormente. Portanto, há que se refletir acerca da carga horária planejada para as atividades educacionais, da carga horária de efetivo trabalho pedagógico e, por fim, da carga horária idealizada pelos Professores para o alcance de parte substancial dos objetivos pedagógicos planejados para os aprendizes reclusos.

Finalmente, no que tange à interação entre os vários protagonistas sociais do processo educacional (Gestores, Agentes Prisionais, Técnicos Estaduais, Professores e Alunos), depreende-se, com base nos dados coletados, que há, de modo geral, *Bom* ou *Excelente* relacionamento entre os alunos e os demais colegas aprendizes; entre os alunos e os seus professores (e vice-versa); entre os professores e os seus pares.

Todavia, apesar dos dados extremamente positivos, verificou-se, com base no cruzamento de informações oriundas dos questionários, mas, sobretudo, a partir das visitas *in situ*, que o relacionamento dos Alunos com os Agentes Prisionais possui certa tensão, visto que os primeiros percebem atos e comportamentos que visam dificultar a normalidade do processo educacional por parte dos segundos (os Agentes). Por exemplo, em rotinas de condução dos alunos às dependências das salas de aula há, freqüentemente, atrasos e certa má vontade em dar agilidade a tal atividade, o que, por vezes, reduz substancialmente o tempo pedagógico dos Professores, além de estressar os aprendizes.

## 6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

Como produto compreende-se, no âmbito deste projeto, a formação proporcionada aos alunos reclusos (Campestrini y Barth, 2003). Assim, para averiguar-se a qualidade da formação proporcionada aos alunos reclusos foram identificados, inicialmente, os motivos responsáveis pela freqüência dos mesmos às atividades escolares. Conforme os dados obtidos, um dos principais motivos foi *o desejo expressado pela ampla maioria dos alunos reclusos de concluir os estudos*. Esse dado tem sua importância amparada em outro fato relevante, qual seja: *o significado atribuído pelos alunos reclusos à participação nas atividades escolares*. Conforme expressou mais de um terço dos alunos reclusos entrevistados, *a participação nas atividades escolares lhes permitiu resgatar e ampliar os conhecimentos que já possuíam*. Trata-se,

portanto, por parte dos alunos, de vislumbrar novos horizontes, que só a Educação lhes pode conceder (Rangel, 2007).

O segundo significado fornecido para a participação nas atividades escolares esteve associado à idéia de *reinclusão social*, que foi referido por quase um terço do contingente de alunos reclusos entrevistados. Vislumbra-se, por parte dos aprendizes, a possibilidade de reinserção social através da Educação.

No que tange à efetividade social das atividades educacionais, a partir das transformações individuais proporcionadas aos usuários, há que se enfatizar que os próprios alunos reclusos observaram a ocorrência de mudanças substanciais em alguma dimensão pessoal, dentre as quais:

- *Voltar a ter interesse pelos estudos*, que foi asseverado por 996 alunos (87,1% dos casos válidos), sendo 213 aprendizes não alfabetizados (21,4%), 143 alfabetizados (14,4%) e 414 alunos com o Ensino Fundamental I incompleto (41,6%);
- *Ter maior valorização pessoal*, que foi mencionado por 958 alunos (83,8% dos casos válidos), dos quais 233 aprendizes não são alfabetizados (24,3%), 145 são alfabetizados (15,1%) e 375 têm incompleto o Ensino Fundamental I (39,1%);
- *Ter maior chance de reabilitação e ressocialização*, que foi referida por 956 alunos (83,6% dos casos válidos), sendo 214 aprendizes não alfabetizados (22,4%), 138 alfabetizados (14,4%) e 386 alunos com o Ensino Fundamental I incompleto (40,4%);
- *Ter maior quantidade de informações*, que foi citada por 946 alunos (82,8% dos casos válidos), dos quais 217 aprendizes não são alfabetizados (23%), 144 são alfabetizados (15,2%) e 372 têm incompleto o Ensino Fundamental I (39,3%).

Vale destacar, ainda, que, conforme a maioria dos alunos (N = 941 ou 82,4%), as atividades educacionais oferecidas pelas Escolas das Unidades Prisionais revestem-se em Direito dos reclusos. Tal dado revela, assim, elevado grau de esclarecimento por parte dos alunos reclusos, com respeito a esse direito fundamental. Não obstante, quase 20% dos alunos desconhecem o referido direito, visto que acham tratar-se de uma regalia ou concessão do Estado.

Dentre os Gestores das Unidades Prisionais, quase 92% asseguraram observar mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. As mais visíveis relacionam-se ao *aumento substancial dos conhecimentos adquiridos* e à *diminuição dos comportamentos agressivos*.

No que tange aos Agentes Prisionais, quase 75% dos referidos profissionais asseveraram observar mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. Segundo eles, as mais visíveis relacionam-se ao *aumento de conscientização acerca dos direitos individuais* e à *diminuição dos comportamentos agressivos*.

Por fim, com respeito aos Professores, mais de 98% deles afirmaram perceber modificações qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. Dentre as mais mencionadas estão o *aumento substancial dos conhecimentos adquiridos* e o *aumento de conscientização acerca dos direitos individuais*.

Portanto, pode-se inferir, com razoável grau de segurança e a partir dos dados comentados, que houve, efetivamente, mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos, a partir da freqüência destes às atividades educacionais ocorridas nas Escolas das Unidades Prisionais. Em síntese: *a efetividade*

*social das atividades educacionais está consubstanciada nas mudanças de natureza individual, que vêm sendo verificadas pelos vários protagonistas sociais que lidam com os alunos reclusos.*

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo **CIPP** tem sido extensamente utilizado, notadamente nos Estados Unidos da América, quer em nível da avaliação de escolas, quer de entidades que agregam muitas escolas – os “*school districts*” (distritos escolares). Conforme se demonstrou, dentre as principais vantagens do modelo **CIPP**, destaca-se a boa adaptação em quaisquer tipos de avaliação, tais como, avaliação de projetos, de programas e de organizações. Outra vantagem reside no fato de este modelo poder fornecer, quer informação pró-ativa, isto é, informação que pode ser usada para suportar decisões de alteração dos objetivos e processos durante a própria implementação, quer informação retroativa, isto é, julgar o mérito e o valor após o término da avaliação (Stufflebeam, 2001). Particularmente no caso do *Projeto Educando para a Liberdade* (SECAD/MEC), o modelo **CIPP** forneceu informações relevantes, visto se pautar numa abordagem que permite a visão sistêmica da referida atividade formativa, em termos do contexto; dos recursos disponibilizados e utilizados; dos processos e dos produtos.

Cumprir destacar, por fim, que a tentativa conjunta, iniciada em 2005, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), de implementar ações educacionais direcionadas ao Sistema Prisional, denominado de *Projeto Educando para a Liberdade*, se enquadrou nos programas gerenciados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O referido Projeto traduz o imperioso princípio democrático de incluir os excluídos sociais. Em segundo lugar, mas não menos importante, traduz a preocupação em garantir a qualidade da oferta de Educação voltada aos atores do Sistema Prisional (reclusos, gestores, agentes, professores e demais profissionais). O modelo subjacente a este conjunto de atividades educacionais orienta-se a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos desse atores, resultantes de ações formativas, o que contribuirá para restaurar a auto-estima, incrementar o respeito e potencializar a (re) integração harmônica à vida em sociedade. Cabe realçar, nesse momento, a frase do filósofo suíço Henri Frédéric Amiel (1821-1881): “o respeito pelos outros é a primeira condição para saber viver.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola, W.B. (1999). Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 7(25)*, pp. 355-368.
- Andriola, W.B. (2001). Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): Uma Revisão Conceitual do Modelo 3ER. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 9(30)*, pp. 43-56.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brasil (2006). *Educando para a Liberdade. Trajetória, debates e proposições de um projeto para a Educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, MEC, MJ.
- Burrows, S. *Daniel Stufflebeam's Contribution to Programme Evaluation*. University of the Witwatersrand. Disponível em: <<http://www.aseesa-edu.co.za/asbull.html>>. Acessado em: 21/06/2008.

- Campestrini, B.B. y Barth, E M.L. (2003). In Barth, E.M.L. *et al.* (Org). *Inclusão Social no Brasil - Experiências em programas de reabilitação prisional a partir do I Fórum Internacional de Ações Sócio-educativas nas Prisões*. Florianópolis: Agbus, pp.131-142.
- Carlos Gil, A.C. (1999). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. y Worthen, B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Third Edition. San Francisco: Pearson Education.
- Kerlinger, F. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lima, C.I., Cavalcante, S.M.A., Andriola, W.B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In: IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 2008, Fortaleza. *Anais do IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional*. Fortaleza: IMPRECE. pp. 1076-1091.
- Rangel, H. (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, 34(12) Rio de Janeiro, pp. 81-93.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT. Maio.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Paper read at *Oregon Program Evaluators Network Conference*, at Portland, Oregon. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>>. Acessado em: 21/06/2008.
- Stufflebeam, D. (s.d.) *Strategies for Institutionalizing Evaluation. Western Michigan University: The Evaluation Center*. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops18.html>>. Acessado em: 18/11/2004.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento e Modelos*. São Paulo: IBRASA.



## VALORACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA

*Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons,  
Gabriela Galván Zariñana y Laura Cruz Abarca*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 29 de mayo de 2010  
Fecha de aceptación: 04 de agosto de 2010



## 1. INTRODUCCIÓN

La educación básica es una prioridad y un mecanismo fundamental para el abatimiento de la pobreza y para el desarrollo social y humano en el mundo. Una educación básica de calidad constituye condición necesaria para un desarrollo social justo y equitativo de las naciones.

En México, los esfuerzos orientados por la Secretaría de Educación Pública al mejoramiento de la calidad de la educación básica, han incluido acciones dirigidas a preparar e involucrar activamente al maestro de grupo y a los mandos intermedios, en el dominio de las bases teóricas y procesos administrativos y metodológicos en la implementación de planes y programas educativos. Si bien es cierto que es importante la formación inicial, la actualización de los maestros en servicio es primordial para el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes, y para lograr un desarrollo profesional del maestro que le permita tener una carrera profesional satisfactoria.

En un sentido más general, formación docente describe la necesidad de un individuo de desarrollar y ejercer un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias, que no tiene o que domina en poca medida, para resolver de manera efectiva demandas y problemas no solo en la docencia, si no, en los procesos educativos en general. En este contexto, Yurén (2005) define a la formación continua, como un dispositivo no formal que contribuye a que quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una capacidad o especialidad, puedan actualizar sus conocimientos o desarrollar nuevas competencias para mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio. También, Santibáñez (2007) considera que la formación continua es un proceso de desarrollo profesional continuo (DPC) que se refiere a la educación y actualización que reciben los profesores mientras se encuentran en servicio, en la forma de cursos, talleres, seminarios, entre otros.

En este sentido, los procesos permanentes de profesionalización docente constituyen una pieza clave dentro de los procesos de cambio educativo y de búsqueda de la calidad de la educación. Sin embargo, no se da la formación del docente si es que él mismo, no encamina sus acciones y esfuerzos para orientar sus competencias de base y sus motivaciones, hacia la adquisición de nuevos saberes y se apropia de su propio proceso de formación, como prácticas de autoformación (Yurén, 2005; Navia, 2006).

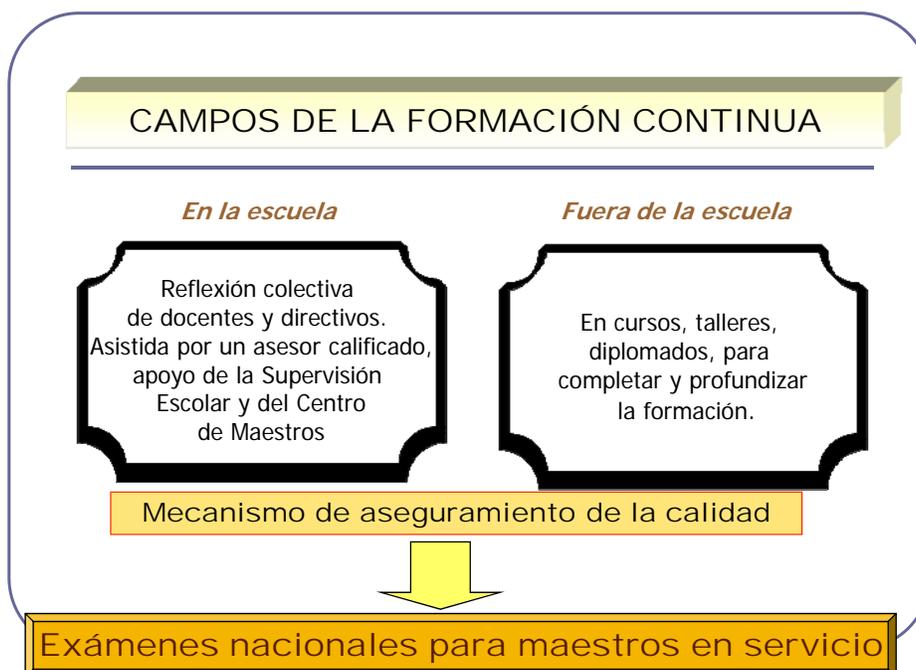
Desafortunadamente, el profesorado en general, por cultura profesional, no asume aún la formación permanente como parte intrínseca de su profesión (Imbernón, 2006). Por ello, la formación continua constituye en México una verdadera batalla contra la cultura credencialista, en búsqueda de una formación más horizontal que ubique al docente como actor central (Finocchio, 2006) de los procesos de cambio y mejora.

Pese a estos inconvenientes, la formación continua del profesorado en México se ha constituido en los tres últimos lustros, como un proceso paulatinamente consolidado de acciones formativas, que dan cuenta de una plataforma de desarrollo profesional de los maestros mexicanos (OEI, 2007).

A partir de 2003 la formación continua en México cuenta con un nuevo modelo que destaca entre otros, que la formación de los docentes adquiera su sentido en el logro de los alumnos a su cargo, de los aprendizajes previstos para la educación básica; se basa en el reconocimiento del papel activo de los docentes en su formación y tiene como meta la enseñanza para la comprensión. Asimismo, se fue construyendo un sistema nacional de formación continua y de superación profesional de los maestros en servicio, regulado por la Secretaría de Educación Pública de México, con alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, para impulsar la profesionalización de los maestros como una vía para

mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país (SEP, 2007; SEP, 2008). De esta manera, la planeación y distribución de acciones y recursos deben hacerse tomando en cuenta los dos campos de la formación continua de los maestros, ilustrado en la Figura 1.

Figura 1. Modelo de formación continua (SEP, 2008)



Con la finalidad de optimizar y regular la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, se configuró en cada Estado, el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC), documento que expresa las acciones, las formas de organización, los recursos materiales, humanos y financieros, los indicadores y las metas, y los criterios de evaluación de las acciones y los logros, definidos por la autoridad educativa estatal, mediante los cuales se pretende desarrollar los servicios de formación continua y superación profesional de los maestros en servicio durante todo un año fiscal. Se entiende que cada PREFC debe concordar con los principios y los propósitos del nuevo modelo de formación continua y debe atender a las reglas de operación y criterios establecidos por la Secretaría de Educación Pública y las recomendaciones de las evaluaciones externas.

### 1.1. Formación Continua en el Estado de Morelos

En el caso del Estado de Morelos, las evaluaciones externas sobre los PREFC a nivel nacional en los periodos 2004-2005 y 2005-2007, han mostrado que Morelos es uno de los seis Estados con mejor calificación a partir del análisis de los documentos y catálogos de PREFC, manteniéndose en el nivel 3 en una escala de 0 a 3. La primera de estas evaluaciones fue realizada por la Universidad Pedagógica Nacional y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (UPN/ COMIE, 2006) y la segunda fue realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2007). Pese a los logros alcanzados, el informe de la OEI mostró algunos elementos que debían atenderse para mejorar el proceso de la formación continua en Morelos, concretamente, en actividades relacionadas con el seguimiento y la evaluación.

Un antecedente directo de esta investigación es el análisis del PREFC Morelos 2006-2007 realizado por Rivera (2007), el cual se centró en el documento de este programa, la aplicación de un cuestionario de opinión de 17 preguntas a 1,629 profesores y una entrevista semi-estructurada con seis preguntas aplicadas a 25 prestadores de formación continua. Esa evaluación externa mostró que la mayoría de los profesores encuestados expresaron una opinión favorable respecto a las acciones del PREFC, pero el PREFC no era muy conocido entre los maestros de grupo.

A diferencia del estudio de Rivera sobre el PREFC en el Estado de Morelos 2006-2007, fue realizada una investigación sobre el PREFC Morelos 2007-2008 enfocado al análisis de un número reducido de cursos en cada nivel educativo, buscando obtener mayor información sobre el propio proceso formativo desplegado en los cursos y la valoración de los maestros sobre la satisfacción y la relevancia de los cursos de FC, con el objetivo de valorar el efecto de las acciones de formación continua sobre la práctica docente, a partir del análisis de la influencia de los cursos seleccionados en los conocimientos teórico-metodológicos, actitudes y valores de los docentes participantes, entrevistas, observación de prácticas docentes y análisis de productos de los profesores y de sus alumnos (Bazán y Castellanos, 2008).

En este artículo es reportado solamente lo relacionado con la valoración general del curso de formación continua por nivel educativo, y la percepción de los docentes sobre los aportes del curso a su práctica profesional.

## 1.2. Método

### 1.2.1. Diseño

Fue realizada una investigación no experimental de campo, cuantitativa y de tipo exploratorio-explicativa, con una metodología de recolección de información que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio fue realizado en dos etapas, que serán descritas con mayor detalle en la sección de procedimiento. En la primera etapa con 115 docentes, fueron aplicados un mismo cuestionario de valoración del curso recibido organizado en seis categorías o dimensiones (Satisfacción, Aplicabilidad, Motivación, Reflexión, Relevancia y Desarrollo). En la segunda etapa con un grupo de 16 profesores, fue realizada una entrevista individual y semi estructurada, en la cual las respuestas de los profesores fueron organizadas en seis categorías (Dominio de contenidos, Generalización de estrategias y procedimientos en su práctica, Implicación y reflexión crítica, Creatividad en la labor docente, Satisfacción personal y Valoración positiva del curso).

## 1.3. Selección de los cursos y los profesores participantes

### 1.3.1. Selección de los cursos

Utilizando el catálogo del Programa de Formación Continua PREFC Morelos 2007-2008, fueron elegidos ocho cursos de acuerdo con los siguientes criterios: que tengan formato de curso o taller impartido entre septiembre 2007 y febrero 2008; que representen a cada nivel o área educativa; haber sido valorado por los encargados del área de Actualización Magisterial y por los enlaces de áreas con una temática relevante para el área en cuestión, y que hayan sido impartidos fundamentalmente a profesores en servicio.

**Cuadro 1. Cursos de formación continua evaluados por nivel educativo**

Nombre del curso o taller	Nivel educativo
1. La adquisición de la lectoescritura en la Educación Primaria indígena	Educación Indígena
2. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Matemáticas.	Educación Secundaria (Técnica y General)
3. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Español.	Educación Secundaria (Técnica y General)
4. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Ciencias.	Educación Secundaria (Técnica y General)
5. Estrategias básicas para la comprensión lectora.	Telesecundaria
6. Escribir y crear es divertido.	Educación Preescolar
7. Intervención pedagógica en el aula con personas autistas y con TGD	Educación Especial
8. Enciclopedia: Trayecto formativo Nivel Intermedio	Enciclopedia (Educación Primaria)

### 1.3.2. Selección de los profesores

La selección de los docentes participantes se realizó a partir de listados de asistencias, de acuerdo con los siguientes criterios: Haber asistido a todas las sesiones del curso en cuestión y estar en servicio y *frente a grupo*.

Para la aplicación de los cuestionarios generales de valoración fue seleccionada una muestra de 120 profesores de manera aleatoria considerando una cuota aproximada de 15 maestros por curso o taller o un mínimo de 10% de los participantes, de los cuales solo 115 completaron el instrumento.

Para la aplicación de la fueron seleccionados intencionalmente dos maestros por cada curso, quienes habían completado la primera etapa del estudio, en total participaron 16 profesores.

## 1.4. Instrumentos y materiales

### 1.4.1. Cuestionario general de valoración del curso de FC

El cuestionario general estuvo dirigido a explorar la dimensión *individual y valorativa* del impacto del curso en el docente, y la propia apreciación de los maestros sobre las características del curso que tomaron. El cuestionario constó de 24 preguntas cerradas agrupadas en seis *escalas* o dimensiones: 1) Satisfacción, 2) Aplicabilidad, 3) Motivación, 4) Reflexión, 5) Relevancia y 6) Desarrollo. Las respuestas a cada pregunta se estiman en una escala de cuatro valores: "Nada" (0), "Poco" (1), "Mucho" (2), "Totalmente" (3). En la Tabla 1 son mostradas las preguntas agrupadas por escalas, y también son presentados los estadísticos de confiabilidad interna del cuestionario. Los valores superiores a 0.59 indican que las preguntas que conforman cada una de las escalas son consistentes u homogéneas, es decir, que la escala tiene una consistencia interna aceptable.

**Tabla 1. Índice de consistencia interna de la evaluación de valoración del curso de formación según cada una de las seis dimensiones**

Dimensión	Coefficiente alfa de Cronbach	Número de preguntas	Contenido de los ítems o preguntas
<b>Satisfacción</b>	.77	3	1. El curso fue satisfactorio para mí 2. Cumplió mis expectativas en cuanto a conocimientos 3. Me proporcionó estrategias para utilizar en el aula
<b>Aplicabilidad</b>	.843	4	4. ¿Son aplicables los conocimientos adquiridos en la práctica profesional? 5. ¿Cuán aplicables son las estrategias y habilidades en la práctica profesional? 6. ¿Con qué frecuencia han sido aplicados los conocimientos adquiridos en el curso en el trabajo en el aula? 7. ¿Con qué frecuencia han sido aplicadas las estrategias adquiridos en el curso en el desempeño de tus funciones?
<b>Motivación</b>	.811	4	8. El curso hace que mi vocación por la educación sea plena. 9. Ha influido en mis deseos de superación 10. Me ha demandado alta calidad de estudios y capacitación. 11. La asistencia a este curso me permitirá realizar innovaciones educativas.
<b>Reflexión</b>	.596	4	12. Con este curso me he dado cuenta que estoy trabajando de manera adecuada. 13. Con este curso, puedo hacer adecuaciones en los planes y programas de estudio de mi nivel educativo. 14. Con este curso me siento con las habilidades y conocimientos para poder mejorar los materiales educativos que la SEP proporciona. 15. Es una alternativa para mejorar el problema educativo en que se insertan sus contenidos temáticos.
<b>Relevancia</b>	.822	4	16. Sus contenidos responden a la necesidad de formación continua que tenía. 17. Los contenidos son los que necesitaba para mi trabajo profesional 18. El curso corresponde a lo que había solicitado o sugerido a mi nivel educativo para incluir en el PRECF 19. Las competencias a desarrollar eran las que yo necesitaba.
<b>Desarrollo</b>	.839	5	20. Incluyó bibliografía actualizada 21. Los objetivos del curso fueron planteados de manera clara. 22. La metodología utilizada permitió un buen aprendizaje en los asistentes. 23. Los temas tratados fueron de suma actualidad. 24. Fueron utilizados en el curso recursos tecnológicos actuales.

## 1.5. Procedimiento

### 1.5.1. Etapa 1: Aplicación de cuestionarios a los docentes

Se llevó a cabo en la primera semana de abril de 2008, en una sola sesión de trabajo, la aplicación colectiva del Cuestionario General, dirigido a evaluar en los participantes el componente valorativo, de manera simultánea en tres sedes. La aplicación del cuestionario por cada profesor tuvo una duración entre 15 y 20 minutos.

### 1.5.2. Etapa 2: Percepción de los docentes sobre los aportes del curso a su práctica profesional

Esta segunda etapa de la investigación incluyó visitas a las escuelas de los docentes seleccionados, y se les realizó una entrevista personal semi-estructurada al docente en el mismo contexto de su práctica docente, a partir de la pregunta detonante: ¿Qué te aportó el curso, cómo crees que ha influido en tu práctica profesional?. Cada una de estas actividades fueron conducidas por dos investigadores.

## 2. VALORACIÓN GENERAL DEL CURSO DE FORMACIÓN CONTÍNUA

A continuación será descrita la valoración que hicieron los profesores informantes en cada una de las seis escalas que conformaron el cuestionario general de valoración de curso de formación continua: satisfacción, aplicabilidad, motivación, reflexión, relevancia y organización y desarrollo.

En la Tabla 2 son presentados los resultados de la aplicación del cuestionario general a todos los profesores seleccionados y quienes habían tomado uno de los cursos de formación continua considerados en esta evaluación, considerando los promedios obtenidos por cada grupo de maestros según el nivel educativo, en una escala de 0 a 3, incluyendo también el valor mínimo y el valor máximo por cada escala.

En la escala de satisfacción, los profesores de Telesecundaria y de Educación Especial, son los que mejor valoran el grado en que el curso tomado llenó sus expectativas (promedio = 2.02 y 1.95, respectivamente), en cambio, los profesores de Educación Indígena fueron los que menos consideran que el curso tomado cumplió sus expectativas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Promedio obtenido por los profesores en las seis escalas valorativas, según el curso tomado

Curso de formación continua que tomó	Satisfacción	Aplicabilidad	Motivación	Reflexión	Relevancia	Desarrollo
La adquisición de la lecto escritura en la Educación Primaria indígena ( <b>Indígena</b> ) N = 13	1.46	1.34	1.58	1.34	1.29	1.52
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. <b>Matemáticas</b> N = 19	1.84	1.69	1.85	1.54	1.60	1.90
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. <b>Español</b> N = 14	1.71	1.95	1.94	1.50	1.50	1.53
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. <b>Ciencias II</b> N = 14	1.57	1.68	1.60	1.33	1.44	1.77
Escribir y crear es divertido. <b>Preescolar</b> N = 14	1.71	1.77	1.82	1.48	1.69	2.02
Estrategias básicas para la comprensión lectora <b>Telesecundarias</b> N = 15	2.02	1.93	1.95	1.65	1.70	1.98
Intervención pedagógica en el aula con personas autistas y con TGD <b>Educación Especial</b> N = 13	1.95	1.50	1.93	1.53	1.73	2.25
Enciclomedia. Trayecto formativo intermedio. <b>Enciclomedia, primaria</b> N = 13	1.87	2.02	2.35	1.73	1.92	2.04
<b>Total</b> N = 115	<b>1.78</b>	<b>1.74</b>	<b>1.88</b>	<b>1.52</b>	<b>1.61</b>	<b>1.88</b>

Para ilustrar estos hallazgos en la escala de satisfacción, mostramos un ejemplo: ante el enunciado "*Este curso cumplió mis expectativas en cuanto a conocimientos que yo esperaba adquirir*", todos los profesores de Telesecundaria (15) manifestaron estar muy satisfechos o totalmente satisfechos en cuanto a expectativas de conocimientos esperados del curso, mientras que ocho de los trece profesores de Educación Indígena respondieron que el curso tomado fue nada o poco satisfactorio en cuanto a expectativas de conocimientos esperados.

En la escala "aplicabilidad", los profesores de Enciclomedia y los profesores de secundaria, área español (Reforma de Secundarias, Español), fueron quienes valoraron mejor la factibilidad de que los conocimientos y estrategias abordadas en el curso, les sería útil en su práctica docente. Pero, los profesores de Educación Indígena y de Educación Especial, valoraron poca aplicabilidad del curso en sus actividades docentes.

Como ejemplo se puede considerar que en la pregunta: *¿Qué tan aplicables son las estrategias y habilidades que desarrollaste en este curso, en tu práctica profesional?*, 12 de 13 profesores de Español en secundaria y 11 de 13 profesores del curso Enciclomedia, consideran que las estrategias y habilidades adquiridas en el curso son *mucho* o *totalmente* aplicables en trabajo en el aula. Por el contrario, ocho de trece profesores de Educación Indígena y seis de trece, de Educación Especial, consideran que las estrategias y habilidades desarrolladas en el curso son *poco* o *nada* aplicables en su labor profesional actual.

En la escala Motivación, los profesores de Enciclomedia fueron los que mejor valoraron la posibilidad que el curso tomado incrementa sus deseos de superación e innovación, mientras que los profesores de Educación Indígena y los profesores de Secundaria, Ciencias II, fueron los que mostraron el promedio más bajo de valoración, en una gradación de 0 a 3.

Para ilustrar estos datos describiremos las respuestas de los profesores al enunciado "*Este curso ha influido en mis deseos de superación*". Once de doce profesores de Enciclomedia manifestaron que el curso tomado influye *mucho* o *completamente* en sus deseos de superación. En contraste, seis de doce profesores de secundaria, Ciencias II, y seis de trece profesores de Educación Indígena, consideran que el curso tomado influye *nada* o *poco* en sus deseos de superación.

En la escala Reflexión, los promedios por grupo de profesores fueron bajos respecto a las otras cinco escalas, en un rango de promedio máximo igual a 1.73 para los de Enciclomedia y un promedio mínimo igual a 1.34 para Educación Indígena, en una escala de 0 a 3, lo que quiere decir que en todos los casos, los profesores estiman que el curso tomado, no les dio las herramientas para una análisis reflexivo y propositivo de los problemas educativos en su área, materiales educativos y organización de contenidos.

Como ejemplo se puede mencionar que en cuatro de los ocho cursos evaluados (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Español, Reforma de Secundarias Ciencias II y Escribir y Crear es Divertido en Preescolar), al menos el 50% de los profesores consideran que el curso proporcionó muy poca o ninguna alternativa, "*para mejorar el problema educativo en el que se insertan sus contenidos temáticos*". Igualmente, 8 de 18 profesores que tomaron el curso Reforma de Secundarias Matemáticas, también consideran la poca o nula oportunidad de este curso para mejorar algunos problemas educativos de sus áreas, que los contenidos de los cursos incluyeron.

En la escala Relevancia, con excepción del grupo de profesores de Enciclomedia que obtuvo un promedio de 1.92, los profesores en general al aparecer, consideran que el curso que tomaron sólo es mediana o

moderadamente relevante para su trabajo docente. Por ejemplo, ante el enunciado "*Los contenidos que abordamos en el curso son los que yo necesitaba para mi trabajo profesional*", en cuatro de los ocho cursos evaluados (Lectoescritura en Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español y Reforma de Secundarias Ciencias II), al menos el 50% de los profesores consideran que muy poco o nada de los contenidos del curso que tomaron son los que ellos necesitaban en su trabajo profesional.

Finalmente, en cuanto a la valoración de la organización y desarrollo del curso, los profesores de Educación Especial (2.25), Enciclomedia (2.04), Preescolar (2.02) y Telesecundarias (1.98), son los que mejor valoraron. Es decir, que según los propios profesores que tomaron el curso, éste fue bien desarrollado y con temáticas, recursos y bibliografía actualizada.

Estos datos permiten conocer por nivel o sistema educativo y según el curso de formación continua tomado, al menos seis aspectos importantes:

1. En líneas generales los profesores mostraron niveles medianamente aceptables de satisfacción de parte del curso, de sus expectativas para tomarlo, pero son los profesores de Telesecundaria los que reflejan mayor satisfacción en cuanto a expectativas de conocimientos esperados del curso.
2. Respecto a la aplicabilidad en la práctica docente de los conocimientos, estrategias y/o habilidades que el curso desarrolló, los profesores de Enciclomedia y los profesores de Secundaria, área Español, fueron quienes mejor valoraron la factibilidad de que los conocimientos y estrategias abordadas en el curso, les sería útil en su práctica docente.
3. En cuanto a la escala motivación, los profesores de Enciclomedia fueron los que mejor valoraron la posibilidad de que el curso tomado incrementa sus deseos de superación e innovación, en los otros siete cursos, la mayoría de los profesores consideran que el curso recibido influye moderadamente en sus intereses de superación continua.
4. Respecto a que si el curso de formación continua recibido, promueve en los profesores las herramientas para un análisis reflexivo y propositivo de los problemas educativos en su área y de los materiales educativos con los que trabajan, la opinión de los profesores en general no es muy favorable. En cinco de los ocho cursos (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español, Reforma de Secundarias Ciencias II y Escribir y crear es divertido en Preescolar), más del 45% de los profesores opinan que el curso recibido no les proporcionó las herramientas de reflexión "*para mejorar el problema educativo en el que se insertan sus contenidos temáticos*".
5. En la escala Relevancia, los datos tampoco son satisfactorios puesto que la mayoría de los profesores consideraron que el curso recibido es poco o moderadamente relevante para su trabajo docente, en cuatro de los ocho cursos evaluados al menos el 50% de los profesores consideraron que muy poco o nada de los contenidos del curso que tomaron, son los que ellos necesitan en su trabajo profesional (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español y Reforma de Secundarias Ciencias II).
6. En la escala que busca conocer la valoración de los docentes respecto de la organización y desarrollo mismo del curso, de los 115 profesores evaluados, la mayoría de ellos consideraron que el curso de FC recibido, fue bien desarrollado y con objetivos claramente planteados y con

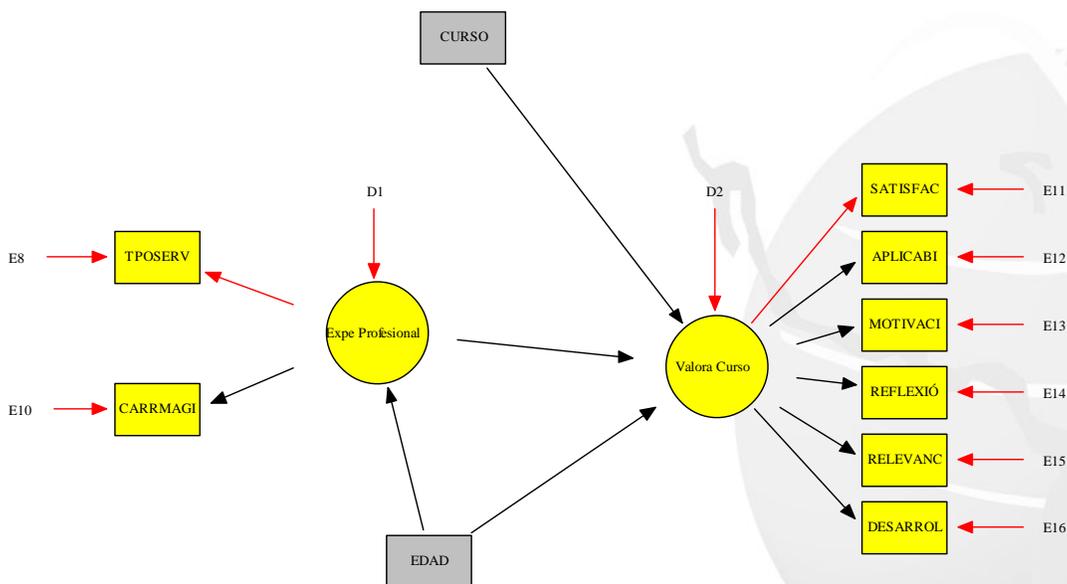
recursos y bibliografía de actualidad. Pero también, en tres de los ocho cursos evaluados, al menos la mitad de los participantes señalaron que la metodología del curso generó un bajo nivel de aprendizaje (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias, Español y Reforma de Secundarias, Ciencias II).

### 2.1. ¿Qué variables podrían influir en la valoración que hacen los docentes de los cursos de formación continua?

Las valoraciones que el profesor hace respecto del curso de FC podrían estar siendo influidas tanto por el tipo de curso recibido, así como por la experiencia docente y la edad. Por esa razón, se buscó probar un modelo hipotético donde el factor valoración del curso podría ser explicado por las variables "curso tomado", "edad" y por el factor "experiencia docente" conformado por indicadores de tiempo de servicio y por indicadores de pertenencia al programa carrera magisterial y nivel (ver Figura 2). El factor valoración del curso fue estructurado por indicadores de las seis dimensiones o escalas consideradas: Satisfacción, aplicabilidad, motivación, reflexión, relevancia y organización y desarrollo. Para la prueba de este modelo se utilizó el programa estadístico EQS 6.1.

De acuerdo con este modelo, la valoración del profesor respecto del curso (VALORA CURSO, que aparece en círculo) es influido (explicado) por el curso que tomó (en rectángulo), por la experiencia profesional (EXPE PROFESIONAL, que aparece en círculo) y por la edad (en rectángulo). Asimismo, el modelo supone que la edad del profesor influye en su experiencia profesional. Además, el modelo supone que el factor *Valoración del curso* por parte del profesor está constituido por seis indicadores: satisfacción (SATISFAC), aplicabilidad (APLICABI), motivación (MOTIVACI), reflexión (REFLEXIO), relevancia (RELEVANC) y organización y desarrollo (DESARROL), y que el factor *Experiencia Profesional* está constituido por dos indicadores: Tiempo de servicio (TPOSERV) y nivel de carrera magisterial (CARRMAGI). Valores cercanos a 1 indicarían relación alta entre los factores y las variables incluidas en este modelo. Esto se explicará mejor al describir la Figura 3.

Figura 2. Modelo hipotético de relaciones entre variables de experiencia docente y valoración de los cursos de FC en su práctica docente

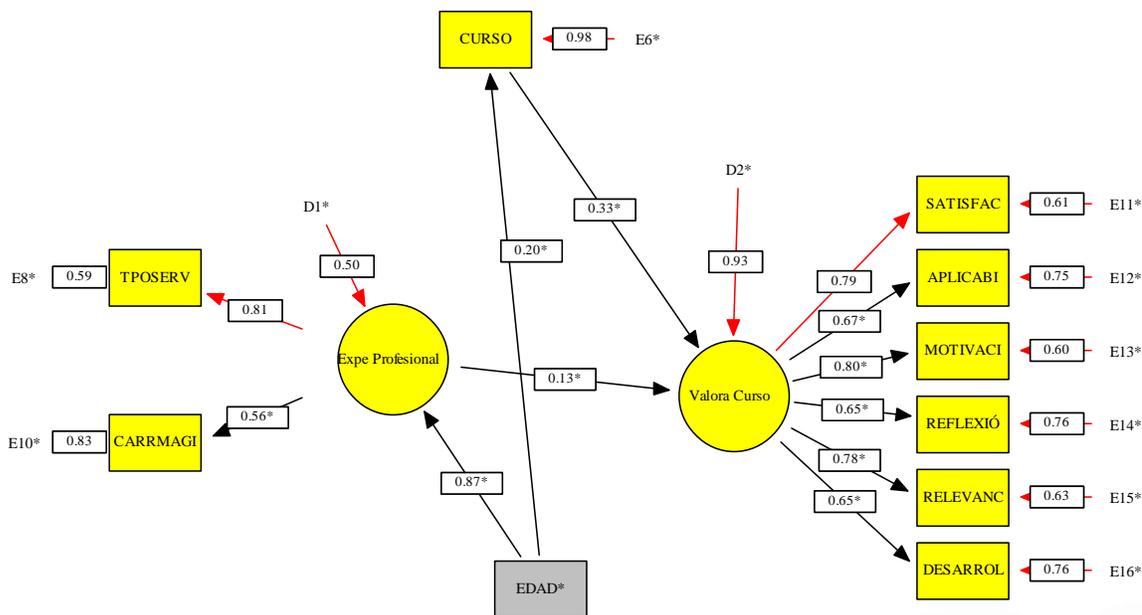


En la Figura 3 se presenta el modelo resultante de relaciones entre los factores y variables inicialmente propuestos. De acuerdo con esta figura, el tipo de curso tomado es la variable que mejor influye y de forma significativa, en la valoración que los profesores hacen del curso de FC recibido. En el apartado de Discusión será retomado este dato.

Otro aspecto importante a resaltar es que la experiencia docente también influye en la valoración que los profesores hacen de curso, aunque de forma moderada. El modelo muestra que la edad del maestro influye positivamente y significativamente en la experiencia docente (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial) y el tipo de curso que los profesores deciden tomar.

**Figura 3. Modelo resultante de relaciones entre variables de experiencia docente y valoración de los cursos de FC en su práctica docente**

Figure X: EQS 6 valora curso resultante Chi Sq.=46.58 P=0.06 CFI=0.97 RMSEA=0.06



### 3. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS APORTES DEL CURSO A SU PRÁCTICA PROFESIONAL

En la Tabla 3 se presentan las seis categorías sobre la base de las cuales se clasificó y valoró el contenido de las respuestas de los docentes la pregunta detonadora que guió la entrevista: *¿Qué te aportó el curso, cómo crees que ha influido en tu práctica profesional?*. Asimismo, la tabla muestra el porcentaje en una escala valorativa de las respuestas categorizadas que ofrecieron los docentes.

Como puede notarse en la Tabla 3, el 63 % de los profesores entrevistados consideran que el curso influyó en gran medida en el dominio de contenidos teóricos que fundamenten su práctica profesional, y que además fue satisfactorio en lo personal. Igualmente, el 56% de los profesores manifestó que el curso les permite tener una mayor reflexión crítica de la temática que trabaja. También, el 56% valoró positivamente el curso, en el sentido de que es útil para sus labores.

**Tabla 3. Porcentaje de profesores que en su discurso incluyen aspectos relacionados con el impacto del curso en su práctica docente (N=16)**

Categorías	"Influye en gran medida"
1. Dominio de contenidos teóricos y metodológicos en la fundamentación de su actividad	10 (63%)
2. Generalización de estrategias y procedimientos en su práctica.	6 (38%)
3. Implicación personal y reflexión crítica.	9 (56%)
4. Creatividad en la labor docente.	5 (31%)
5. Satisfacción personal (actitudes y emociones positivas respecto a la labor desarrollada)	10 (63%)
Valoración positiva del curso	9 (56%)

A continuación son descritos algunos de los aspectos positivos y aspectos negativos que los profesores mencionaron respecto al aprovechamiento del curso y de su impacto en la práctica laboral.

### 3.1. Aspectos positivos

#### 3.1.1. Cambio, aplicación, innovación:

Para la mayoría de los maestros, la posibilidad de participar en el curso significa también, de una u otra manera, la posibilidad de introducir cambios e innovaciones en su práctica, de actualizarse y aprender cosas nuevas. Los cambios se perciben como elementos que generan un clima de trabajo positivo y participativo, con buenos resultados para el aprendizaje de los estudiantes.

Una profesora plantea, refiriéndose a la experiencia de llevar al aula la metodología de la Reforma de Educación Secundaria: "...Aún estoy en una etapa de transición entre éste y el antiguo método o etapa educativa...pero me está gustando...estoy muy satisfecha con los cambios que han experimentado mis alumnas....aunque creo que me faltan muchos cursos para comprender la Reforma...".

#### 3.1.2. Posibilidades, alternativas:

Los profesores distinguen que los cursos a los que asistieron brindan nuevas alternativas y mayor libertad de elección o decisión sobre las estrategias y/o conocimientos que apoyan para responder a la problemática que se da en las aulas, como ejemplo algunos profesores expresaron:

*"Fui al curso con muchas expectativas y regresé con mucho...A partir de que empiezo a trabajar con el Método Lovaas y ABA, que los conozco en los cursos, siento que sí veo cambios en mis alumnos...Nos dieron muchos materiales que aún no he podido estudiar a fondo porque he estado muy ocupada tratando de hacer estos cambios con mis niños en el aula"* (profesora participante en el Curso sobre Autismo)

*"El curso me aportó estrategias para tratar las diferencias en el aprendizaje de los niños, por ejemplo trabajar con sonidos, los aplico en ambas lenguas"* (profesor de Educación Indígena).

### 3.1.3. Toma de conciencia, profesionalización

El curso tiene una influencia en la toma de conciencia por parte de los docentes sobre los errores, dificultades, lagunas en sus conocimientos y prácticas. Para muchos es evidente elevar su nivel profesional, y contribuir al mejor desarrollo de sus estudiantes: *"...Al principio me resistía, pues soy una maestra de varios años...con miedo a la tecnología. Ahora me doy cuenta que el trabajo con Enciclomedia es menos pesado. En la actualidad me siento más satisfecha e la formación de mis alumnos, y me siento más actualizada en la tecnología, más completa como maestra"* (profesor del curso de Enciclomedia).

## 3.2. Aspectos negativos

### 3.2.1. Tiempo, ejercitación y exploración

La corta duración de los cursos es uno de los aspectos más señalados por los docentes, es decir que el tiempo invertido en el desarrollo del curso tiene una influencia negativa puesto que limita la posibilidad de profundizar en las temáticas y las aplicaciones de los cursos. Esta limitación fue planteada por la mayoría de los profesores entrevistados al referirse a los cursos que tomaron. Así se refieren los maestros: *"Al curso le faltó dedicarse al trabajo, el instructor dio un cronograma de actividades que no fue bien planeada..."* (Reforma Educación Secundaria).

El poco tiempo, unido a las pocas posibilidades de ejercitar, profundizar, consolidar y explorar los contenidos abordados, resta efectividad a esta actividad máxime cuando uno de los aspectos más valiosos que pueden aportar es precisamente el componentes metodológico y estratégico, que requiere mucha práctica.

### 3.2.2. Contenidos prácticos versus teóricos

El tiempo, la ejercitación y la exploración se relacionan íntimamente tanto con los contenidos prácticos como con los teóricos, es decir, que al otorgar mayor peso a los contenidos teóricos es percibido como una limitación en una parte importante de los cursos. Esta situación quita espacios para promover la reflexión crítica acerca de las condiciones indispensables para implementar en la práctica los contenidos de los cursos, planteamiento que abunda en las fundamentaciones de los docentes.

Profesores que asistieron a los cursos de Formación Continua expresan sus comentarios relacionando los contenidos revisados durante el curso y las carencias del mismo sobre estrategias que puedan llevar a la práctica profesional:

*"He cambiado mi forma de trabajo a partir del curso al trabajar ahora con los proyectos...pero me gustaría que hubieran sido mejor explicados durante el curso"* Me gustaría contar más con estrategias para trabajar la reforma pues cuando trabajas en la práctica con los alumnos se presta a confusiones...aportó elementos para la planeación de las clases, pero debimos haber trabajado más en ellos pues las secuencias eran muy extensas... (profesores de Educación Secundaria).

*"Descubrir más Enciclomedia, más tiempo de práctica...dedicamos sólo tres sesiones..."* (Profesor participante en el curso sobre Enciclomedia)

*"Le agregaría al curso más técnicas de trabajo, junto con el tiempo necesario para prepararme y aprender los métodos más adecuados..."* (profesor participante en el curso de Autismo)

### 3.2.3. Dificultades en la implementación en la práctica

Las respuestas de los docentes en las entrevistas, corrobora los resultados de la información recolectada a través de la observación de clases y los cuestionarios de conocimientos específicos, por ello será importante investigar con profundidad los factores que condicionan la distancia entre el aprendizaje de determinados contenidos de los cursos de formación continua y su aplicación en la práctica y en su mejoramiento.

Un maestro al respecto de la diversidad teórica y metodológica que se ofrecen en los cursos: "...A veces predominan los enfoques teóricos y lo pedagógico, y se olvida que los niños tienen determinadas carencias vivenciales y de distinto tipo...quizás se pierde la sensibilidad, se pierde uno en lo administrativo, se pierde uno en un propósito...y no lo llega a aterrizar. Es importante que el maestro cambie y no se quede en lo tradicional, que siempre esté buscando..."

El análisis de las barreras para la implementación en la práctica de lo aprendido en el curso de la formación continua debe pasar sin duda por la reflexión crítica del maestro y orientarse inteligentemente en su contexto, para cambiar e innovar, lo cual debe ocurrir igualmente en sus actitudes, su disposición y motivación profesional.

Otros muchos factores pueden complejizar la puesta en práctica de las estrategias aprendidas, y son comentados por los propios participantes:

*"La puesta en práctica ha sido compleja, porque implica también hacer trabajar a los alumnos y para ellos, en ocasiones, es molesto..." (profesor de Educación Secundaria)*

*"Adquirimos mucho material, ponerlo en práctica todo es complejo..." (profesor de Educación Secundaria)*

### 3.2.4. Carácter sistemático y sistémico de la capacitación

Otra constante en las entrevistas fue la percepción del carácter poco sistémico de los cursos y su repercusión directa en las dificultades de los docentes para sistematizar información y experiencia, y para consolidar esto último en logros en su práctica: *"Los cursos de formación continua deben ser más seguidos, y debe darse un seguimiento para cada uno de ellos...por otra parte, cada profesor no cuenta con una computadora para trabajar y lo que aprende puede olvidarse fácilmente"* (profesor participante en el curso sobre Enciclomedia)

Para la mayoría de los docentes, la oferta y la selección de los maestros que asisten no siempre se programa de la forma más conveniente; a veces no se da la necesaria continuidad, o no se respeta la precedencia imprescindible en los contenidos. Así, plantea una maestra: *"Sí, hay maestros que tomaron Enciclomedia Nivel Formativo Intermedio y que nunca pasaron por el Básico, y otros que pasan al Avanzado y entran por primera vez en estos cursos; otros, pasaron el primero y o los restantes, pues los profesores rotan..."* (Profesor participante en el curso sobre Enciclomedia).

## 4. DISCUSIÓN

Un primer aspecto a resaltar es que independientemente al nivel educativo de adscripción de los docentes de educación básica de Morelos, los cursos de formación continua no corresponden con las expectativas y necesidades de actualización y superación de los docentes, y además, son poco relevantes para su

práctica y ejercicio profesional y con escasa posibilidad de desarrollar estrategias y conocimientos que consideran les hacen falta dominar. Asimismo, los profesores en general, cuestionan la relevancia del curso para su práctica profesional. Esta falta de relevancia fue manifestada tanto en los cuestionarios como en las entrevistas.

Estos datos sugieren que al parecer los cursos de formación continua no están recogiendo las necesidades particulares de actualización docente y por otro lado, la formación continua otorga mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica, el desarrollo de temas prácticos, la solución de casos y la posibilidad de que cada participante sistematice la información y su experiencia docente para impactar en su práctica profesional. Estos hallazgos son coherentes con los supuestos de Santibáñez (2007), respecto a que los programas de actualización en el servicio no garantizan que los profesores adquieran y dominen las competencias, conocimientos y estrategias que se demandan de los profesores, especialmente cuando estos cursos de FC son uniformes para todos los maestros participantes, y son implementados de forma vertical y unidimensional.

Asimismo, estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Chehaybar (2006) ,con una muestra de profesores morelenses de educación media superior, quienes demandaron mayores oportunidades para la formación más pertinente a los problemas actuales y que los cursos de formación continua deberían representar espacios de experiencias significativas, de modo que puedan desarrollar más y mejores estrategias que les permitan acercarse a sus alumnos y tener una visión integral de los procesos educativos, y que impacten significativamente en su práctica educativa.

Por otra parte, la valoración que hacen los profesores en este estudio sobre la poca relevancia de los cursos y las dificultades para una reflexión crítica de la problemática concreta que el curso aborda, así como de los espacios para un aprendizaje significativo, es similar a los hallazgos reportados por Castañeda (2005) en un estudio con profesores de educación básica, respecto a la relevancia de una "*formación de nuevo tipo*" que cuestiona el carácter homogéneo de los cursos de formación continua, en un contexto en que existen diferencias en cuanto a necesidades individuales, conocimientos, habilidades y experiencia. Por ejemplo, en el presente estudio el modelo de relaciones estructurales entre variables que fue hallado, está reflejando que la valoración que hacen los profesores de los cursos, dependen de manera diferencial del tipo de curso tomado y de la experiencia profesional del docente, y esto tiene que ver además, con las estrategias y la creatividad de los profesores para adaptar a las características propias de sus alumnos y del contexto cultural de la escuela y de sus alumnos, de programas de estudio, contenidos y materiales muchas veces alejadas de la realidad de los niños, tal como fueron observados en una clase de una escuela indígena que formó parte de la muestra.

El tipo de curso de formación continua tendrá que estar relacionado con las particularidades del nivel educativo y de las características de la actividad profesional que desempeñan los profesores que participan en los cursos, esto contrasta con un modelo único de formación continua, por ejemplo, si se parte del supuesto de un modelo general de formación continua que busca que todo el profesorado de educación básica, actualice y mejore sus conocimientos y competencias docentes, el tipo de curso recibido no debería tener un efecto diferente en cada grupo o nivel educativo, sobre la valoración que los profesores hagan de un curso de formación continua recibido.

El modelo de relaciones estructurales obtenido en este estudio resalta la pertinencia de incluir en modelos explicativos de la valoración acerca de los cursos de formación continua, como variables predictoras a el tipo de curso, la experiencia profesional y la edad. Si bien es cierto que el tipo de curso y la experiencia

profesional (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial) tiene un efecto directo sobre el tipo de valoración que los profesores hacen respecto a un grupo de formación tomado, sin tomar en cuenta los niveles educativos, la edad del docente tiene un fuerte impacto explicativo tanto en la experiencia profesional como en el curso, por tanto un modelo explicativo de variables de formación continua debe considerar además de la experiencia y la formación inicial la edad de profesores.

En consecuencia, los cursos de formación continua tendrán que recuperar también la experiencia docente, las competencias de base y las motivaciones (creencias, expectativas y metas) de los profesores sujetos de formación continua, los cuales facilitan la adquisición y dominio de diversos saberes (Yurén, 2005).

Estos datos con maestros mexicanos de educación básica también son afines con los hallazgos obtenidos con maestros venezolanos de primaria (Blanco, 2004), los cuales reflejaron que más del 50% de profesores consultados en el estado de Mérida algo o poco aplicable a su labor docente diaria, y de caracteres más teóricos y alejados de la realidad educativa.

La consolidación de una cultura profesional en la que los profesores asuman su formación permanente como parte intrínseca de su profesión (Imberón, 2006), tiene que pasar por una necesaria transformación tanto de la concepción de la formación continua desde los planeadores de la formación permanente, así como de los propios actores (profesores en servicio), quienes deberán incidir con mayor énfasis en ese proceso de formación asumiéndolo como propio.

De acuerdo con Castañeda (2005) para que los maestros desarrollen una diversidad de competencias docentes, se requiere de un proceso personal de autoformación y actividades de formación al interior de la propia escuela. Esta autoformación ubica en el centro a la persona en formación redimensionando la formación continua como un proceso en el cual el propio docente se hace cargo de su formación, que depende en buena medida, de la intencionalidad del docente que involucra a todo su ser, reorientando su vida y por tanto su existencia (Navia, 2005).

El proceso de actualización y formación permanente de los profesores en servicio debe atender las necesidades y diferencias propias de cada docente respecto a sus creencias, competencias y experiencia profesional (Bazán, Zavala y Barona, 2006; GTE, 2003). De este modo, la formación continua de los educadores en contextos como Latino América, debe ser construida desde la realidad propia de los profesores e instituciones educativas y debe atender los temas de exclusión, marginalidad y precariedad laboral (Tello, 2006).

Tomando en cuenta los aspectos señalados en este apartado y con base en los resultados obtenidos respecto a la valoración de los profesores sobre los cursos de FC, el nivel de satisfacción de los docentes y la valoración de su relevancia para su práctica profesional; los programas estatales de formación continua (PREFC), además de cumplir con sus propias normas de operación y de considerar los diversos espacios de autoformación "no formales" o de anonimato como los llama Navia (2005), tendrán que atender y/o fortalecer de manera urgente al menos cinco aspectos esenciales:

- A. La inclusión de prácticas y actividades que permitan a los profesores desarrollar más y mejores habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas.
- B. Involucrar en mayor proporción a los docentes en la planeación de los cursos orientados a sus necesidades profesionales concretos.
- C. Organizar los cursos contemplando en mayor medida los aspectos relacionados con la duración y los horarios, de manera tal que respondan a los tiempos que realmente necesitan

los docentes para apropiarse y ejercitar el sistema de contenidos conceptuales, metodológicos y prácticos que comprende cada curso.

- D. Los contenidos de los cursos deben corresponder con las necesidades que emanan de la práctica profesional cotidiana de los maestros y con los problemas profesionales prioritarios en su contexto laboral.
- E. Recuperar experiencias de autoformación a través de talleres, publicaciones y foros, derivados de diversas situaciones, como por ejemplo, la convivencia en cursos, transportes o incluso los movimientos magisteriales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Institutes for research (2007). *School climate and connectedness and student achievement*. Consultado en: <[http://www.alaskaice.org/files/070918\\_SCCSandAchievement\\_AIRTechPaper.pdf](http://www.alaskaice.org/files/070918_SCCSandAchievement_AIRTechPaper.pdf)> el 26/09/2008.
- Bazán, A., Zavala, M. y Barona, C. (2006). Relación entre indicadores de formación del maestro, conocimiento de planes y programas de enseñanza, y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, pp. 75-93
- Bazán, A. y Castellanos, D. (2008). Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) Morelos 2007-2008. Informe Final de la Evaluación Externa. Cuernavaca: IEBEM.
- Blanco, M.A. (2004). Las escuelas integrales y los programas de actualización de sus recursos humanos. *Revista Venezolana de Educación* 8, pp. 72-76.
- Castañeda, A. (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 94-115.
- Cheybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su profesión y práctica docente. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 36, pp. 219-260.
- Finocchio, S. (2006). *La Formación de los Maestros Mexicanos en Clave PRONAP 1996-2006*. México: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Consultado el 03 de julio de 2008 en: [http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/209\\_PRONAP.pdf](http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/209_PRONAP.pdf)
- Grupo de Tecnologías Educativas GTE (2003). Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula. Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, pp. 125-146.
- Imberón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de en la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, consultado el 03 de julio de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imberon.html>
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2007). *Programa Rector Estatal de Formación Continua Morelos 2007-2008*. Cuernavaca: IEBEM
- Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares. pp. 73-93

- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2007). *Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006, Segunda Fase*. México: OEI.
- Rivera, G. (2007). *Reporte de Evaluación Externa del PREFC 2006-2007*. Cuernavaca: IEBEM (documento de trabajo).
- Santibáñez, L. (2007). Formación y Actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, pp. 305-335.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Criterios para diseñar el Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio. Edición 2007-2008*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y de Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. Notas de análisis, *Nómadas*, consultado el 13 de diciembre de 2008 en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/ctello.pdf>
- UPN/COMIE (2006). *Informe final de la evaluación externa realizada al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, edición 2005*. México.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yuren, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 19-45.