



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

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

**Enero 2017 – Volumen 15, número 1
doi: 10.15366/reice2017.15.1**

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



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

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

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

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

ÍNDICE

El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	5
<i>Monike Gezuraga</i>	
¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior	19
<i>Claudia Cárdenas Gutiérrez, Gabriela María Farías Martínez y Georgina Méndez Castro</i>	
A Gestão dos Conflitos Escolares na Infância. Análise das Causas e Medidas de Intervenção na Região da Madeira (Portugal)	37
<i>Odete Érica Jardim Teixeira, M^a Pilar Cáceres Reche y M^a Angustias Hinojo Lucena</i>	
“Nos Dabas la Confianza para Hablar”. El Supervisor Universitario en un Practicum Reflexivo	55
<i>Ángela Saiz Linares y Teresa Susinos Rada</i>	
Revisión Internacional e Iberoamericana del Currículum de Educación Física. El Caso de México	71
<i>José María García Garduño y Liliana M. Del Basto Saboga</i>	
Gestión de la Calidad y Diseño Específico de los Procesos de Admisión en el Sistema Universitario Español: Estudio de Caso en una Universidad Privada	87
<i>José María Ortiz Lozano y Antonio Rúa Vieites</i>	
Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes	107
<i>Nina Hidalgo y F. Javier Murillo</i>	
Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior	129
<i>Josefa Rodríguez Pulido y Josué Artiles Rodríguez</i>	

El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Service-Learning and its Contribution to the Function of University Extension. Development at the University of the Basque Country (UPV/EHU)

Monike Gezuraga *

Universidad del País Vasco

La Extensión se considera como una de las funciones sustantivas de la Universidad. A lo largo de este trabajo nos acercaremos brevemente al concepto de Extensión, para pasar después a revisar algunas de las experiencias desarrolladas en esta línea de trabajo en diferentes universidades. Haremos una mención especial a la propuesta de Aprendizaje-Servicio, como herramienta que contribuye a esta función; y en concreto nos acercaremos a algunos de los resultados obtenidos en la tesis doctoral: "El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización". Esta investigación se ha centrado en el estudio de varias dimensiones, sin embargo, aquí haremos hincapié en aquellos elementos más estrechamente unidos a la Extensión universitaria. Un estudio de corte mixto y técnicas como el cuestionario y los grupos de discusión nos han permitido acercarnos a dichos elementos. Para ello hemos contado con una muestra de: 154 alumnas y alumnos, 11 docentes y 14 *partners*. Los protagonistas de los proyectos hacen poner en valor el aporte del A-S en el desarrollo de la función de Extensión universitaria, sin embargo, señalan la necesidad de dar un salto desde lo que son las experiencias puntuales, hacia una implementación más ordenada, sistematizada.

Descriptores: Educación superior, Extensión universitaria, Relación universidad-sociedad, Aprendizaje-servicio, Institucionalización del aprendizaje-servicio.

The Extension is considered as one of the core functions of the University. In this paper we will approach briefly the concept of Extension, then move on to review some of the experiences in this line of work at different universities. We will make a special mention of the proposed Service-Learning as a tool that contributes to this function; and will specifically approach some of the results obtained in the thesis: "Service-learning (S-L) at the University of the Basque Country (UPV/EHU): on the way to its institutionalization". This research has focused on the study of various dimensions, yet here we will focus on those elements most closely linked to the University extension. A study combining various research tools and techniques such as the questionnaire and discussion groups allowed us to approach these elements. The study used a sample of 154 students, 11 lectures and 14 partners. The protagonists of these projects value the contribution of S-L to the development of the University extension function; however, they point to the need to leap from individual experiences to a more orderly, systematic implementation of it.

Keywords: Higher education, University extension, University-society relation, Service-learning, Service-learning institutionalization.

*Contacto: monike.gezuraga@ehu.eus

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de enero 2016
1ª Evaluación: 3 de marzo 2016
2ª Evaluación: 9 de abril 2016
Aceptado: 25 de mayo 2016

1. Revisión de la literatura

Un incesante cambio y una creciente globalización empujan a la Universidad hacia una constante revisión y reinención (Casas, 2005), esta sin embargo, a menudo deja entrever su incapacidad para actualizarse, transformarse en tiempo y modo. Nos encontramos además, en un momento en el que la necesidad de comunicación y colaboración Universidad-Sociedad se hace de nuevo más que evidente, muchas son las razones: la desigualdad social, la necesidad de fomentar un desarrollo sostenible, entre otras (Xarur, 2008). Dentro de esta idea de comunicación y colaboración con la Sociedad nos encontramos con la Extensión universitaria, función considerada, junto con las de Docencia e Investigación, como sustantiva a la Universidad.

1.1. La extensión universitaria

Varios autores señalan el origen de este término y su desarrollo en algunas instituciones de Educación Superior de Inglaterra, en el siglo XIX (Cantero, 2006; Díaz y Herrera, 2004; Pérez de Maza, 2011). La Universidad de Cambridge puso en marcha el primer programa de Extensión universitaria, en el mismo se reconocía la responsabilidad de la universidad de cara a los sectores populares, esto le llevaría a orientar parte de su actividad formativa a los mismos, y le permitió acercar el conocimiento al pueblo, planteamiento que fue extendiéndose a otras universidades inglesas y a otros contextos de la esfera internacional.

A nivel internacional también se recogen otro tipo de denominaciones como función social universitaria, tercera misión de la Universidad, etc. (Aquiles, 2007; Bueno y Casani, 2007; Torres, 2013), pero en este trabajo utilizaremos el término de Extensión.

Pero ¿cómo definimos la Extensión universitaria?, recogemos a continuación algunas interpretaciones que provienen del contexto latinoamericano, más concretamente, nos acercamos a las definiciones institucionales que diferentes universidades presentan:

La Extensión Universitaria se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta. (Universidad Nacional de la Plata, 2015)

La Extensión se define como la forma de crear canales de comunicación entre la universidad y la comunidad; entre la comunidad y su entorno. Es una comunicación social en doble vía que es eminentemente formativa y además genera un enriquecimiento a ambas partes. Se trata de una de las funciones básicas de la Universidad que permite y contribuye a la formación integral de los estudiantes en tanto posibilita esa interrelación fecunda entre la institución y el entorno a través de diferentes vías. (Universidad de Panamá, s.f.)

La Extensión como: i) un proceso educativo transformador donde todos aprenden y enseñan. ii) Donde se busca un intercambio horizontal entre el saber académico con el popular. iii) Se intenta generar procesos de comunicación dialógica (...). iv) los actores sociales participan junto a los universitarios tanto en la planificación y la ejecución como en la evaluación del proceso. v) Un proceso a través del cual se busca resolver problemáticas de la sociedad considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. vi) Un modo de relacionamiento con el medio que permite descubrir nuevas áreas donde investigar, producir nuevo conocimiento y utilizar una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. (Universidad de la República de Uruguay, s.f.)

Todas ellas hacen de algún modo referencia a la idea de aporte desde la Universidad a la Sociedad, a la necesaria relación y comunicación entre ambas.

Alejandro Tiana (1997) se hace eco de la influencia que tuvo el modelo inglés en España y de cómo en los inicios de su “propaganda” en este país se hablaba de la Extensión universitaria como “la concreción de la misión social que la Universidad debía desempeñar” (p. 103). Sin embargo, el desarrollo de esta función de Extensión ha sido y está siendo muy diferente en diversas universidades, a continuación recogemos algunas de las clasificaciones que podemos encontrar:

Gil Ramón González y Mercedes González (2006) hablan de 3 modelos de *Extensión universitaria*, podemos observarlos en la Figura 1.

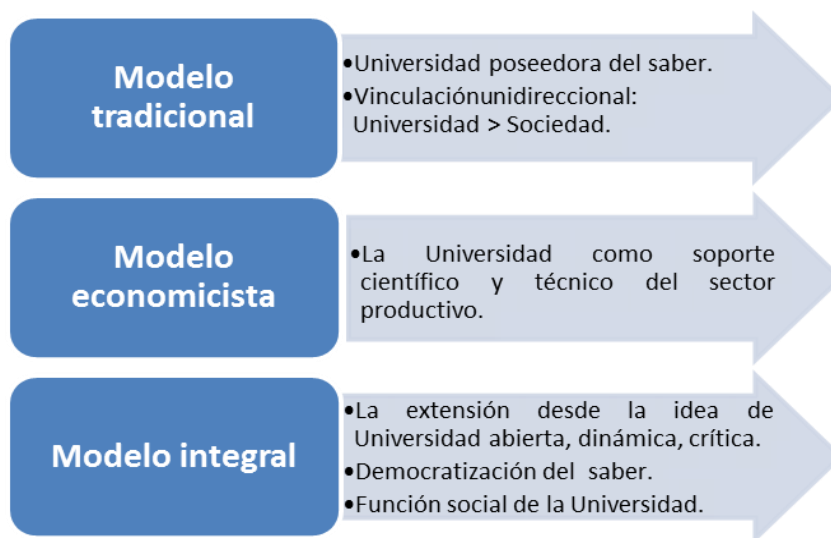


Figura 1. Modelos de extensión universitaria
Fuente: Adaptado de González y González (2006, pp.70-71).

Gonzalo Aquiles (2007) aporta otro esquema, éste recoge los modelos:

- Altruista: como aquel modelo que dentro de lo que es una crítica a la Universidad tradicional, se le exige que lleve los conocimientos al pueblo, los comparta con él, a través de la colaboración en necesidades relacionadas con la Salud, Abogacía, Economía doméstica, etc.
- Divulgativo: como ese modelo de Universidad que se orienta a elevar el nivel cultural de la población, el bienestar de la misma.
- Concientizador: enraizado en la izquierda latinoamericana e íntimamente relacionado con el pensamiento de Freire, una Universidad que concibe el conocimiento como un bien común, un bien que debe ponerse al servicio del pueblo mediante la acción de una pedagogía dialógica, liberadora, y que se orienta a la transformación social.
- Y el vinculatorio empresarial: como aquel modelo de Extensión que atiende principalmente a las necesidades de la Empresa.

El tiempo que vivimos parece exigir un avance en el desarrollo de un modelo de Extensión que esté principalmente orientado a la Sociedad. Autores como Kandel (2013) o González y González (2013) problematizan este concepto ahondando en lo que hay o puede haber detrás del mismo, ¿es o debe ser la Extensión una acción hacia la Sociedad o una interacción con la misma?, interacción en la que se eliminarían las jerarquías y se daría un intercambio de saberes y una co-construcción del conocimiento, ¿es esto posible?

Hay quien propone acciones educativas que integren Docencia, Investigación y la propia Extensión (Lúquez, Sansevero y Fernández, 2006), de la que venimos hablando. Dentro de este nuevo modelo emerge una propuesta educativa que está expandiéndose a lo largo y ancho del panorama internacional, hablamos del *Service-Learning* o Aprendizaje-Servicio.

1.2. Aprendizaje-Servicio

La literatura internacional sobre Aprendizaje-Servicio recoge diversidad de expresiones haciendo referencia al mismo concepto, véanse: “Aprendizaje y Servicio Solidario” (Rubio, 2008), “Aprendizaje Servicio (A+S)” (Programa Aprendizaje Servicio UC, s.f.), o “Aprendizaje-Servicio” (García-Rodicio y Silió, 2012), que es la que aquí utilizaremos. Si atendemos a la definición del concepto, hemos de decir que sólo en el ámbito anglosajón existen más de 200 definiciones (Furco, 2004), sin embargo, en este trabajo nos basaremos en la propuesta de Puig y Palos (2006):

El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (p. 61)

Tal y como podemos observar el Aprendizaje-Servicio (A-S) se caracteriza por ser una experiencia que se desarrolla a través de proyectos educativos (Gezuraga, 2014; López, 2011; Rubio, 2008), proyectos que recogen unos claros objetivos de Aprendizaje, y unos claros objetivos de Servicio, de colaboración con la Comunidad, con la Sociedad, marco en el que la *Extensión universitaria* cobra un indudable protagonismo.

Es importante aclarar que el A-S no es voluntariado universitario, ni prácticas solidarias asistemáticas, que pueden tener una mayor o menor intencionalidad solidaria, de colaboración, pero que en principio no vienen a cumplir objetivos de aprendizaje. Tampoco se trata de unas habituales prácticas o trabajos de campo, donde sí existe una alta intencionalidad educativa pero no existen objetivos de Servicio o de colaboración a priori. La figura 2 nos ayuda a situar estas diferentes casuísticas de manera más visual, para ello se basa en los 2 ejes que venimos manejando, el de Aprendizaje, y el de Servicio.

Diversos estudios desarrollados en torno al A-S evidencian beneficios para las diferentes partes implicadas en los proyectos llevados a cabo, esto es: alumnado, docentes, institución educativa y Sociedad en general (Carrica, 2013; Eyler y Giles, 1999; Martínez-Odriá, 2007; Prentince y Robinson, 2010; Simonet, 2008), sin embargo, vamos a centrarnos aquí en la relación que la Universidad establece con el entorno, y en concreto en la función de Extensión de la Universidad.

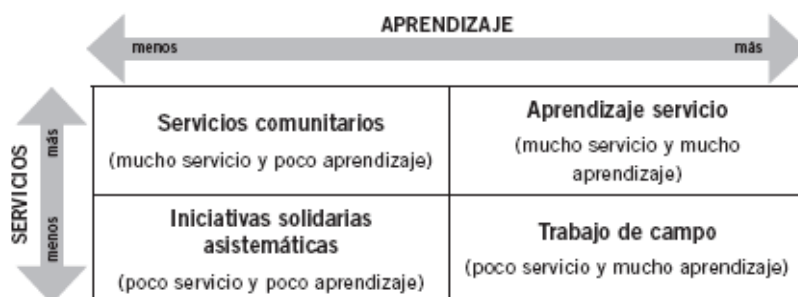


Figura 2. Los cuadrantes del Aprendizaje-Servicio
 Fuente: Tomado de Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007, p. 24).

A continuación vemos tres ejemplos de experiencias que integran el desarrollo de proyectos de A-S con dicha función:

Universidad Politécnica de Valencia

Schlierf, Boni y Lozano (2010) presentan el A-S como una herramienta para la promoción de una Transferencia de la tecnología participativa. Se trata de un planteamiento en el que tanto los resultados tecnológicos como los procesos de aprendizaje generados son compartidos por las distintas partes implicadas: alumnado, profesorado, personal investigador, y ciudadanía en general.

Uno de los intentos por llevar la investigación basada en la Comunidad a la Universidad es el Taller de Barris, en el mismo se establece un grupo de colaboración donde participan: personal investigador y estudiantes de la UPV, miembros de la asociación de vecinos El Palleter y otros agentes de la Comunidad. Se viene realizado un diagnóstico en profundidad sobre la situación del barrio y un análisis de la opinión de las y los vecinos al respecto. Todo este trabajo ha derivado en diferentes propuestas que pretenden dar solución a las necesidades identificadas.

Universidad de Vic

Esta Universidad ha puesto en marcha un proyecto que lleva por nombre "EcoSPORTech", se trata de un proyecto inter facultades (Facultad de Empresa y Comunicación; Facultad de Ciencias de la Salud y Facultad de Educación) y que ha tenido como principal objetivo la creación de empleo juvenil a través de la emprendeduría social. Este proyecto ha logrado un importante impacto en la Comunidad, en febrero de 2013 ha sido reconocido como *Good practice* por la UNESCO, a través del GUNI -*Global University Network for Innovation*- (Simó, Ginesta y de San Eugenio, 2013).

Universidad Nacional de La Plata

En la carrera de Farmacia, dentro de la Facultad de Ciencias exactas de esta universidad, nos encontramos con el proyecto "Unidad productora de medicamentos", alumnado y docentes involucrados en esta experiencia investigan y producen medicamentos que no están disponibles en el mercado y que son ofertados a costo a hospitales y centros de salud comunitarios de la provincia de Buenos Aires. Tal y como apunta Tapia (2010, p.35), "esta unidad es simultáneamente un espacio de docencia, de investigación y de extensión o responsabilidad social".

Pasamos a continuación a centrarnos en el estudio que aquí nos ocupa. En el curso académico 2011-2012 la propuesta del Aprendizaje-Servicio irrumpe dentro de la Universidad del País Vasco bajo esta denominación. El 2012-2013 supone un pequeño “boom” en la puesta en práctica de proyectos fundamentados en la misma, experiencias que poco a poco, como comentábamos, van expandiéndose por diferentes facultades, pero que no dejan de ser iniciativas puntuales de algunos docentes. Dentro de este contexto se desarrolla la tesis doctoral que recientemente ha sido presentada y que lleva por título: “El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización”.

El objetivo principal de esta investigación ha sido *describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra Comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta Universidad.*

Aclarar que en este estudio se contemplaba la institucionalización del A-S como una práctica sistemática, reconocida y suficientemente respaldada por la Universidad; visión que se apoya en los planteamientos de Furco. En la Tabla 1 podemos observar la diferenciación que este autor realiza entre prácticas institucionalizadas y las que no lo son:

Tabla 1. Diferencias entre prácticas de A-S institucionalizadas y prácticas marginales

UNA PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA ES:	UNA PRÁCTICA MARGINAL ES:
Rutinaria	Ocasional
Extendida	Aislada
Legitimada	No aceptada
Esperada	Incierta
Apoyada	Débil
Permanente	Temporal
Resiliente	Vulnerable

Fuente: Adaptada de Furco (2009, p. 24).

En este trabajo presentaremos aquellos resultados que única y exclusivamente están relacionados con una de las dimensiones de estudio, que es la de *Extensión universitaria*.

2. Método

Se ha seguido un modelo mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2007) de investigación en el que se han integrado técnicas de recogida de información y análisis cuantitativo y cualitativo. Este hecho nos ha permitido obtener una fotografía más completa del objeto de estudio. De un lado, desde lo cuantitativo, hemos recabado información de corte más descriptivo, que ha posibilitado hacer una especie de mapeo de situación del A-S en la universidad estudiada. A la vez y desde lo cualitativo, las entrevistas y grupos de discusión desarrollados, nos han llevado a entender mejor ese mapa y a dar respuesta a las preguntas de investigación que nos planteábamos.

2.1. Experiencias de A-S detectadas

Esta investigación se ha centrado en experiencias de A-S desarrolladas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013. Decir que la elección muestral para este estudio ha sido intencional (Balcells, 1994; Ruiz Olabuénaga, 2009; Vallejos, Ortí y Aguado, 2007), se valoró la importancia de acceder al mayor número de experiencias de A-S desarrolladas en la UPV/EHU que fuera posible, y por lo tanto, a sus protagonistas, ya que no eran muchos; también se optó por dar prioridad a criterios de corte más cualitativo, tal y como puede ser la experiencia profesional de las y los colegas que íbamos a entrevistar; o el poder contar con “buenos informantes” que requería el desarrollo de los grupos de discusión (De Lara y Ballesteros, 2001; Suárez, 2005).

En la Tabla 2 podemos ver la relación de grados, cursos, nivel de estudios y nº de participantes que tomaron parte en los proyectos que pudimos llegar a identificar:

Tabla 2. Experiencias de A-S detectadas en relación a los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013

CURSO/S ACADÉMICO/S	GRADO/S	NIVEL	Nº ESTUDIANTES
2011-2012	Educación Social (Vizcaya)	2º (Grupo Euskera)	67
2012-2013	Educación Social (Vizcaya)	2º (grupo Euskera y Castellano)	98
2012-2013	Educación Social (Vizcaya)	2º (Grupo Euskera y Castellano)	25
2012-2013	Educación Social (Vizcaya)	2º (Grupo Castellano)	42
2012-2013	Educación Social (Vizcaya)	2º (Grupo Euskera)	45
2012-2013	Educación Social (Vizcaya)	3º (Grupo Castellano)	75
2012-2013	Proyecto IKD GAZTE: Psicología/Educación Social/ Ingeniería Informática/Enfermería (Guipúzcoa)	2º y 3º (Castellano y Euskera)	28
2011-2012	Pedagogía (Guipúzcoa)	2º	96
2012-2013	Enfermería (Vizcaya)	2º	3
2012-2013	Ingeniería náutica y transporte marítimo (Vizcaya)	2º	22
2012-2013	Sociología (Vizcaya)	4º	3
2012-2013	Farmacia (Alaba)	TFG y Practicum	2
2011-2012	Ingenierías (“Ingeniería sin fronteras”)	TFC	1

Fuente: Adaptado de Gezuraga (2014, p. 153-154).

2.2. Informantes, técnicas de recogida de información y análisis de la misma

Dentro del estudio que abordamos existieron varios grupos de informantes: personas que habían sido o estaban siendo participantes en las experiencias de A-S desarrolladas en el seno de la UPV/EHU; algunos de los órganos de gestión unipersonal de esta universidad; y referentes internacionales en la institucionalización del A-S dentro de la Educación Superior.

En este trabajo sólo presentaremos los elementos referidos a los protagonistas de los proyectos desarrollados: alumnado, profesorado y Socios Comunitarios (SSCC), o lo que es lo mismo, las entidades, colectivos con quienes se ha establecido la alianza a la hora de desarrollar estos proyectos. En la figura nº 3 podemos observar cuál es la relación de personas consultadas y técnicas utilizadas para la recogida de información:



Figura 3. Informantes, técnicas de recogida de información y análisis de la misma
Fuente: Elaboración propia.

La información recabada a través de las técnicas desarrolladas ha sido analizada mediante el software “IBM SPSS Statistics 21” en el caso del contenido de corte cuantitativo (datos obtenidos a través de los cuestionarios); y de un sistema de categorías en el caso del contenido textual (transcripciones de los grupos de discusión).

3. Algunos resultados obtenidos y discusión de los mismos

Como comentábamos, en este trabajo sólo presentaremos los resultados referidos a la dimensión de Extensión universitaria, y en referencia a las y los protagonistas de los proyectos de A-S desarrollados dentro de la UPV/EHU, en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013.

Si tomamos como referencia los datos de conjunto ofrecidos por: profesorado, alumnado y SSCC, debemos señalar que, sobre un porcentaje de 98,3% respuestas obtenidas, prácticamente el 100% estaba parcial (35,8%) o totalmente de acuerdo (61,4%) con que, sería necesario que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar respuesta a las mismas, podemos observarlo en la Tabla 4.

Tabla 4. Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad. Datos de conjunto.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Parcialmente en desacuerdo	5	2,8	2,8
	Parcialmente de acuerdo	63	35,2	38,6
	Totalmente de acuerdo	108	60,3	100,0
	Total	176	98,3	100,0
Perdidos Sistema	3	3	1,7	
<i>Total</i>	<i>179</i>	<i>179</i>	<i>100,0</i>	

Fuente: Tomada de Gezuraga (2014, p. 221).

A continuación recogemos algunas voces que apoyaban la misma idea:

Y aparte de eso, hace un enlace con la filosofía del A – S, ¿no?, que como destruir, no sé, que como quitar un poco los muros de la universidad ¿no?, enseñar que este saber académico, que es tan lejano, tan distante, puede ser una parte práctica y si es una

parte práctica, ¡oye!, por qué no ponemos dentro de nuestra propia comunidad ¿no? (Grupo de discusión con alumnado - A4 -) (Gezuraga, 2014, p. 286)

Es un poco derrumbar las murallas de la universidad, que las tiene muy altas... (...) el nivel de inaccesibilidad que tienen las universidades habitualmente es altísimo y a nada que hagas una fisura, y yo creo que esta es una buena manera, un buen pico para romper ese muro. (Grupo de discusión con alumnado - A3 -) (Gezuraga, 2014, p. 286)

Yo creo que ese acercamiento de la universidad a, al contexto social, se está tardando demasiado, no sólo aquí sino en todas partes del mundo, porque está, bueno, ya lo dije al principio, la universidad es algo que está educando, y ya veremos solamente se está educando en el sentido de negocio, de personas que van a estudiar, a terminar una carrera y a ver cómo les va en la vida, o hay esa relación diaria entre la educación y la realidad social que se está dando en el contexto social. Grupo de discusión con SSCC - SC14 -) (Gezuraga, 2014, p. 286-287)

Este es un aspecto que está íntimamente relacionado con la idea de devolver a la Comunidad la inversión que hace en la formación de nuestro estudiantado (Gavilán, Mejía, Rodríguez y Vicente, 2013); también con el planteamiento de Responsabilidad Social Universitaria unido al Aprendizaje-Servicio (Jiménez y Muñoz, 2012; Zulueta y Reutter, 2006).

Atendiendo a la contribución que el A-S podría hacer a la función de Extensión universitaria, decir que sobre un 98,3% de respuestas obtenidas, más del 95% de las personas consultadas estaba parcial o totalmente de acuerdo con que esta contribución existiría, subrayar que el 63,1% estaba totalmente de acuerdo con esta idea, tal y como observamos en la tabla 5.

Tabla 5. Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria. Datos de conjunto

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,1	1,1
	Parcialmente en desacuerdo	5	2,8	4,0
	Parcialmente de acuerdo	58	32,4	33,0
	Totalmente de acuerdo	111	62,0	63,1
	Total	176	98,3	100,0
Perdidos Sistema	3	1,7		
<i>Total</i>	179	100,0		

Fuente: Tomada de Gezuraga (2014, p. 222).

Retomamos a continuación algunas de las voces que iban en la misma línea:

No podemos tener universidades, centros educativos que vivan en una burbuja, en un espacio exterior ¿no?, o se empieza a educar para la sociedad o es que estamos acabados. (Grupo de discusión con SSCC - SC3 -) (Gezuraga, 2014, p. 329)

Creo que la inversión social que hacemos todos en la formación de los futuros estudiantes, y que son unos pocos porque se define, va a haber tantas plazas, los profesionales de esta historia, y son chicos que les ayudamos a estudiar entre todos y esa devolución tiene que estar, es una redistribución, o sea, es, entre todos invertimos en la educación de unos pocos y creo que es una de las maneras de regreso de esa inversión. (Grupo de discusión con SSCC - SC4 -) (Gezuraga, 2014, p. 286)

Resultados que van en concordancia con la visión, conclusiones que aportan autores como Tapia (2010) o Coringrato, Rojas y Sleimen (2009).

Refiriéndonos a la relevancia que tendría la institucionalización del A-S en la UPV/EHU, decir que respondió un 96,6% de las personas consultadas, y que de éstas, casi un 92% estaba parcial o totalmente de acuerdo con el planteamiento. Destacar que el 59% señalaba estar totalmente de acuerdo con el mismo, resultados que podemos observar en la tabla nº 6:

Tabla 6. Importancia de la institucionalización del A-S. Datos de conjunto

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,7	1,7
	Parcialmente en desacuerdo	11	6,1	8,1
	Parcialmente de acuerdo	57	31,8	32,9
	Totalmente de acuerdo	102	57,0	100,0
	Total	173	96,6	100,0
Perdidos Sistema	6	3,4		
<i>Total</i>	179	100,0		

Fuente: Tomada de Gezuraga (2014, p. 222).

Estas son algunas de las voces que pudimos recoger en la línea de apoyo a un posible proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU:

En ese sentido date cuenta que nosotros, entendimos desde la federación, que llegábamos a un convenio con, con la universidad, y, no, no, no, no, esto es un acuerdo entre unos profesores y vosotros (...) que se regularice, si (...) que se institucionalice, que se le dé el valor de lo institucional porque da resultados positivos. (Grupo de discusión con SSCC - SC 1-) (Gezuraga, 2014, p. 287)

Vamos a ver qué criterios, con qué entidades, cómo tienen que ser estos procesos, qué características tienen que cubrir estas entidades para poder participar en este tipo de iniciativas, si tienen algo que contar o no, si tienen algo con lo que colaborar o no, todo eso ¿no?, y mirarlo y mirarlo bien, pero yo creo que ese si es un reto ¡eh!, el que a nivel institucional esto se regularice un poco. (Grupo de discusión con SSCC - SC4-) (Gezuraga, 2014, p. 288)

Aquí todos coincidimos en que es algo positivo y, pues que, desde la institución se le reconozca y se le dé un espacio, como algo que, ¡joe!, es algo positivo para nosotros y eso, pues que lo reconozcan, lo reconozcan, lo valoren y que de alguna forma lo integren, lo integren porque es que es positivo. (Grupo de discusión con alumnado - A1 -) (Gezuraga, 2014, p. 288)

Esta falta de apoyo institucional, que creo que es algo..., pues muy importante y básico para que estos proyectos sigan adelante. (Grupo de discusión con profesorado - P5 -) (Gezuraga, 2014, p. 288)

Yo personalmente se lo exijo (...) que se haga una apuesta seria por ello y por lo tanto que te incentiven, con todo lo que eso, igual que se hace apuesta por otras cosas y se incentivan otras cosas, y nos llegan de arriba de manera bastante, o sea, requiriéndolo de manera bastante exigente digamos, esto también, puede ser así, entiendo, se hace una apuesta seria y por lo tanto se incentiva, se ponen recursos, forma parte de nuestro trabajo a la hora de planificar, de organizar, de coordinarnos, de tal, y luego pues evidentemente eso irá cogiendo la dimensión que tiene que coger, que sea posible por la complejidad que tiene, pues que sea posible para organizativamente pueda funcionar satisfactoriamente, pero, pero falta esa apuesta. (Grupo de discusión con profesorado - P1 -) (Gezuraga, 2014, p. 288)

Estos resultados vienen a recordar que es preciso avanzar en pasos que vayan desde las prácticas aisladas, poco sistematizadas, hacia un tipo de práctica de carácter sistemático, extendida y legitimada en la Universidad (Furco, 2009).

4. Conclusiones

El acercamiento al concepto de Extensión universitaria, y a algunas de las experiencias que se llevan a cabo en entidades de Educación Superior al respecto, evidencian que:

- Se trata de un concepto que toma diferentes acepciones y diferentes modelos de desarrollo, lo cual evidencia el amplio interés que despierta y la necesaria atención a los diferentes marcos de desarrollo, ya que cada uno puede conllevar y conlleva diferentes culturas universitarias y diversos niveles de compromiso con la Sociedad en la que la universidad está inserta.
- Existen a nivel internacional y en nuestro contexto más cercano, sin embargo, guiños hacia un nuevo modelo de Extensión universitaria, un modelo que esté más orientado a las necesidades sociales de la Comunidad, contexto en el que la Universidad es participe de su entorno, y donde se establecen marcos de colaboración que permiten cierto diálogo, más allá del servilismo.
- El Aprendizaje-Servicio se presenta como una interesante herramienta en el avance hacia un nuevo modelo de Extensión universitaria, una Extensión que apunta: a la implicación de diferentes agentes universitarios, no sólo Personal Docente Investigador; hacia la democratización de la Educación y por tanto de la construcción del conocimiento y la transformación social. Se muestra también como un valioso recurso para poner en práctica la Responsabilidad Social de las universidades.
- Hemos podido acercarnos a universidades que desde diversos marcos socioeconómicos y diferentes grados están poniendo en práctica proyectos que conectan a su estudiantado con las necesidades reales de la Sociedad, y procesos orientados a la solución de las mismas, lo cual nos hace concluir que esta es una propuesta válida para ser desarrollada en diversas disciplinas académicas y en dispares contextos sociales.
- La Universidad del País Vasco es una de estas universidades. Los datos que hemos podido entresacar de la tesis doctoral: “El aprendizaje-servicio (a-s) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización”, nos hacen ver que parece existir un acuerdo sobre la contribución que el A-S estaría haciendo a la función de Extensión universitaria, así lo han dejado entrever los diferentes protagonistas de los proyectos desarrollados en dicha Universidad.

Sería de gran ayuda proseguir en la identificación y estudio de experiencias similares que de cara a un futuro pudieran servir de inspiración para colegas que se han iniciado o se están iniciando en la práctica y promoción del A-S, y/ o en la investigación unida al concepto y desarrollo de la Extensión universitaria. También sería interesante ver cuál es la concreción real de esa Extensión, identificar si hablamos de una acción hacia la Comunidad o de una interacción y construir conjunto, como decíamos, y concluir por lo tanto, cuál es la traducción real en términos de impacto en esa Comunidad.

Referencias

- Aquiles, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Bueno, E. y Casani, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía industrial*, 366, 43-59.
- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la Historia*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Carrica, S. (2013). *Aprendizaje y servicio: un buen medio de educación para el desarrollo*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-18.
- Coringrato, M., Rojas, M. C. y Sleimen, S. (2009). *La enseñanza universitaria asociada con la extensión: el aprendizaje en servicio: una propuesta para la formación en ciencia de la información*. Recuperado de <http://www.eventos-iuc.com/ocs/public/conferences/>
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Díaz, C. y Herrera, L. (2004). *Extensión universitaria*. Recuperado de <http://www.frcu.utn.edu.ar/>
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Furco, A. (octubre, 2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Comunicación presentada en el *VII Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/>
- Furco, A. (2009). *Institutionalizing service-learning in higher education*. Saint Paul, MN: Office for Public Engagement.
- García-Rodicio, H. y Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al aprendizaje-servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 60(2), 1-11.
- Gavilán, P., Mejía, A., Rodríguez, M.D. y Vicente, M. (2013). Aprendizaje-servicio en el ámbito sanitario. Una experiencia del equipo de atención educativa hospitalaria y domiciliaria de Guadalajara. *Escuela*, 32, 12-13.
- Gezuraga, M. (2014). *El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España.
- González, G. R. y González, M. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad*, II(2), 1-11.
- González, G. R. y González, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 69-76.
- Jiménez, R. y Muñoz, C. (agosto, 2012). Experiencia de aprendizaje y servicio para la reconstrucción post terremoto 27-F, Chile. Comunicación presentada en la *II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio: CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires.

- Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research Association*, 33, 14-26. doi:10.3102/0013189x033007014
- Kandel, M. V. (2013). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 177-193.
- López, A. (2011). Responsabilidad social y aprendizaje servicio. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://www.cite2011.com/>
- López, M. L. (2010). Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-8.
- Lúquez, P., Sansevero, I. y Fernández, O. (2006). La identidad cultural: un acercamiento a su construcción mediante la integración de la docencia, investigación y extensión. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(1), 63-75.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. doi:10.1177/1558689807302811
- Pérez de Maza, T. (2011). *Extensión universitaria: función organizadora de un currículum abierto*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España.
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. Recuperado de <http://www.aacc.nche.edu/>
- Programa Aprendizaje Servicio UC. (s.f.). *Guías de Orientación para Docentes. Programa Aprendizaje Servicio UC*. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo Docente
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L. (2008). *Guías zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schlierf, K., Boni, A. y Lozano, J.F. (2010). La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (pp. 193-217). Barcelona: Octaedro.
- Simó, S., Ginesta, X. y de San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje-servicio universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18, 627-638. doi:10.5209/rev_hics.2013.v18.44265
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: the links to retention research* Recuperado de <http://www.compact.org/>
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes Educación.

- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tiana, A. (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entre siglos: una estrategia educativa de reforma social. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 95-113.
- Torres, A. (2013). Misión social de la universidad: un estudio de caso en el sector salud en México. Comunicación presentada en la *Conferencia Internacional LALICS 2013 Sistemas Nacionais de Inovação e Políticas de CTI para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável*. Río de Janeiro.
- Universidad de la República de Uruguay. (s.f.). *¿Qué es la extensión?* Recuperado de <http://www.comunicacion.edu.uy/extension/>
- Universidad de Panamá. (s.f.). *Sobre la vicerrectoría de extensión*. Recuperado de http://www.up.ac.pa/viex/sobre_la_viex.htm
- Universidad Nacional de la Plata. (2015). *Extensión universitaria, un compromiso con la integración*. Recuperado de <http://www.unlp.edu.ar/articulo/>
- Vallejos, A.F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.
- Xarur, X. (2005). La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 9-15.
- Zulueta, S. y Reutter, F. (2006). *Responsabilidad social universitaria una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/>

Breve CV de la autora

Monike Gezuraga

Pedagoga, Máster en Educación Especial y Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), dentro del Grado de Educación Social. Centrada en diferentes líneas de investigación unidas al Aprendizaje-Servicio (A-S) y el vínculo Universidad-Sociedad en general. Miembro del equipo promotor del A-S de la UPV-EHU, de la Red española A-S Universidad, y colaboradora de la Fundación Zerbikas. ORCID ID: 0000-0003-0756-1858. Email: monike.gezuraga@ehu.es

¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior

Is there a Relationship between Management and Educational Innovation? A Case Study at Higher Education Level

Claudia Cárdenas Gutiérrez ^{1*}
Gabriela María Farías Martínez ²
Georgina Méndez Castro ²

¹ Universidad Externado de Colombia ² Instituto Tecnológico de Monterrey

Las instituciones educativas son organizaciones complejas en donde se conjugan muchos factores, cuyo manejo demanda el concurso de excelentes líderes que se ven enfrentados a manejar diferentes aspectos de la organización, generalmente no fáciles de articular. El problema de estudio que se expone en este proyecto, consistió en explorar las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en una institución de Educación Superior, con el propósito de avanzar en la comprensión de aquellas prácticas que favorecen y promueven proyectos de innovación en las instituciones educativas. Con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en las instituciones educativas desde la perspectiva de administradores, profesores y estudiantes?, se estableció el diseño de investigación no experimental con uso de métodos mixtos para el análisis de los datos y presentada como un estudio de caso. Al final, fue posible concluir que las prácticas de gestión administrativa en una institución educativa impactan el desarrollo de proyectos de innovación, lo que conlleva a replantear modelos de gestión y organización que generen ambientes de aprendizaje enriquecedores orientados al desarrollo de los estudiantes y de la institución.

Descriptores: Gestión universitaria, Innovación educativa, Gestión educativa, Organización académica, Educación superior.

Educational institutions are complex organizations where many factors come together, the management demand excellent contest leaders who face different managing aspects of the organization, usually not easy to articulate. The problem of study described in this project was to explore the practical management and administrative practices of educational innovation at an institution of higher education in order to advance in the understanding of practices that enhance and promote innovation projects in educational institutions. With the purpose of answer one research question: What is the relationship between administrative practices and practices of educational innovation in educational institutions from the perspective of administrators, teachers and students? the research design was established as not experimental, transactional, with use of mixed methods for the analysis of the data and presented as a case study. It was concluded that the practices of administrative management in an educational institution impact the development of innovation projects, leading to rethink models of management and organization to generate environments enriching learning aimed at developing the students and the institution.

Keywords: University management, Educational innovation, Educational management, Academic organization, Higher education.

*Contacto: claudia.cadenasg@uexternado.edu.co

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de enero 2016
1ª Evaluación: 3 de marzo 2016
2ª Evaluación: 9 de mayo 2016
Aceptado: 6 de junio 2016

Introducción

Si bien es cierto que el concepto de la calidad se remonta a comienzos del siglo XX, como parte de la gestión organizacional en el ámbito de las empresas industriales, cuando nos referimos a instituciones educativas, el concepto de calidad mezcla muchos aspectos relacionados con los resultados del sistema educativo: el proceso de aprendizaje, la gestión organizacional, la calidad de las metodologías, sin olvidar además que el objeto mismo de la educación se relaciona con muchos elementos de la sociedad y de la vida del ser humano en lo social, lo profesional, lo económico, lo demográfico, lo tecnológico, entre otros. Los procesos de acreditación, válidos en su propósito, dan señales de pautas acerca de instituciones o programas que cumplen ciertos criterios de calidad. Sin embargo, dichos procesos han llevado a que muchas instituciones educativas se centren en la obtención de una buena calificación y no en la implementación de un sistema de calidad permanente, sistemático y continuo.

El interés de llevar a cabo el trabajo que se presenta, está relacionado con las condiciones que se deben dar en una institución de educación superior, a nivel de la gestión educativa, para que se den transformaciones que la conduzcan a un proceso de mejoramiento continuo de búsqueda de la calidad, a través de la innovación educativa.

1. Fundamentación teórica

La educación es un tema de estudio permanente como eje central del desarrollo de un país y de la construcción de capital social e intelectual. La importancia del rol de las instituciones educativas para liderar procesos de transformación y cambio en su entorno, hacen que teóricos y expertos aborden los temas de la gestión e innovación educativa, como elementos determinantes en la construcción de un proyecto educativo conducente a alcanzar los fines y objetivos de la educación y a enfrentar con éxito los desafíos actuales de la sociedad.

1.1. Gestión educativa

Siendo el presente trabajo un estudio de la relación entre la gestión educativa y la innovación educativa en una institución de Educación Superior, antes de entrar a la investigación misma, se presentan los componentes que se tuvieron en cuenta dentro de la gestión educativa tales como la dirección, el gobierno, la planeación, el control, la innovación y la gestión del conocimiento.

a) Dirección

Uno de los factores que merece atención en la mejora de la calidad de la educación, y que es sujeto a innovación, es la gestión y la dirección de instituciones. Si bien las innovaciones alrededor de los procesos y metodologías de enseñanza son fundamentales, los cambios en la gestión educativa son básicos para promover las primeras y para valorar y evaluar la calidad del desempeño de las instituciones educativas (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000; Inciarte, Marcano y Reyes, 2006).

La literatura establece diferentes modelos de gestión educativa, unos centrados en la gestión del recurso humano, otros centrados en la planeación, otros en el coaching, otros en diferentes tipo de liderazgo (Beauchamp y Parsons, 2014; González, González, Ríos y León, 2013; Gorrochotegui, Vicente y Torres, 2014; Martín, 2007; Murillo, 2006;

Riveros-Barrera, 2012). Independiente de las diferentes directrices, hay un aspecto común en todas estas visiones y es la importancia de la eficacia de los modelos de gestión en los planes de mejoramiento a nivel institucional y a nivel pedagógico.

En la revisión de los diferentes supuestos se puede concluir que con el fin de que la institución logre satisfacer las necesidades de profesores, alumnos y entorno, la gestión educativa debe atender, de manera prioritaria el liderazgo en la dirección de la institución, el planteamiento de un modelo de gestión pedagógica, la formación permanente de profesores, con perfiles en gestión por competencias y, su actualización constante y permanente; todo concentrado en un nuevo paradigma de gestión y en cabeza de un líder que oriente estas actividades con una visión compartida y una clara orientación al conocimiento (Jiménez, 2011).

Si bien, la gestión administrativa es una función de apoyo a la docencia e investigación en las instituciones de Educación Superior, no tiene sentido por sí misma, la función administrativa existe para que funcione bien la docencia, la investigación y los demás servicios académicos de la institución. Si la gestión es deficiente entorpece la labor académica y si la gestión es excelente se desarrollan de manera eficaz los programas y actividades académicas de la institución y, si además, la gestión es estratégica, se fortalece la capacidad de la institución y sus miembros para responder de manera innovadora a las necesidades de su entorno (Tünnermann, 2005).

b) Gobierno

Las políticas educativas influyen en la dinámica de la organización, en los procesos de gestión administrativa y académica y pueden promover o no la innovación de la educación. Si lo que se quiere lograr es fortalecer los procedimientos y procesos al interior de las instituciones educativas, las acciones deben estar enfocadas a diseñar políticas educativas intensas en conocimiento y sus correspondientes mecanismos de evaluación, con enfoques metódicos, incluso, promoviendo unidades para la concepción y funcionamiento de políticas, que entre otras diseñen pilotos para medir el impacto de las mismas (Ramírez, 2010).

Si bien es claro que el gobierno de una institución universitaria debe estar visiblemente establecido, en la definición de políticas y procesos es imprescindible contar con diversos grupos de actores de la comunidad para que participen de manera activa y se comprometan con la institución, pues para promover una gestión de cambio las instituciones de educación superior, deberían buscar que en los procesos de toma de decisión participen fundamentalmente sus profesores (Alvariño et al., 2000). Esto es un aspecto que en la práctica es difícil de implementar y que requiere de las mejores condiciones de los líderes educativos para lograr consensos, manejar conflictos, y establecer acuerdos ganar-ganar. Los procesos de toma de decisión en las instituciones de educación universitaria son lentos, complejos y desafortunadamente, dado el alcance de los asuntos por resolver, el tamaño de la institución, y en muchas ocasiones la ausencia de información, las disposiciones recaen en unas pocas personas, que creen disponer de todas las variables para tomar las decisiones pertinentes.

c) Planeación

Es necesario revisar en el ámbito universitario la forma en que la planeación apoya el desarrollo de las innovaciones que se requieren para dar respuesta a las demandas de la sociedad y esencialmente desarrollar planes de acción para alcanzar las metas; el

diagnóstico y análisis del estado actual, llevado a cabo de manera sistemática, debería llevar a plantear una estrategia que le dé sentido al quehacer de la organización y que cree el contexto adecuado para el desarrollo de innovaciones conscientes, basada en las interrelaciones entre los diferentes equipos de trabajo (Carballo, 2006).

d) Control

La evaluación de desempeño en las instituciones universitarias es un aspecto primordial para alcanzar la calidad y excelencia de la educación. Para que se puedan implementar planes de mejoramiento es imprescindible incluir la evaluación en todas las áreas de la institución: administrativa, académica y de soporte académico, entre otras. Este es uno de los procesos más difíciles de implementar en las instituciones educativas pero si se quiere avanzar por el camino de la calidad, es necesario recoger datos de manera sistemática, mantenerlos en un sistema de seguimiento que provea información sobre la efectividad de los programas y que conduzca a los tomadores de decisiones a las acciones de mejora correspondientes. En ese sentido, los procesos de acreditación, más que la búsqueda de un ranking nacional o internacional, deberían convertirse en procesos de autorreflexión y mejoramiento (Montoya, 2012). De la misma forma, es importante que el sistema de evaluación que se adopte, cualquiera que sea, se construya de manera participativa, basado en las condiciones específicas de la institución y garantizando la comprensión del mismo por parte de todos los involucrados (Zorrilla, 2013).

Uno de los puntos relacionados con la evaluación que genera muchos desencuentros en las instituciones educativas es la forma en que se utilizan sus resultados; es necesario que éstos se manejen de manera adecuada, que los mensajes sean claros, respetuosos del quehacer del evaluado pero sobre todo que tenga un carácter positivo, pues si un individuo tiene asuntos por corregir, éste debería ser un problema colectivo, en donde la persona debe atender ciertos aspectos y la institución debe apoyarla para llevar a cabo el plan de mejora correspondiente (Rueda, 2012).

1.2. Innovación educativa

Existen muchas definiciones de lo que significa innovación e innovación educativa, pero lo que es necesario rescatar es que la innovación educativa tiene como primordial objetivo alcanzar la calidad de la educación en todos los niveles y espacios de la organización, pues como bien lo menciona Flores-Crespo (2014), la innovación se convierte en el medio para solucionar gran parte de los problemas de la educación en nuestros países. A través de la innovación se pueden transformar múltiples espacios del sistema educativo en cuanto a: procesos de enseñanza y disponibilidad de recursos para el aprendizaje; programas de estudio y evaluación de los mismos; nuevas modalidades de aprendizaje; gestión y dirección de la institución educativa; y, uso de tecnología con fines académicos y de apoyo a la gestión educativa. La implantación de innovación en cualquiera de estos procesos tiene un efecto trascendente para transformar la educación, desde el salón de clase hasta la gestión de la institución educativa (Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz, 2007).

La importancia de la innovación universitaria en términos de gestión se basa en el hecho de que si la organización no se adapta a las nuevas tendencias de cambio que se requieren, los profesores sí van a hacer lo necesario para desarrollar las innovaciones que necesitan en sus cursos y/o en sus investigaciones, lo cual es muy frecuente; puede que algunos con mayores recursos que otros, pero si el profesor para desarrollar su labor

docente requiere hacer cosas novedosas para facilitar, enriquecer y fortalecer su quehacer, buscará los mecanismos para hacerlo, dando lugar a lo que Fullan (2007) se refiere: "...el principal problema no es la ausencia de innovación..., sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua" (p. 53). Tales desarrollos individuales implican esfuerzos aislados, desperdicio de recursos y lo que es peor sin aprendizaje organizacional alguno ya que, desde su puesto cada profesor estaría resolviendo su situación particular pero sin una planeación colectiva. Los procesos de innovación educativa son exitosos cuando hay visión compartida, recursos disponibles, capacitación adecuada, cultura de innovación y, cuando se le da la oportunidad a los profesores, prioritariamente, de reflexionar sobre el cambio y sus efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Farías, 2009; Fullan, 2007; Lavin y Farías, 2012).

1.3. Aprendizajes significativos

Los cambios vertiginosos que se han venido dando con la tecnología y las comunicaciones, producto del desarrollo de la ciencia y el uso de sus resultados, han transformado de manera significativa la forma como se adquiere hoy en día el conocimiento. De allí se desprende el reto para las instituciones educativas ya que las exigencias en cuanto a conocimiento y habilidades son cada vez más generales e interdisciplinarias. Cambios tales como que el conocimiento "está disponible y a la mano", que la institución educativa deja de ser el canal exclusivo donde se entra en contacto con el conocimiento, y que el profesor deja de ser el soporte excepcional de enseñanza implican una reorganización de las instituciones educativas, primero en lo que se refiere a objetivos, contenido y pedagogía de los programas y segundo, en lo referente a la nueva gestión del conocimiento que se impone para administrar acorde con estos desarrollos (Brunner, 2000, citado por Tejada, 2000; Garbanzo y Orozco, 2010; Ramírez y Basabe, 2004).

En consecuencia, la educación se convierte en el "mediador" para que la gran cantidad de información que circula en las redes sea un conocimiento valioso para la sociedad. Específicamente, las instituciones educativas de Educación Superior, tienen el compromiso de ayudar a la sociedad a entender los cambios que se están dando y la forma de abordarlos, así como la formación de profesionales con conocimiento apropiado y con capacidad de ser agentes de cambio en su medio (Lavin y Farías, 2012).

Todos los aspectos señalados en los puntos anteriores relacionados con la gestión educativa, llevan al propósito final de la educación: aprendizajes significativos y, esto implica que los alumnos desarrollen una relación significativa entre el conocimiento existente y el nuevo conocimiento, pensamiento crítico y capacidad para incidir en su entorno. El estudio de López (2009) demostró, cómo se articula la gestión, la innovación y el aprendizaje de los alumnos, así que, el asunto central se convierte en buscar los mecanismos en la gestión de las instituciones para que esta articulación converja en la mejora de la calidad educativa y en el impacto hacia su entorno.

2. Método

En esta sección se describen las etapas que conformaron la presente investigación sobre la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en una institución de educación superior colombiana, una vez planteada la

pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa desde la perspectiva de administradores, profesores y estudiantes?

El objetivo general del proyecto es *Contribuir al conocimiento en el campo de la gestión de la institución de educación superior al observar qué prácticas de la gestión administrativa apoyan la innovación educativa*. Como objetivos específicos de esta investigación se plantearon: (i) Describir las prácticas de planeación y gobierno en una institución de educación superior colombiana. (ii) Describir la organización y dirección requerida para la innovación educativa y describir las prácticas de innovación educativa y uso de tecnología.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación se estableció un diseño de investigación no experimental de corte mixto por cuanto no se pretendía relacionar variables específicas sino analizar datos cuantitativos y cualitativos de manera combinada y complementaria para obtener una mejor comprensión del problema planteado.

Muestra

El presente estudio se llevó a cabo entre agosto del año 2014 y octubre de 2015, en una facultad que ofrece exclusivamente programas a nivel pos gradual. La tabla 1 resume los participantes en el estudio.

Tabla 1. Resumen de Participantes

GRUPO	CANTIDAD		CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ANTIGÜEDAD
	Invitado	Respuestas	
Profesores facultad	42	23	Totalidad de profesores, 30% con antigüedad menor a 5 años en la institución.
Estudiantes facultad	235	50	Totalidad de estudiantes en tercer y cuarto semestre de las maestrías.
Personal administrativo facultad	6	4	Totalidad del personal, 80% con antigüedad menor a 2 años en la institución.
Entrevistas	4	3	Personas con cargos de responsabilidad y experiencia en el tema. Una persona con antigüedad mayor a 20 años y las otras dos con menos a tres años en la institución.
Observaciones	3	3	2 comités diferentes y un curso de un programa académico

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante cuatro herramientas como se describen a continuación. La primera herramienta fue un cuestionario estructurado, cuyo coeficiente Alfa de Cronbach fue superior a 0,7 dirigido al grupo de profesores, estudiantes y personal administrativo de la facultad. Para ello se utilizó un cuestionario con 77 preguntas para profesores y administrativos y 42 preguntas para estudiantes, en escala *Likert* dirigido específicamente a cada uno de estos grupos, unidades de análisis, que contempló los componentes de planeación, organización, dirección, control, innovación y tecnología, para la encuesta de estudiantes; para los profesores y personal administrativo de la facultad se añadió un componente más alrededor de la componente de gobierno.

La segunda herramienta que se aplicó fue una entrevista semi-estructurada para identificar datos relevantes del proyecto y se llevó a cabo con personas en cargos administrativos en la Universidad. La tercera herramienta, fue la observación a reuniones de juntas académicas en la facultad y en el salón de clase, bajo una guía diseñada para tal fin que contempló aspectos tales como elementos de planeación, control, seguimiento y otros como las conductas de los diferentes participantes y su interacción en dichos espacios. Como última herramienta de información y como complemento para el análisis de resultados, se analizaron diferentes documentos institucionales que facilitaron la triangulación de la información.

Procedimiento

A continuación se presenta un esquema de las etapas del trabajo de campo que condujeron a la comprensión del caso de estudio.

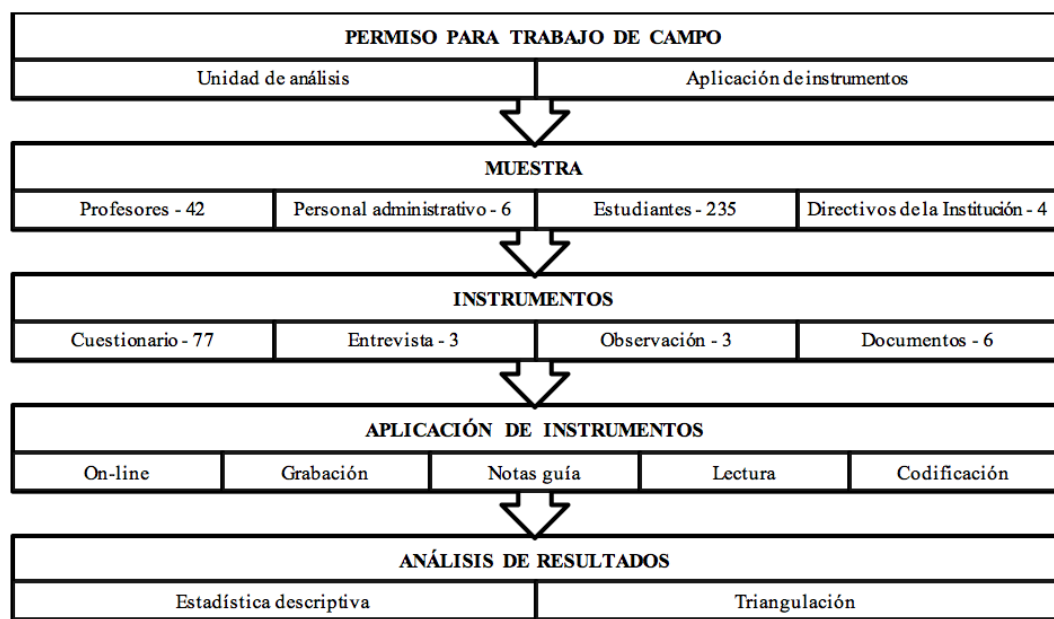


Figura 1. Resumen del procedimiento

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de análisis de datos

Se hizo un primer análisis con estadística descriptiva a través de SPSS para los datos cuantitativos con los resultados arrojados después de aplicar los cuestionarios, buscando encontrar patrones acerca de las prácticas de gestión que generan un ambiente para la innovación educativa. Por otra parte, para complementar el análisis estadístico, se realizó un análisis cualitativo usando codificación de datos y triangulación entre la información resultante de las entrevistas, las observaciones y lo que señalan los documentos institucionales, para identificar aspectos que favorecían o limitaban cada categoría de estudio

3. Resultados

En esta sección se presentan los principales hallazgos de este estudio, en el ámbito de la institución estudiada, en el siguiente orden: primero, se muestra el análisis descriptivo de las componentes asociadas a la gestión educativa; posteriormente, se muestra el análisis descriptivo de las componentes asociadas a la gestión educativa para profesores y estudiantes; finalmente, se presentan los resultados de los análisis de varianza y covarianza realizados, en donde la innovación fue considerada la variable dependiente.

Las componentes analizadas son el producto de la revisión de la literatura y que fueron agrupadas en los cuestionarios que fueron aplicados. Con relación al análisis cualitativo es necesario destacar que el estudio de los documentos, las entrevistas y observaciones realizadas revelan cómo la planeación, la definición de políticas y el uso de tecnología inciden de manera directa en el desarrollo de innovaciones educativas a todo nivel. Estos resultados fueron triangulados con el análisis estadístico que se presenta a continuación.

3.1. Resultados de las componentes asociadas a la gestión educativa a través de estadística descriptiva

a) Planeación

El grupo de administradores en general no percibe la función de planeación como parte de su actividad mientras que en el grupo de estudiantes y profesores, tienen una percepción diferente, posiblemente explicada en razón a que en su ámbito de trabajo, este grupo de personas asume que las políticas educativas apoyan el fortalecimiento de la formación integral de los académicos. En cualquier caso, el análisis de los datos cualitativos de las entrevistas a directivos de la institución y documentos estudiados evidenció que los esfuerzos de prospectiva son incipientes, lo cual indica una oportunidad de mejora para la institución específica y muestra la dificultad en este tipo de organizaciones de que los procesos de planeación se articulen con la ejecución de las actividades, lo cual sin duda afecta los procesos de innovación educativa que conducen a los cambios en la institución.

b) Organización

Los diferentes grupos consideran que existen espacios para el desarrollo de nichos interdisciplinarios en la institución, que promueven la diversidad del perfil docente y la innovación, a pesar de que la dispersión en los grupos fue alta. En las observaciones y entrevistas se pudo determinar que existen espacios para nuevas prácticas docentes en donde a través de las mismas, tanto para profesores como para los alumnos, se introducen nuevas metodologías de enseñanza y ambientes de apertura a nivel del salón de clases.

c) Dirección

En esta componente hay dos resultados que se destacan en cuanto a que el grupo de profesores y administradores, perciben que la administración de esta unidad académica se orienta hacia un enfoque ligado a la gestión del conocimiento y del aprendizaje y, además, las líneas de investigación se orientan hacia la pertinencia social tanto para el grupo de estudiantes como de profesores.

De la misma forma, se encontró, de manera destacada, que en las encuestas de opinión, los estudiantes y profesores de la universidad manifiestan haber participado en

actividades de proyección social y, a nivel de posgrado más del 70% de los estudiantes considera que los temas de investigación propuestos y desarrollados en los programas de maestría y doctorado atienden los problemas de la sociedad y del país.

d) Control

En los aspectos estudiados más relevantes en esta componente se observa que se lleva a cabo la evaluación de la implementación de innovaciones en una cultura crítica de retroalimentación para el mejoramiento. Estos resultados se triangularon con los datos cualitativos en las reuniones de los comités observados en donde se evidencia la importancia, de manera colegiada, a mejorar la calidad de los programas, y en particular, la calidad de los proyectos de investigación de los alumnos.

Los profesores y estudiantes consideran que se promueven transformaciones a fin de garantizar el impacto con el proyecto de innovación. El análisis cualitativo de documentos dan cuenta de este resultado cuando se refieren a la “evaluación potenciadora” de los programas y en cuanto a que ningún proceso de evaluación tiene carácter punitivo. Esto es una característica muy importante que generaría el ambiente para adelantar las mejoras propuestas, en la medida en que existe a este nivel un ambiente de evaluación proactiva, como lo indica Fernández y Coppola (2012).

e) Innovación

Los aspectos estudiados en esta componente señalan que hay bastante acuerdo en cuanto a la importancia de la componente de innovación, específicamente en cuanto a que se promueve el trabajo participativo, se promueve las acciones dirigidas a que el alumno se vea como un actor de su propio aprendizaje y los profesores orientan su quehacer pedagógico para que los estudiantes entienda la realidad de manera conceptual y desarrollen pensamiento crítico acerca de la misma. El hecho de que los profesores orienten su práctica pedagógica hacia la comprensión de la realidad por parte de los alumnos, es una característica que destacan Tumino y Poitevin (2013) de la calidad de la educación.

Contrario con lo anterior, tanto los profesores y administradores como los estudiantes encuentran que la institución no desarrolla fuentes alternas de financiación para la innovación ni un ambiente de aprendizaje innovador; los proyectos de investigación, en la mayor parte, se financian con recursos propios. Aunque en el colectivo de profesores existe la consciencia de la importancia de ambientes de aprendizaje innovadores y de la introducción de tecnología, los procesos en este sentido aún no se consolidan.

f) Gobierno

Si bien a nivel académico hay una cierta autonomía por parte de las facultades y un grado de corresponsabilidad en la toma de decisiones acerca de la orientación de los programas académicos, a nivel institucional, hay un centralismo administrativo, las decisiones recaen en el grupo de la rectoría y el equipo directivo de la universidad no se involucra en los proyectos que se llevan a cabo, más allá del control de las norma ISO que regula la gestión netamente administrativa (financiera y recursos humanos).

g) Tecnología

Los profesores y estudiantes reconocen los desarrollos de interfaz en plataformas educativas y los alumnos reconocen la incorporación de tecnologías de información y comunicación en el proceso de aprendizaje. No obstante, los profesores y

administradores, especialmente estos últimos, manifiestan que no se fortalece la infraestructura tecnológica ni se crean sistemas de información que apoyen los procesos de toma de decisión. En particular, en la información cualitativa se señaló la ausencia de soporte de sistemas de información para la gestión académica a nivel de posgrado y la necesidad de fortalecer mecanismos de monitoreo sobre las necesidades informáticas para viabilizar rutas de superación o mejoramiento de estas herramientas. Al igual que la componente de Planeación, se encuentra que este es otro hallazgo importante que se constituye en otra oportunidad de mejora institucional.

3.2. Estadísticos descriptivos para cada uno de los grupos de análisis: profesores y estudiantes

Esta parte del análisis se concentró no sólo al comportamiento al interior de cada una de las componentes y su relación con la innovación educativa, sino que se observó también como cada grupo de profesores y estudiantes se comporta con relación a la función de innovación, arrojando los resultados de la tabla 2 y tabla 3.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del profesor

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Innovación	20	2.76	4.81	3.7795	.57651
Planeación	24	1.60	5.00	3.8058	.85702
Organización	22	2.56	4.78	3.7682	.59765
Dirección	21	2.67	4.80	3.5938	.55794
Control	20	2.17	4.33	3.4985	.58605
Tecnología	20	1.00	4.80	3.4665	.87949

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del estudiante

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Innovación	47	2.07	4.80	3.7811	.67115
Planeación	50	2.00	4.75	3.8634	.68592
Organización	49	2.25	5.00	4.0188	.62839
Dirección	49	1.50	5.00	3.9592	.96197
Control	49	2.00	4.75	3.5339	.68277
Tecnología	47	1.00	5.00	3.8634	.87817

Fuente: Elaboración propia.

La primera aproximación de análisis que se puede observar en las dos tablas anteriores, es que las medias para las componentes de Innovación (3.77 y 3.78), Planeación (3.80 y 3.86) y Control (3.49 y 3.53) son similares tanto para el grupo de profesores como para el grupo de estudiantes, con una dispersión significativa en la componente de Planeación en el grupo de profesores. En las otras componentes Organización (3.7 y 4.01), Dirección (3.5 y 3.9) y Tecnología (3.4 y 3.8) hay unas pequeñas diferencias en las medias, pero en general la dispersión de las medias es alta, para la mayoría de las componentes, y en particular, en la componente de Dirección en donde no sólo es diferente la media entre grupos sino que la dispersión es alta en el grupo de los estudiantes.

3.3. Análisis de varianza simple (ANOVA) para innovación

El análisis de varianza ANOVA conlleva a determinar si la diferencia de las medias entre los dos grupos de análisis (profesores y estudiantes) con relación a la innovación educativa se debe a la diferencia entre los grupos, o a diferencias dentro de cada grupo (figura 2).



Figura 2. Modelo conceptual ANOVA
Fuente: Elaboración propia.

Después de llevar a cabo el análisis ANOVA (tabla 4), se encuentra como resultado que no existen diferencias, con significancia estadística, de la componente innovación educativa entre el grupo de profesores y el grupo de estudiantes con una $F(1,65)=0$, ($p>0,05$).

Tabla 4. ANOVA Innovación

	SUMA DE CUADRADOS	DF	MEDIA DE CUADRADOS	F	SIG.
Entre Grupos	.000	1	.000	.000	.993
Dentro de los Grupos	27.035	65	.416		
Total	27.035	66			

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de profundizar el análisis de los factores que afectan a la innovación educativa, se realizó un análisis de covarianza ANCOVA para considerar la influencia de los cinco componentes de gestión en cada uno de los grupos por separado.

3.4. Análisis de covarianzas (ANCOVA)

El ANCOVA es una fusión del ANCOVA y de la regresión lineal múltiple. Es un procedimiento estadístico que permite eliminar la heterogeneidad causada en la variable de interés o variable dependiente, en este caso innovación educativa, por la influencia de una o más variables independientes (o covariables). La inclusión de variables independientes puede aumentar la eficacia estadística porque a menudo reduce la variabilidad (figura 3).

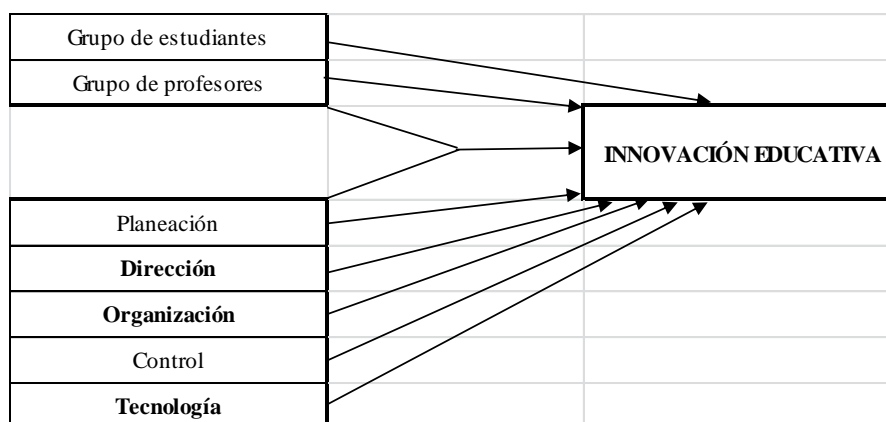


Figura 3. Modelo conceptual ANCOVA
Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 presenta los resultados de la función ANCOVA, en donde es posible observar que existen diferencias significativas en la variable innovación educativa entre profesores y estudiantes ($p < 0.05$). De manera adicional, es interesante observar que los componentes de gestión que influyen significativamente en la innovación son: organización, dirección y tecnología.

Tabla 5. Prueba de los efectos entre sujetos en la variable dependiente “Innovación”

	TIPO III SUMA DE CUADRADOS	DF	MEDIA DE CUADRADOS	F	SIG.
Modelo corregido	20.404 ^a	6	3.401	30.767	.000
Intercepto	.091	1	.091	.821	.369
Planeación	.192	1	.192	1.737	.193
Organización	2.658	1	2.658	24.050	.000
Dirección	1.195	1	1.195	10.812	.002
Control	.055	1	.055	.501	.482
Tecnología	1.238	1	1.238	11.203	.001
Actor	1.177	1	1.177	10.650	.002
Error	6.632	60	.111		
Total	984.661	67			
Corregido Total	27.035	66			

Nota: (a) $R^2 = .755$ (R^2 ajustado = $.730$).

Fuente: Elaboración propia.

Es relevante para el análisis comparar estos valores con los valores de la tabla inicial y reconocer los cambios en la media de la componente innovación educativa al introducir las variables independientes.

En resumen, el análisis ANOVA inicialmente llevado a cabo señaló que no hay diferencias significativas entre las medias de la componente innovación para los grupos de profesores y estudiantes. No obstante, al introducir un análisis más fino, como el análisis de covarianzas, se encuentra que sí existe una relación entre la gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa, explicada particularmente por las componentes de organización, dirección y tecnología.

El anterior hallazgo es importante en la medida en que se evidencia la relación entre gestión administrativa e innovación educativa. Como bien lo señalan Alvariño, et al (2000) e Inciarte, Marcano y Reyes (2006) los cambios en la gestión administrativa son básicos para promover las innovaciones educativas y para valorar y evaluar la calidad del desempeño de las instituciones educativas. En ese sentido, encontrar la relación de componentes de la gestión con la innovación educativa en el presente caso de estudio es valioso por cuanto la evidencia estadística demostró la relación planteada en la facultad sujeto de estudio.

4. Discusión

El proyecto planteado sobre la relación entre gobierno, planeación y dirección y los procesos de innovación institucional es de interés como aporte al proceso reflexivo de cualquier institución de educación superior sobre su quehacer y su futuro.

En las universidades no es fácil la convergencia de los diversos actores para adelantar los diferentes procesos académicos y/o administrativos; y, aunque el proceso de administración estratégica se caracteriza por ser un proceso de decisión racional, en la

práctica la política organizacional en la universidad es débil, los diferentes grupos tienen agendas propias, y generalmente se presentan conflictos (Barthelmess, 2009). Esto llevó a estudiar los componentes de la gestión educativa y su articulación con el desarrollo de innovaciones que conduzcan a la mejora institucional.

La institución educativa como organización lleva a cabo actividades académicas y administrativas en un escenario global que permanentemente cambia y le plantea retos a estas dos dimensiones de su quehacer. Si bien existe una nueva concepción en cuanto a que la universidad sea una organización eficiente, esta transformación no puede alejar a los profesores ni a la institución de su propósito final: espacio en donde se cultiva el conocimiento y se lleva a cabo formación e investigación para dar soluciones a los problemas de su entorno (Ibarra, 2002).

La importancia que las instituciones educativas le den a la definición de mecanismos para educar, definirán las metodologías de enseñanza, entendiendo que es mucho más que cambiar libros por pantallas de computador o dispositivos electrónicos; esto significa diseñar currículos transversales y criterios para su renovación y evaluación, diseñar metodologías dirigidas a la enseñanza individualizada, nuevas didácticas de enseñanza con el propósito de mejorar el rendimiento académico, incrementar los recursos materiales para el aprendizaje y, mejorar el clima entre los estudiantes y entre institución, profesores y estudiantes.

5. Conclusiones

Llevado a cabo el análisis de los resultados presentados y teniendo en mente la pregunta de investigación del presente proyecto en cuanto a determinar la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa, desde la perspectiva administradores, profesores y estudiantes en una institución de educación superior, se puede afirmar que sí existe una relación significativa entre la innovación educativa y las prácticas de organización y dirección así como con las prácticas de uso de tecnología. Si bien esta relación entre innovación educativa y los componentes de gestión administrativa no fue evidente en el primer análisis (ANOVA), sí se evidenció esta relación, con un estudio más depurado al interior de cada grupo de estudio.

Este hallazgo es el más relevante de este trabajo ya que se plantea la importancia de definir modelos de dirección y organización así como de uso de tecnología al interior de la universidad para promover las innovaciones educativas y evaluar la calidad del desempeño en la unidad académica

En cuanto a las prácticas de planeación y gobierno, se puede afirmar que la planeación es un proceso en el que la institución educativa debería abordar dada su incidencia en el desarrollo de proyectos de innovación y en la formación de profesores y estudiantes para el desarrollo de tales proyectos. La visión y política institucional son factores determinantes para que los líderes académicos tengan noción de la organización como un todo y de esta manera orienten la actividad de sus unidades académicas y los proyectos en busca de la calidad educativa (Torres, Villafán y Álvarez, 2008). Por ello, los mecanismos de autoobservación y reflexión que conduzcan a la institución a la identificación de problemáticas son pasos obligados en la trayectoria de planteamientos y estrategias de mejora institucional. Y en cuanto al gobierno y los procesos de toma de decisión, los resultados de la investigación muestran que los espacios de discusión de

temas alrededor de la innovación educativa, administración del conocimiento y/o administración estratégica son valiosos como medio para la concertación de actividades y políticas orientadas al mejoramiento de la gestión educativa y el desarrollo de proyectos de innovación (Farías, 2009; Fullan, 2007; Lavin y Farías, 2012).

Las investigaciones y el desarrollo de proyectos de innovación educativa se consolidarán en la medida en que se definan políticas de formación de profesores y se implementen estas políticas en el marco operativo en los diferentes niveles de la organización. Se propone replantear la estructura, de manera que se abran espacios para una gestión más abierta y flexible, menos centralizada y sobre todo con participación de los actores académicos de la institución (Zorrilla, 2013).

Con relación a las componentes de organización y dirección, como parte de la gestión educativa, se destaca que si las instituciones educativas quieren que la innovación sea preponderante es necesario encontrar modelos de organización que conlleven a la articulación de los diferentes actores atendiendo las necesidades del contexto y la dinámica propia de las unidades académicas (Farías, 2009). La interacción con diferentes actores del entorno tiene un carácter fundamental en la comprensión de las diferentes temáticas que enriquecen los procesos de aprendizaje; por ello, la dirección y organización de la institución educativa de nivel superior debe atender y crear, de manera urgente los espacios para que esta interacción fluya y se expongan a los estudiantes a la reflexión sobre su entorno.

Por último, con relación al uso de tecnología, los resultados señalan que no es suficiente implementar su uso a nivel de los procesos de aprendizaje al servicio de profesores y estudiantes sino que su desarrollo debe tener un alcance a nivel general en la institución tanto en la gestión administrativa como en el apoyo a los procesos de aprendizaje de manera más ambiciosa.

La reflexión que arroja este estudio es que para atender las demandas de la sociedad actual y tener un desempeño con estándares de calidad, las instituciones educativas están avocadas a buscar modelos de organización y elementos de dirección y planeación que conduzca a una gestión académico-administrativa que impulse el desarrollo de proyectos de innovación a todo nivel en la organización. Si bien es difícil la articulación de tanto actores, como es el caso de las instituciones de educación superior, es necesario que el líder encuentre los mecanismos para la convergencia alrededor de aspectos estratégicos de la institución y con la participación de todos los actores, fundamentalmente de los profesores.

A manera de prospectiva, en el caso de la universidad estudiada, vale la pena en futuros estudios garantizar un número mayor de la muestra y extender a otras unidades académicas dentro de la institución. En este trabajo se observó que el direccionamiento está enfocado más hacia la docencia y a pesar de que se están empezado a dar cambios hacia la investigación, a mediano plazo se puede ampliar el alcance de este trabajo a otras facultades que tengan programas de pregrado y posgrado y analizar cómo los cambios en la gestión administrativa y académica inciden tanto en la docencia como en la investigación. Por último, teniendo en cuenta que la Universidad está desarrollando un plan de formación doctoral, el impacto de estos nuevos profesores en la actividad de innovación educativa es un estudio que se podría contemplar.

Referencias

- Alvariño, C, Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. y Vizcarra, R., (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Barthelme, C. (2009). *La planeación estratégica en las organizaciones*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 89-98.
- Carballo, R. (2006). *Innovación y gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Farías, G. M. (septiembre, 2009). ¿Qué preocupa a los administradores educativos? Una visión exploratoria a través de la reflexión crítica sobre los desafíos de la gestión escolar en México. Comunicación presentada en el X Congreso de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Fernández, N. y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 106-119.
- Flores-Crespo, P. (2014). Ante la compleja problemática educativa, la innovación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61) 343-347.
- Fullan, M. (2007). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garbanzo, G. y Orozo, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista de Educación Universidad de Costa Rica*, 34, 5-29
- González, O., González, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371. doi:10.4067/s0718-07052013000100007
- Gorrochotegui, A., Vicente, I. y Torres, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131. doi:10.5294/edu.2014.17.1.6
- Ibarra, E. (2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 75-105.
- Inciarte, A., Marcano, N. y Reyes M. E. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11, 221-243.
- Jiménez, I. V. (2011). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-15. doi:10.15517/aie.v8i1.9307
- Lavin, J. y Farías, G. M. (2012). Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 117-127.
- López, E. (2009). Efectos de las estrategias de enseñanza en la generación de aprendizajes significativos. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, 3(3), 7-1
- Martín, E. (2007). *Gestión de instituciones inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Montoya, J. (2012). Evaluar las Evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en Uniandes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 48-58.
- Murillo, F. J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

- Ortega, P., Ramírez, M. A., Torres, J. L., López, A. E. Servín, C. Y., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Ramírez, M. S. (2010). Políticas educativas de enseñanza. En M. S. Ramírez y A. Saavedra (Eds.), *Modelos de enseñanza y método de casos* (pp. 122-143). Veracruz: Trillas.
- Ramírez, M. S. y Basabe, F. E. (2004). La educación a distancia en los posgrados de educación: perspectivas de alumnos y egresados. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, 1, 49-57
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución de liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. doi:8342487008
- Rueda, M. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 309-317.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 4, 1-13
- Torres, P., Villafán, J. y Álvarez, L. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, (2), 1-11.
- Tumino, M. C. y Poitevin, E. R. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84.
- Tünnermann, C. (2005). Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina. En E. Agüera (Ed.), *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp. 105-128). Veracruz: Plaza y Valdés.
- Zorrilla, J. F. (2013). La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para la innovación. *Perfiles Educativos*, XXXV, 67-81.

Breve CV de las autoras

Claudia Cárdenas

Estudiante de la maestría en Administración de Instituciones Educativas, énfasis en Dirección de Instituciones Educativas, de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Ingeniera industrial de la Universidad de los Andes, Colombia y estudios de Alta Dirección en Negociación de la Universidad de los Andes, Colombia. Intereses profesionales enfocados a las áreas de Gestión Organizacional, Gestión Humana y Responsabilidad Social. Experiencia en el diseño e implementación de políticas y procesos académicos y administrativos, definición y seguimiento de planes de desarrollo así como en la elaboración y ejecución de presupuesto en instituciones de educación superior; en la administración de procesos de gestión humana y de administración de recursos en instituciones de educación superior; participación en procesos de acreditación y rankings de unidades académicas, logística de eventos, convenios académicos y de investigación; administración y coordinación de procesos de investigación en instituciones de educación superior. Email: claudia.cadenasg@uexternado.edu.co

Georgina Méndez Castro

Ha concluido la maestría en Administración con concentración en Estrategia y la maestría en Administración de Tecnologías de Información por parte de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Estudió la licenciatura de Sistemas Computacionales y Administrativos, en el Tecnológico de Monterrey Campus Toluca. Es profesora de cátedra del Tecnológico de Monterrey Campus Toluca desde 1999. Ha impartido materias en nivel Preparatoria y a nivel licenciatura en temas de Tecnologías de información, Multimedia y Computación. Desde agosto 2003, en Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, se ha desarrollado como tutor de materias, y desde 2005 es tutora de proyectos de investigación para la Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en Educación Superior MAD-ES. Es asesora de tesis dentro de las líneas de investigación de gestión e innovación educativa en Instituciones de Educación Superior. Ha impartido cursos de actualización para profesores del Campus en plataformas educativas como Blackboard, aplicaciones educativas y de productividad. Participó en los cursos de desarrollo de competencias dirigido a profesores de asignatura de tecnología de Escuelas Estatales del Estado de México. Email: gina.mendez@itesm.mx

Gabriela María Farías Martínez

Es Doctora en Innovación Educativa por la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Posee el Grado de Maestría en Administración por EGADE Business School del Tecnológico de Monterrey; y también el Grado de Maestría en Mercadotecnia por la misma escuela. Título Profesional de Contador Público por el Tecnológico de Monterrey. Actualmente cursa el Master on Science on Accounting por la Universidad de Texas en Dallas. Profesor Titular del curso Dirección y Liderazgo Educativo. Asesor Titular del Proyecto de Investigación “Gestión e Innovación Educativa en Instituciones de Educación Superior y Media Superior” para obtención de grado del programa de Maestría en Administración de Instituciones Educativas, de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Investigador Nacional Nivel 1 por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. Doctora en Innovación Educativa por la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Sus intereses de investigación son la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje en contaduría y negocios y la gestión educativa en instituciones de educación superior. Profesor Asociado del Departamento Académico de Contabilidad del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, en los cursos de Auditoría Integral, Sistemas de Planeación Estratégica y Control Administrativo y Contabilidad Administrativa. Email: gabriela.farias@itesm.mx

A Gestão dos Conflitos Escolares na Infância. Análise das Causas e Medidas de Intervenção na Região da Madeira (Portugal)

School Conflicts Management in Childhood. Analysis of its Causes and Intervention Measures in the Region of Madeira (Portugal)

Odete Érica Jardim Teixeira ^{1*}
M^a Pilar Cáceres Reche ²
M^a Angustias Hinojo Lucena ²

¹ Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Madeira ² Universidad de Granada

Neste artigo apresentamos um estudo realizado com alunos do quarto ano de escolaridade, primeiro ciclo do ensino básico português, centrado na análise das causas e gestão de conflitos das crianças na sala de aula, tendo por base a comparação entre o ensino público e o privado do Concelho do Funchal (Madeira). Para isto, desenvolveu-se uma metodologia descritiva por método de pesquisa, mediante a aplicação de um questionário, a uma amostra de trezentos e vinte alunos. Os resultados mostraram que há uma maior incidência de conflitos no ensino público. Como motivos geradores desses conflitos são apontados factos como as crianças não gostarem da escola, dos colegas ou o professor tratar melhor uns alunos em função de outros. A maioria dos conflitos é resolvida mediante a intervenção do docente e o pedido de desculpa entre as partes envolvidas.

Palavras-chave: Resolução de conflitos, Infância, Melhoria educativa. Intervenção, Portugal.

This paper shows a study of students in the fourth grade, first the Portuguese basic education, focused on the analysis of the causes and children conflict management in the classroom, based on the comparison between public education and private of County Funchal (Madeira). For this, we developed a descriptive methodology of research method, by applying a questionnaire to a sample of three hundred and twenty students. The results showed that there is a higher incidence of conflicts in public education. As generators reasons for these conflicts are mentioned facts as children do not like school, peer or teacher to better handle some students because of others. Most conflicts are resolved through the intervention of teachers and apology between parties.

Keywords: Conflict resolution, Early childhood education, Educational improvement, Intervention, Portugal.

Este artigo de investigação foi financiado pelo CITMA- Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (período 2008-2012) para o desenvolvimento da tese "Estudo da gestão de conflitos no Ensino Básico Português: o caso do concelho do Funchal (Portugal)".

*Contacto: odeteteixeira@hotmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de noviembre 2015
1^a Evaluación: 15 de enero 2016
2^a Evaluación: 23 de abril 2016
Aceptado: 7 de junio 2016

Introdução

Cada vez mais, os estudos recentes sobre a convivência, a gestão do conflito e a luta contra a violência (Cámara, 2012; Gutiérrez e Acosta, 2013; Lozano, 2011), apontam para as primeiras idades de desenvolvimento evolutivo da criança e para a intervenção escolar e familiar (Gómez e Jiménez, 2015), como os pilares fundamentais para formar pessoas comprometidas com o seu meio envolvente, capazes de controlar as diferentes situações adversas. É por isso importante a formação em habilidades sociais e a aquisição de normas e valores intrínsecos às relações interpessoais e interculturais (Cruz, 2008; Dorado, 2014; Leiva, 2007).

No caso de Portugal, os projetos de gestão de conflitos são recentes, desenvolvendo-se principalmente nas zonas do Norte como Aveiro e Porto. No entanto, são escassas as investigações centradas noutras zonas mais alojadas no centro ou nas ilhas, como é o caso da Região Autónoma da Madeira.

Um destes estudos, data de 1985, publicado na Actas do 3º Congresso do EPC, no qual pretendia conhecer a opinião dos pais sobre os diferentes sistemas de ensino. Como conclusões estabeleceram que as famílias elegiam maioritariamente o ensino privado, porque ofereciam melhor acompanhamento e ao terem menos alunos, menos faltas e maior investimento por parte dos docentes (melhor ambiente escolar, maior vigilância e autoridade sobre os alunos), estes proporcionavam maior disciplina e melhor educação global (Jardim, 2011).

Por isso, o presente trabalho quer conhecer como se realiza atualmente a gestão de conflitos, partindo das perceções dos alunos dos centros educativos desta região; além disso analisa a natureza jurídica das escolas (públicas e privadas) como um possível factor influente quanto à educação transmitida (disciplina, normas, formas de prevenir e mediar nos conflitos, etc.).

Para isso, primeiramente aborda-se numa primeira parte deste artigo, uma breve revisão da literatura científica acerca do conflito, as principais teorias e como se intervém para resolvê-lo desde o contexto escolar; assim como, descreve-se no desenho os resultados e as conclusões derivadas da presente investigação.

1. Fundamentação teórica

1.1. Aproximação teórico-concetual do conflito

Os estudos sobre os conflitos estão entre os mais antigos na história. Ao longo dos anos, diversos campos do conhecimento desde a Psicologia à Economia, contribuíram para uma interpretação a qual passou pelas formas mais violentas de conflitos, até aos mais subtis embates entre os indivíduos, entre grupos sociais e entre Estados (Acuff, 1993).

Etimologicamente, a palavra conflito deriva do Latim *conflictu*, a qual designa choque, embate, antagonismo, oposição, momento crítico ou, no verbo *confligere*, o qual significa lutar.

Guillén (2007) distingue três linhas diferentes de pensamento na evolução do estudo dos conflitos: ponto de vista tradicional, o ponto de vista da Escola de Relações Humanas e o ponto de vista interacionista. Segundo o ponto de vista tradicional, o conflito é entendido numa perspetiva negativa, algo que deve ser prevenido e evitado.

Escreve Rahim (2001), que os conflitos foram alvo de análise pelas teorias de gestão clássica, por autores como Taylor, Fayol e Weber. Para estes, a existência de conflito representava falta de colaboração entre os funcionários, uma falha por parte da própria organização, algo negativo que prejudicava o bom funcionamento e produção de qualquer organização. Segundo estes autores, numa instituição bem organizada e bem dirigida, o risco de ocorrer conflitos seria quase nulo.

A ausência de conflitos articulada com a cooperação e a harmonia resultariam na eficácia organizacional. A visão interacionista, numa perspectiva mais avançada, surgiu alguns anos mais tarde com o argumento que o conflito não pode ser apenas positivo, mas que algum tipo de conflito é absolutamente necessário para a eficácia do grupo ou da organização (Bilhim, 1996).

As teorias que fundamentam o seu conceito e a sua definição, convergem todas numa tentativa de explicar este fenómeno. Não obstante às divergências de opinião entre alguns autores, este passou a ser encarado nesta nova perspectiva.

Burguet (2005) realça, que é a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo este motivo de aprendizagens nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.

Segundo Ortega e Del Rey (2002) a própria atividade de ensino/aprendizagem é intrinsecamente contraditória, pois acarreta necessidades pessoais e grupais que se tornam conflitos, os quais necessitam ser resolvidos. Para além dos conflitos cognitivos, a escola é também alvo de conflitos relacionais, fruto de discórdias entre aluno/aluno e aluno/professor.

A convivência está assim intrinsecamente ligada ao conflito. Esta perspectiva também caracteriza o psiquismo como essencialmente conflituoso, pois faz com que, a nível individual e coletivo originem-se mudanças, adaptações e crescimento, como retrocessos ou estagnação psíquica e institucional. Ao longo dos anos, o conflito vem assim sendo alvo de mais estudos de forma a ser compreendido e superado.

Segundo Guillén (2007), as mais recentes investigações ao nível da Psicologia do Trabalho defendem o conflito como uma oportunidade, justificando que fomenta a reflexão sobre o trabalho dos profissionais, promove novas aprendizagens, cria novas relações entre os membros, fomentando a coesão e a autoestima profissional construindo valores conjuntos à equipa (Menin, 2002).

Alguns autores, tal como Chrispino (2007), declaram que o conflito é motor de desenvolvimento social e que os efeitos são positivos, se geridos adequadamente, de modo a estabelecer relações de cooperação encontrando soluções para o problema, que beneficiem ambas as partes. Este é assim encarado como uma oportunidade de progresso e amadurecimento social.

No que se reporta aos conflitos escolares, Martínez (2005) defende que estes derivam de ações próprias dos sistemas escolares, ou resultantes das relações que abrangem as pessoas da comunidade educativa mais vasta. Quanto às causas dos conflitos escolares Nebot (2000, pp. 81-82) classifica-os categorizando-os em quatro grupos:

- Organizacionais: Englobam os conflitos provocados a partir da divisão de trabalho, da distribuição dos salários dos docentes ou do facto de serem escolas públicas ou privadas.

- Culturais: Abrangem os conflitos comunitários, raciais e de identidade.
- Pedagógicos: Abarcam os conflitos originados pela prática pedagógica do docente, dos seus ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção.
- Autores: Englobam os conflitos originados por grupos ou subgrupos por parte da turma, os provocados pelos familiares ou os individuais, nos quais um membro da organização escolar é o causador do conflito.

Entrando mais propriamente neste processo, Torrego (2003) defende que no estudar dos conflitos, é importante cingir-se à análise de dois elementos: às pessoas envolvidas/intervenientes e ao processo em si.

No que concerne aos intervenientes Cunha (2004) analisa os tipos de conflitos e caracteriza-os em três tipos: os intrapessoais (ocorrem dentro do próprio indivíduo estando associados ao conflito de ideias, pensamentos, emoções, valores e predisposições), os interpessoais (podem ser descritos como um episódio social distribuído no tempo que ocorre entre duas ou mais pessoas) e os organizacionais (no seio das organizações).

Perante um conflito, Torrego (2003) destaca mais alguns aspetos ligados aos intervenientes que convém ter em atenção, tais como: a influência de ambos os protagonistas perante a situação, as perceções acerca do problema, as emoções, os sentimentos envolvidos, as posições exigidas por ambas as partes, os interesses, as necessidades, os valores e os princípios dos intervenientes. Dentro destes aspetos, Araújo (2000) salienta que é importante tentar implementar um ambiente escolar baseado em sentimentos positivos tais como a alegria, a satisfação e felicidade.

Este contribuirá para que os alunos se tornem mais independentes, adquirindo mais facilmente noção dos seus sentimentos e de si próprios.

1.2. Resolução de conflitos no âmbito escolar

Relativamente ao processo em si, Torrego (2003) evidencia três aspectos que urgem examinar: a dinâmica do conflito (a sua história), a relação e a comunicação (entre as partes envolvidas) e por fim, os estilos de abordagem ao conflito. Esses estilos de abordagem segundo Johnson e Johnson (1995), (citados por Costa, 2003), representam a estratégia como cada indivíduo reage perante o conflito. Essa estratégia adotada tem uma dupla preocupação: o alcance dos seus objetivos pessoais e a manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa.

O conflito surge assim da competição entre estas duas motivações pessoais: um desejo pessoal e o desejo de manter com os outros uma relação mutuamente satisfatória. Com o intuito de solucionar, estes autores enumeram cinco estratégias de resolução de conflitos, os quais denominaram de integrativas ou de negociação, compromisso, suavização, evitamento e pressão ou distributivas.

- Integrativas ou de negociação: Estabelece-se um acordo comum no qual ambas as partes alcançam plenamente os seus desejos, ultrapassando os sentimentos negativos.
- Compromisso: As partes abdicam de uma parte dos seus objetivos de maneira a chegar a um consenso.

- Suavização: O indivíduo abdica dos seus desejos em prol da relação.
- Evitamento: O indivíduo abandona tanto os seus objetivos como a relação, evitando os problemas e o parceiro de interação.
- Pressão ou distributivas: Distingue-se por um contrato do tipo vencedor-vencido, na qual o indivíduo tenta conseguir os seus objetivos, forçando ou persuadindo o outro a recuar, numa tentativa de maximizar os desejos próprios.

Para resolver os problemas devem ser consideradas e ponderadas todas as soluções. Há que ter em conta todas as opções apresentadas pelos intervenientes por mais estranhas e inaceitáveis que sejam, para que estes sintam que têm liberdade de intervenção. Esta situação impele que se apresente argumentos significativos das resoluções, para que possam ser estudadas em pormenor (Fachada, 1998).

Na resolução de conflitos podemos encontrar ainda técnicas alternativas de resolução, as quais incluem vários procedimentos baseadas em técnicas de comunicação e pensamento criativo.

Todas estas técnicas têm como principais objetivos prevenir a violência, transmitir estratégias e competências e fomentar um clima socio-afetivo saudável. Em contexto escolar estas técnicas, quando implementadas, visam a melhoria das relações globais dos alunos e dos professores. São exemplos a Negociação, a Conciliação, a Mediação, a Arbitragem e o Julgamento (Torrego, 2003). Destacamos duas destas técnicas por serem as mais utilizadas em contexto escolar: a negociação e a mediação.

A negociação surge quando as partes desejam resolver um conflito, tentando alcançar um acordo benéfico para todos. Para que ela aconteça são imprescindíveis três condições: as partes envolvidas devem ter interesses em comum, devem ter interesses conflituais e devem ter a possibilidade de comunicar entre si. Fazem-se concessões mútuas entre as partes e ambas procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns, estabelecendo uma negociação baseada no respeito e na responsabilidade.

A mediação por sua vez, caracteriza-se por uma técnica multidisciplinar que ambiciona resolver a situação conflituosa, para a qual ambas as partes se consideram inaptas para descobrir uma solução aceitável e satisfatória (Guillén, 2007). Nesta há a interferência de uma terceira parte aceitável, imparcial e neutra, numa negociação/disputa, a qual não tendo autoridade para tomar decisões finais, contribui com ambas as partes na formulação de um acordo voluntário e admissível para todos (Fernández, 1995).

Esta técnica, segundo Garcia, Pérez e Pérez (2007), ambiciona encontrar soluções para as disputas, tendo por base o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais na resolução dos conflitos. Ao perceber o conflito como algo positivo e construtivo, a mediação propicia esta experiência como uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e transformação dos indivíduos.

Ao adquirir e desenvolver estas competências, os indivíduos tornam-se autónomos e responsáveis pela resolução pacífica e positiva dos conflitos. Goodman (2004), destaca a mediação entre pares, implementada em algumas escolas, a qual baseia-se em formar e capacitar grupos de alunos de cada escola, a atuar como mediadores nos conflitos dos seus colegas. Como estes alunos estão inseridos nas escolas e são colegas, este processo de mediação torna-se num ótimo instrumento para que todos os discentes desenvolvam

habilidades para resolver problemas e conflitos, assumindo assim um maior controlo sobre as suas vidas (Vázquez, 2012).

Uma experiência nesta área foi desenvolvida por Johnson e Johnson (1995), os quais aplicaram um programa de formação de mediadores de pares designado por *Teaching Students to be Peacemakers Program*, com o intuito de ensinar aos alunos, técnicas aprimoradas de mediação e negociação de conflitos. Estes autores relatam que antes de este programa ser executado, os alunos utilizavam estratégias destrutivas na resolução, fomentando a escalada do conflito e incumbindo a sua deliberação ao professor. Após a sua implementação, os estudantes aplicaram as estratégias adquiridas gerindo com sucesso os conflitos, sem recorrer à intervenção dos adultos e principalmente, não transferindo estas situações para a sala de aula ou outros contextos educativos.

É importante ter presente que quando os conflitos são mal resolvidos, tornam-se muitas vezes em situações de violência, as quais assolam cada vez mais o recinto escolar (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007, 2008; Bakopoulou e Dockrell, 2016).

Atendendo a todas as contribuições científicas, fica patente a importância de conhecer as relações interpessoais dentro da aula, para intervir mais eficazmente desde a ação educativa. Devido à escassez de estudos similares realizados em Portugal, surge a necessidade de analisar, na perspetiva dos alunos, como eles próprios e os professores reagem aos conflitos e que técnicas empregam para resolvê-los, nas escolas pertencentes ao Concelho do Funchal na Região Autónoma da Madeira (Portugal).

Queremos analisar a opinião das crianças acerca dos motivos, das reações e das consequências dos conflitos dentro da sala de aula, bem como se estão a ser implementadas técnicas de gestão de conflitos no quotidiano destes.

Assim o objetivo deste estudo é: *analisar, partindo da perspetiva dos alunos, os conflitos gerados na aula nos diferentes contextos, público e privado, no 4.º ano de escolaridade*. Tendo como objetivos específicos: (1) descobrir, na perspetiva dos alunos, a predominância dos conflitos segundo o género e a idade; (2) analisar a perceção dos alunos em relação aos colegas, aos professores e à escola; (3) conhecer as perceções dos comportamentos e motivos que geram situações conflituosas nos alunos na sala de aula; (4) determinar as reações dos professores e dos alunos perante os conflitos.

2. Método

Realizamos uma metodologia descritiva através de inquéritos, passando valores de instrumentos que introduzem uma série de perguntas, para extrair dados e informação direta sobre o fenómeno estudado.

Este estudo realiza-se através do desenho de um questionário, devido ao factor idade da nossa amostra. Construímo-lo traçando um sistema de perguntas diretas, objetivas e adequadas à faixa etária pretendida. O questionário foi constituído por quinze perguntas fechadas, utilizando a escala de *Likert*. Numa primeira parte houve cinco itens relativos a variáveis sociodemográficas e profissionais (idade, género, ano de escolaridade). Seguiram-se dez perguntas, que ambicionavam obter dados acerca da gestão de conflitos na sala de aula, nove das quais os alunos teriam que responder escolhendo a opção “Sim”, “Às vezes”, “Não” ou “Não sei”.

Este instrumento, o qual teve por base questões ligadas aos objetivos delineados no estudo, foi alvo de validação por um júri constituído por quatro professores doutorados em educação, obtendo por sua vez uma fiabilidade de 0,91 no Alfa de Cronbach. Posteriormente, o questionário foi validado por um professor do ensino primário e submetido a um aluno, para que fossem apontadas eventuais dúvidas. Constituiu-se uma amostra piloto, com uma turma de vinte e quatro alunos e por fim procedeu-se à elaboração do questionário definitivo.

Esta investigação incidiu sobre o universo de alunos portugueses das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no Concelho do Funchal. Contém alunos de todos os estratos sociais, uma vez que abarca o ensino público e privado. Utilizamos uma técnica de amostragem probabilística estratificada constituída por 320 alunos, sendo metade destes (160) pertencentes ao ensino público e (160) pertencentes ao ensino privado, escolhidos aleatoriamente.

Esta amostra é constituída por 145 (45,3%) elementos do sexo masculino e 175 (54,7%) elementos do sexo feminino. A idade média destes alunos ronda os 9 anos de idade (91,3%), sendo a maioria natural desta região. A grande maioria também habita com os pais, sendo que 81,6% dos progenitores vivem juntos. Do total da amostra, 298 alunos (93,1%) nunca reprovaram um ano escolar.

Após a seleção aleatória dos alunos, foi realizada uma reunião com o diretor e com o professor de cada turma, a fim de informá-los sobre a correta aplicação dos questionários. Este foi distribuído por um portador às escolas, durante o ano de 2014, a 320 alunos das escolas públicas e privadas portuguesas. Os professores titulares de cada turma selecionada foram responsáveis pela entrega e recolha dos questionários aos alunos.

Após uma breve informação acerca dos objetivos do estudo, o questionário foi distribuído individualmente a cada aluno, por aproximadamente 30 minutos e posteriormente recolhido pelo professor e entregue ao portador. A informação recolhida foi posteriormente alvo de análise.

No futuro ambiciona-se realizar esta investigação em outras regiões do país, para que possamos compreender melhor os conflitos. Poderemos aplicar o estudo a outros institutos educativos ampliando a amostra de alunos a inquirir. Poderemos também abranger numa futura pesquisa outros agentes educativos tais como professores, diretores, funcionários da escola e famílias. Assim evitar-se-ão riscos derivados da natureza descritiva da investigação, do limitado número de alunos participantes no estudo, etc.

3. Resultados

Foi introduzida no software estatístico SPSS 20.0. a informação contida nos questionários aplicados. Foi elaborado um estudo descritivo das variáveis sociodemográficas. Calcularam-se as percentagens para as variáveis nominais de género, idade, agregado familiar, naturalidade e rendimento escolar. Posteriormente, foram apresentadas tabelas de frequência absoluta e relativa, juntamente com o teste de Independência do Xi-Quadrado, o teste de T-Student e ANOVA.

Os resultados foram apresentados de acordo com os objetivos do estudo, tendo sempre presente a comparação entre as repostas dos alunos do ensino público e privado.

De acordo com os objetivos do estudo, o primeiro deles refere-se aos motivos que desencadeiam os conflitos na sala de aula. Após análise dos dados, notamos que no geral, os alunos afirmam que a família interessa-se pela escola (público 88,1%, privado 94,4%) e que os seus pais gostam do professor (público 85,0%, privado 90,0%).

Constatam-se no entanto, diferenças significativas no facto de serem mais os alunos do ensino privado que gostam da escola (público 64,4%, privado 84,4%), das aulas (público 68,1%, privado 83,8%), que gostam do professor (público 76,9%, privado 92,5%) e que sentem que os professores gostam dele (público 65,0%, privado 81,9%).

Apesar de ser uma minoria, alguns alunos afirmam que vão à escola porque são obrigados (público 8,1%, privado 11,3%) e que “às vezes” fazem o que querem e quando lhes apetece dentro da sala de aula (público 19,4%, privado 3,8%).

Quando interrogados sobre a relação com os colegas, a maioria dos alunos afirmou que tanto gostam de trabalhar com os companheiros mais novos (público 84,4%, privado 89,4%) como com os mais velhos (público 79,4%, privado 85,6%). Também referem que gostam de cooperar com os colegas com mais dificuldades de aprendizagem (público 83,8%, privado 81,9%) mesmo que habitem num lugar diferente do seu (público 85,0%, privado 88,1%).

Inquirimos os alunos acerca dos motivos que levam à discussão conflituosa dentro da sala de aula (tabela 1). Temos diferenças significativas entre estes dados, sendo que são mais os alunos do ensino público a afirmar que “às vezes”, o não gostar do colega (público 41,3%, privado 23,8%), o não gostar da escola (público 19,4%, privado 7,5%), o não gostar do professor (público 22,5%, privado 5,0%), o não gostar das aulas (público 24,4%, privado 7,5%) e o facto de o professor tratar melhor uns alunos em função dos outros (público 18,8%, privado 11,9%) estão na base dessas situações.

Essas diferenças continuam quando confirmam que é no ensino público que os alunos querem mostrar que são os mais fortes (público 27,5%, privado 10,6%) e pelo facto de discutirem só para chatear os professores (público 6,9%, privado 0,6%).

Com percentagens mais próximas entre os dois sistemas de ensino surgem as brigas ocorridas no recreio (público 40,0%, privado 38,1%), o querer chatear os colegas (público 12,5% privado 8,1%), o achar que o professor não gosta dele (público 6,3%, privado 3,1%), a vingança (público 8,8%, privado 10,6%) e o querer mostrar que é o mais inteligente (público 18,1%, privado 12,5%).

Questionamos os alunos acerca dos comportamentos de que são vítimas. São mais os alunos do ensino privado que assumem que “às vezes” são empurrados (público 38,1%, privado 53,1%). No entanto, são estes os que mais afirmam, que os outros gostam dele e que são todos amigos (público 51,9%, privado 70,6%).

Os alunos inquiridos, apontam que “às vezes” o género masculino (público 57,5%, privado 55,0%) e os alunos mais velhos (público 51,3%, privado 40,6%) são os principais causadores das brigas que geram conflito.

Tabela 1. Motivos que levam à discussão na sala de aula

MOTIVOS DE DISCUSSÃO	TIPO DE ENSINO	SIM		ÀS VEZES		NÃO		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
As brigas ocorridas no recreio	Público	64	40,0%	45	28,1%	46	28,8%	5	3,1%
	Privado	61	38,1%	46	28,8%	48	30,0%	5	3,1%
	<i>Total</i>	125	39,1%	91	28,4%	94	29,4%	10	3,1%
Não gostar do colega **	Público	19	11,9%	66	41,3%	70	43,8%	5	3,1%
	Privado	23	14,4%	38	23,8%	92	57,5%	7	4,4%
	<i>Total</i>	42	13,1%	104	32,5%	162	50,6%	12	3,8%
Não gostar da escola *	Público	24	15,0%	31	19,4%	90	56,3%	15	9,4%
	Privado	12	7,5%	12	7,5%	126	78,8%	10	6,3%
	<i>Total</i>	36	11,3%	43	13,4%	216	67,5%	25	7,8%
Querer mostrar que é o mais forte *	Público	44	27,5%	43	26,9%	67	41,9%	6	3,8%
	Privado	17	10,6%	31	19,4%	104	65,0%	8	5,0%
	<i>Total</i>	61	19,1%	74	23,1%	171	53,4%	14	4,4%
Só querer chatear os colegas	Público	20	12,5%	49	30,6%	84	52,5%	7	4,4%
	Privado	13	8,1%	36	22,5%	102	63,8%	9	5,6%
	<i>Total</i>	33	10,3%	85	26,6%	186	58,1%	16	5,0%
Por achar que o professor não gosta dele	Público	10	6,3%	14	8,8%	122	76,3%	14	8,8%
	Privado	5	3,1%	15	9,4%	122	76,3%	18	11,3%
	<i>Total</i>	15	4,7%	29	9,1%	244	76,3%	32	10,0%
A vingança	Público	14	8,8%	33	20,6%	109	68,1%	4	2,5%
	Privado	17	10,6%	29	18,1%	102	63,8%	12	7,5%
	<i>Total</i>	31	9,7%	62	19,4%	211	65,9%	16	5,0%
Não gostar do professor *	Público	19	11,9%	36	22,5%	98	61,3%	7	4,4%
	Privado	6	3,8%	8	5,0%	131	81,9%	15	9,4%
	<i>Total</i>	25	7,8%	44	13,8%	229	71,6%	22	6,9%
Não gostar das aulas *	Público	24	15,0%	39	24,4%	91	56,9%	6	3,8%
	Privado	6	3,8%	12	7,5%	127	79,4%	15	9,4%
	<i>Total</i>	30	9,4%	51	15,9%	218	68,1%	21	6,6%
Querer mostrar que é o mais inteligente	Público	29	18,1%	49	30,6%	78	48,8%	4	2,5%
	Privado	20	12,5%	43	26,9%	88	55,0%	9	5,6%
	<i>Total</i>	49	15,3%	92	28,8%	166	51,9%	13	4,1%
Discutem na sala só para chatear o professor **	Público	11	6,9%	17	10,6%	125	78,1%	7	4,4%
	Privado	1	0,6%	16	10,0%	132	82,5%	11	6,9%
	<i>Total</i>	12	3,8%	33	10,3%	257	80,3%	18	5,6%
O professor tratar melhor uns alunos **	Público	8	5,0%	30	18,8%	118	73,8%	4	2,5%
	Privado	3	1,9%	19	11,9%	125	78,1%	13	8,1%
	<i>Total</i>	11	3,4%	49	15,3%	243	75,9%	17	5,3%

Nota: * p-value<0,001; ** p-value<0,05.

Fonte: Elaboração própria.

São mais os alunos do ensino público que se queixam que “às vezes” lhes tiram as coisas (público 31,3%, privado 20,6%) e que os colegas dizem coisas más sobre si (público 12,5%, privado 7,5%). São também mais estes alunos que admitem que frequentemente lhes chamam nomes feios (público 25,6%, privado 11,3%) e que brigam com ele porque têm uma opinião diferente da sua (público 8,8%, privado 3,8%). São mais os alunos do

privado que afirmam “às vezes” serem alvo de nomes feios, de gozo ou humilhação (público 14,4%, privado 20,6%).

Invertemos a pergunta e indagamos os alunos acerca das suas próprias atitudes. É positivo notar, que a maioria destes afirma que nunca disse coisas más sobre outra pessoa (público 83,2%, privado 88,8%) ou bateu nos colegas (público 83,8%, privado 88,8%). Declaram também que nunca tiraram coisas sem pedir autorização (público 93,1%, privado 91,3%), que não disseram coisas más sobre a família dos colegas (público 95,6%, privado 98,8%), não ameaçaram um professor (público 96,9%, privado 98,8%), não estragaram material de propósito (público 95,6%, privado 96,3%) e não gozaram ou humilharam os colegas (público 89,4%, privado 93,1%).

Com uma percentagem pequena, há alunos que afirmam que “às vezes” empurram alguém (público 10,0%, privado 5,0%), chamam nomes feios aos colegas (público 14,4%, privado 6,3%) ou inclusivamente aos professores (público 6,9%, privado 0,6%).

Tabela 2. Reações ao conflito

QUANDO BRIGA COM UM COLEGA:	TIPO DE ENSINO	SIM		ÀS VEZES		NÃO		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
É castigado *	Público	27	16,9%	77	48,1%	55	34,4%	1	0,6%
	Privado	54	33,8%	52	32,5%	48	30,0%	6	3,8%
	<i>Total</i>	81	25,3%	129	40,3%	103	32,2%	7	2,2%
Os seus amigos defendem-no	Público	42	26,3%	84	52,5%	30	18,8%	4	2,5%
	Privado	49	30,6%	75	46,9%	29	18,1%	7	4,4%
	<i>Total</i>	91	28,4%	159	49,7%	59	18,4%	11	3,4%
Os seus colegas ficam contra ele e fica triste **	Público	31	19,4%	52	32,5%	77	48,1%	0	0,0%
	Privado	25	15,6%	37	23,1%	88	55,0%	10	6,3%
	<i>Total</i>	56	17,5%	89	27,8%	165	51,6%	10	3,1%
Os outros colegas ficam contra ele mas não se importa porque tem razão **	Público	34	21,3%	31	19,4%	91	56,9%	4	2,5%
	Privado	28	17,5%	36	22,5%	80	50,0%	16	10,0%
	<i>Total</i>	62	19,4%	67	20,9%	171	53,4%	20	6,3%
O professor conversa com ele sobre a sua atitude **	Público	92	57,5%	44	27,5%	22	13,8%	2	1,3%
	Privado	106	66,3%	25	15,6%	18	11,3%	11	6,9%
	<i>Total</i>	198	61,9%	69	21,6%	40	12,5%	13	4,1%
O professor ajuda a resolver a situação com ele	Público	126	78,8%	23	14,4%	9	5,6%	2	1,3%
	Privado	130	81,3%	17	10,6%	9	5,6%	4	2,5%
	<i>Total</i>	256	80,0%	40	12,5%	18	5,6%	6	1,9%
Pede desculpa e ficam amigos	Público	131	81,9%	24	15,0%	5	3,1%	0	0,0%
	Privado	127	79,4%	24	15,0%	8	5,0%	1	0,6%
	<i>Total</i>	258	80,6%	48	15,0%	13	4,1%	1	0,3%
Pede desculpa porque o obrigam **	Público	18	11,3%	28	17,5%	108	67,5%	6	3,8%
	Privado	10	6,3%	12	7,5%	136	85,0%	2	1,3%
	<i>Total</i>	28	8,8%	40	12,5%	244	76,3%	8	2,5%
Resolve a situação com ele sem a ajuda do professor	Público	38	23,8%	96	60,0%	17	10,6%	9	5,6%
	Privado	45	28,1%	84	52,5%	26	16,3%	5	3,1%
	<i>Total</i>	83	25,9%	180	56,3%	43	13,4%	14	4,4%

Nota: * p-value<0,001; ** p-value<0,05.

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados acerca das suas próprias reações durante os conflitos, a maioria afirma que pede desculpa e ficam novamente amigos (público 81,9%, privado 79,4%). Alguns pedem desculpa porque o obrigam (público 11,3%, privado 6,3%). Há alunos que dizem que resolvem a situação sem a intervenção do professor (público 23,8%, privado 28,1%), mas a maioria afirma ter o seu auxílio (público 78,8%, privado 81,3%).

Contatámos que são mais os alunos do ensino privado que admitem que são castigados (público 16,9%, privado 33,8%), mas quando os colegas ficam contra eles alguns ficam tristes (público 19,4%, privado 15,6%) e alguns não se importam porque acham que têm razão (público 21,3%, privado 17,5%).

Já no que se reporta à atitude do professor conversar com ele sobre a sua conduta (público 57,5%, privado 66,3%) é o aspecto mais apontado pelos alunos do ensino privado (tabela 2).

Perante os conflitos, os alunos apontam várias atitudes que o professor tem: pede para parar (público 78,8%, privado 88,1%), coloca-os frente a frente e ajuda a resolver o problema (público 55,0%, privado 65,6%), decide quem tem razão (público 25,0%, privado 38,1%) e castiga (público 38,1%, privado 54,4%).

Quando questionados sobre as estratégias que utilizam para diminuir os conflitos, os alunos mencionam o conviver mais com os outros (público 69,4%, privado 62,5%), o explicar as suas atitudes aos colegas (público 51,3%, privado 55,6%), o esclarecer que não gostam das atitudes desenvolvidas (público 46,9%, privado 62,5%), o não reagir (público 40,6%, privado 38,1%) e o contar ao professor (público 30,6%, privado 32,5%).

4. Discussão

Com os resultados apresentados neste trabalho, vemos que há algumas diferenças na ocorrência de conflitos nas escolas do ensino público e privado. Assim, contatamos que são mais os alunos do ensino privado do que os do público, que afirmam que gostam da escola, das aulas, do professor e sentem que os professores gostam deles.

Denota-se com estes dados, que há uma maior proximidade na relação entre professor e aluno neste tipo de ensino. Vários autores demonstram e realçam a importância desta relação no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O facto de o professor conhecer o aluno, aproxima-os e facilita a prevenção e resolução dos problemas.

No decurso do questionário, encontram-se os motivos que levam os alunos a gerarem conflitos, destacando o não gostar dos colegas, o não gostar da escola nem das aulas, o não gostar do professor e o facto de o professor tratar melhor uns alunos em função dos outros, tendo estas respostas maior incidência no ensino público.

Surge aqui um alerta à importância do papel do diálogo entre professor e aluno, pois a falta deste acarreta situações negativas que prejudicam o bom funcionamento das aulas e da convivência escolar. É importante ter em conta os aspectos negativos para que estes sejam controlados, pois categorizar ou excluir um aluno é castigá-lo a submeter-se ou a revoltar-se. O professor deve explicar as suas decisões e fazer com os alunos tomem parte ativa nelas. Compreender a criança colocando-se no seu lugar, é acreditar nela, nas suas capacidades e no futuro da educação.

Para Carita e Fernandes (1997), a compreensão do aluno enquanto pessoa, capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas às necessidades do aluno, mas para isso, há que haver por parte do professor uma atitude de atenção, abertura e aceitação. Há que incentivar o aluno no seu desenvolvimento e apoiá-lo na formação do seu autoconceito, o que por sua vez contribuirá para capacitá-lo a autorregular os seus comportamentos.

Amado e Freire (2009) enunciam o desinteresse, as dificuldades de adaptação, a má formação e a influência das companhias como motivos que contribuem para que o aluno não goste da escola. Ao encontro desta teoria, vem o facto de, neste estudo, haver mais alunos no ensino público a afirmar que vão à escola porque são obrigados e fazem o que querem e lhes apetece, dentro da sala de aula.

Novamente surge o facto do ensino público não acarretar custos por parte dos encarregados de educação, relativamente à frequência destes alunos. Este aspecto, faz com que muitos pais não exijam uma conduta mais rígida relativamente ao cumprimento das regras, o que não acontece no ensino privado, no qual os encarregados de educação, por pagarem uma mensalidade, exigem que os filhos mantenham um bom comportamento para se manterem naquele estabelecimento de educação.

Os alunos apontam também as brigas ocorridas no recreio, o querer aborrecer os colegas, as vinganças e o querer mostrar que é o mais inteligente como motivo gerador de conflitos. Afirmam que são maioritariamente os alunos do sexo masculino e os mais velhos que brigam e originam mais conflitos (Cruz, 2012).

Quanto aos incidentes de que são vítimas, é mais no ensino público que os alunos se queixam destes acontecimentos, tais como tirarem-lhes coisas, dizerem coisas más sobre si e chamarem nomes feios. No ensino privado o gozar e humilhar são os aspetos mais apontados, no entanto é neste tipo de ensino que grande parte dos inquiridos afirma que são todos amigos. Estes dados, aliados aos anteriores, leva-nos a constatar que provavelmente estes alunos saibam gerir melhor as desavenças entre si, obtendo assim uma melhor relação entre eles.

O estudo realizado por Pacheco (2006) a uma instituição em Portugal, concluiu que os conflitos existentes na escola, são na sua maioria verbais. Este facto foi também comprovado neste estudo, pois são poucos os alunos que assumem serem vítimas de violência.

Mesmo sendo uma minoria, não deixa de ser preocupante, que ainda ocorra violência nos recintos escolares. Por sua vez, os alunos assumem ser vítimas de atos conflituosos, mas raramente assumem serem protagonista desses episódios. No que concerne às reações nos conflitos, é positivo notar que as regras de boa educação prevalecem com o pedido de desculpas. Faz parte do currículo, nas escolas portuguesas a disciplina de “Atitude e Valores” onde os professores cada vez mais dão ênfase às regras de boa convivência social e aos bons valores perante a sociedade. O inculcar regras de moral e ética aos alunos é fundamental, pois como defendem Muller e Alencar (2012, p.453), “aprender e ensinar valores morais estão entre as ações que promovem a humanização do homem, tanto no sentido moral (...) quanto no sentido ético (...)”.

No que concerne ao professor segundo a perspetiva dos alunos, é no ensino privado que notamos um maior apelo ao diálogo quer entre os alunos, quer entre professor-aluno. São mais os alunos do ensino privado que afirmam que perante um conflito o professor

coloca-os frente a frente e ajuda-os a resolver o problema. Araújo (2000) salienta que é necessário trabalhar como tema na sala de aula, as emoções e os afetos para que as crianças estejam despertas e conscientes das suas atitudes. Um facto positivo é notar que, neste estudo, na maioria dos casos não há discriminação social ou cultural entre os alunos (Zucchi, 2010).

O castigo é apontado como principal consequência principalmente no ensino privado. Para Carita e Fernandes (1997), o castigo é aplicado frequentemente para punir más condutas e dissuadir futuras infrações. Ao contrário da recompensa, que serve para recompensar um ato desejado, o castigo deverá cessar a manifestação de comportamentos desagradáveis e é uma resposta habitual da escola, para os alunos que provocam distúrbios.

Segundo Amado (2001), apesar do consenso relativo à importância da prevenção, não é possível evitar situações de desvio de condutas. Perante estes torna-se necessário recorrer a processos de correção. Estes, mais do que castigar, visam o controlo e a correção do desvio, de modo a preservar a integridade do grupo-turma. Podem ser variados, dependendo da personalidade do professor e da relação que este estabelece com os seus alunos e a turma. Há no entanto, mais alunos do ensino público que afirmam, que perante estas situações, às vezes o professor diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu, fazendo assim prevalecer uma certa autoridade.

Bilhim (1996) define a autoridade como o poder de tomar deliberações que vão administrar as atividades dos outros. O autor realça que, se as ordens dirigidas pertencerem à esfera de aceitação do indivíduo, este cumpri-las-á mecanicamente. Se o contrário acontecer e a autoridade ultrapassar essa fronteira, aparecerá a desobediência. O indivíduo só fará o que lhe é pedido, se o seu comportamento ajudar nos seus objetivos pessoais. Ruotti (2010) alerta que muitas vezes os castigos produzem o efeito contrário, provocando o descontentamento dos alunos e desencadeando, muitas vezes, situações de violência. A gestão de conflitos na escola está diretamente relacionada com as relações estabelecidas entre os intervenientes e a necessidade de uma educação para a paz, (Caravaca e Sáez, 2013).

O principal objetivo à volta desta problemática, não é eliminar a curto prazo os conflitos, mas sim construir projetos de intervenção educativa, que visem envolver alunos e comunidade educativa a proporcionar um ambiente agradável à aprendizagem e ao entendimento mútuo (DeVoogd, Lane-Garon e Kralowec, 2016; Melo, 2012; Tahull e Montero, 2015). Torna-se fundamental focar a participação ativa dos alunos na resolução dos próprios conflitos, pois é através da responsabilização e sensibilização destes, que se conseguirá alcançar um ambiente harmonioso, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento saudável nos alunos.

5. Conclusão

Os resultados obtidos através do questionário referem que há uma maior incidência de conflitos nas escolas públicas. Constatamos que alguns dos motivos dos conflitos prendem-se com o facto de os alunos não gostarem da escola ou das aulas. É importante que o professor diversifique e torne mais apelativo o ensino, para que seja mais motivador para a aprendizagem e consiga conquistar os alunos a gostarem de aprender.

Outra situação apontada é a falta de diálogo ou achar que o professor não gosta do aluno. Surge aqui um alerta para o papel do diálogo entre o professor e o aluno, fundamental para que as crianças entendam e participem ativamente nas decisões de sala de aula. Estas são medidas fundamentais, para que os alunos sintam que as situações são justas para consigo e para com os outros e aprendam a viver em sociedade.

Concluimos também, que os alunos ainda necessitam da intervenção do professor para resolver as situações. Há a necessidade de ensinar técnicas de gestão de conflitos aos alunos, para que estes possam gerir mais adequadamente e legitimamente os problemas. Torrego (2003) salienta o papel fundamental da comunicação na gestão dos conflitos, ressaltando que quando o conflito ocorre entre iguais (aluno-aluno) a comunicação é mais fácil, pois estes partilham os mesmos códigos culturais.

Os conflitos não poderão ser presenciados como algo negativo. Cabe ao professor e aos adultos ajudarem as crianças a descobrirem neles, uma oportunidade para compreender e melhorar as relações pessoais e interpessoais.

Como perspetivas deste trabalho, indicamos várias estratégias que, trabalhadas em contexto de sala de aula, poderão ajudar na gestão de conflitos. As estratégias de ensino deverão ser diversificadas em ambiente de sala de aula, proporcionando aos alunos classes menos monótonas e mais motivadoras. O recorrer ao uso das novas tecnologias (computador, quadro interativo, *tablet*, etc.) para transmitir e trabalhar novos conteúdos, tem vindo a demonstrar ser uma mais-valia na motivação dos alunos para as novas aprendizagens.

Outra opção será levar as crianças para aprendizagens “fora da sala”, contactando com a natureza e com o ambiente em redor. Além de proporcionar aos alunos um contato direto com a realidade quotidiana, leva-os a aprendizagens diretas, a observar em vez de imaginar e a interagir com a sociedade e com o meio envolvente. Desta maneira, adquirem saberes que podem ser tantos úteis como promotores da sua evolução académica.

É fundamental também instaurar a cultura do diálogo, quer entre professor-aluno, quer entre os alunos. Os docentes poderão realizar, semanalmente ou mensalmente assembleias de turma para discutir situações ocorridas, problemas entre os alunos ou simplesmente para expor situações ou dúvidas relativas às relações interpessoais. Nestas assembleias poderão ser definidas, em grupo, regras de conduta e comportamentos adequados à sala de aula, bem como a aplicação de castigos ao seu incumprimento.

O ensino de técnicas de gestão de conflitos aos alunos, tais como a negociação e a mediação, deverão ser transmitidas e trabalhadas com as crianças. Delegar a função de mediador a um aluno, escolhido pela turma, levará as crianças a sentirem que a resolução destas situações é mais justa, pois estão a lidar de igual para igual.

Referências

- Acuff, F. L. (1993). *How to negotiate anything with anyone anywhere around the world*. Nueva York: American Management Association.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. e Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

- Araújo, V. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 23-45. doi:10.1590/s1517-97022000000200010
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2008). Formación integral. Educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-16.
- Bakopoulou, I. e Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49(1), 354-370. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Billhim, J. (1996). *Teoria organizacional, estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Burguet, M. (2005). Diante do conflito...uma aposta na educação. En E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação* (pp. 65-89). Porto Alegre: Artmed.
- Cámara, S. M. (2012). *Conflito, cultura e compromisso organizacional. Um estudo em professores de instituições educativas da Região Autónoma da Madeira*. Tesis Doctoral. Universidade de Cádiz.
- Caravaca, C. e Sáez, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Carita, A. y Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio*, 54(15), 45-76.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Tesis Doctoral. Universidade de Barcelona.
- Cruz, T. M (2012). Género e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 63-78. doi:10.1590/s1517-97022012005000004
- Cunha, M. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- DeVoogd, K., Lane-Garon, P. e Kralowec, C.A. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 279-296. doi:10.1002/crq.21156.
- Dorado, A. (2014). *La gestión constructiva de conflictos en la formación del Grado en Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidade de Murcia.
- Fachada, M. O. (1998). *Psicologia das relações Interpessoais*. Lisboa: Rumus.
- García, D. A., Pérez, L. A. e Pérez, J. C. (2007). *Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Gómez, V. e Jiménez, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150.
- Goodman, A. (2004). *Basic skills for the new mediator*. Rockville: Solomon Press.
- Guillén, C. (2007). *Estratégias de negociação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Gutiérrez, I. e Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11(1), 261-272.
- Jardim, O. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português: o caso do concelho do Funchal (Portugal)*. Tesis Doctoral. Universidade de Granada.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Why violence prevention programs don't work- and what does. *Education Leadership*, 12(5), 351-372.
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Universidade de Málaga.
- Lozano, A. M. (2011). *Convivencia en los centros de educación secundaria. La mediación como proceso educativo en la gestión de conflictos*. Tesis Doctoral. Universidade de Granada.
- Martínez, D. F. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: Modelos de implementación*. Buenos Aires: Edições Novedades Educativas.
- Melo, A. (2012). Educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 29-46. doi:10.1590/s1517-97022011005000003
- Menin, M. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. doi:10.1590/s1517-97022002000100006
- Muller, A. e Alencar, H. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 34-55. doi:10.1590/s1517-97022012000200012
- Nebot, J. R. (2000). Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. *Ensayos y Experiencias*, 7(35), 77-85.
- Ortega, R. e Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco.
- Pacheco, F. M. (2006). *A gestão de conflitos na escolar: mediação como alternativa*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CO: Quorum Books.
- Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 87-99. doi:10.1590/s1517-97022010000100010
- Tahull, J. e Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 51(1), 169-188.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa.
- Vázquez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Zucchi, E. M. (2010). Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por aids. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 719-734. doi:10.1590/s1517-97022010000300005

Breve CV dos autores

Odete Érica Jardim Teixeira

Licenciada em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Doutorada em Ciências da Educação na área de Gestão de conflitos, pela Universidade de Granada. Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE de Carvalhal e Carreira, Portugal. Participação no programa europeu "Pestalozzi Programme- Cha(lle)nging attitudes and actions for a diverse society:

fighting prejudices and discriminatory bullying for equality through human rights: A cross – curricular approach, no Chipre, em 2014. Participação no projeto europeu “Comenius-Grundvig: EU-MAGIC Effective Use of Modern Technology and Games in Classrooms” na Turquia, em 2014. ORCID ID: 0000-0001-8695-9746. Email: odeteteixeira@hotmail.com

M^a Pilar Cáceres Reche

Professora Especializada em Língua Estrangeira (Inglês), Psicopedagoga e Doutorada em Ciências da Educação. Professora Titular no Departamento de Didática e Organização da Universidade de Granada em Espanha. Publicações recentes: El E-learning en contextos de aprendizaje colaborativos e interdisciplinares como recursos didácticos innovadores para el desarrollo profesional docente en la enseñanza universitaria. En Jiménez Del Barco Jaldo, L. y García Garnica, M. C. (Coords.). *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*. Granada: EUG. 2014, p. 590-601; Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. ORCID ID: 0000-0002-6323-8054. Email: caceres@ugr.es

M^a Angustias Hinojo Lucena

Professor de Educação Primária, pedagogo. Professor do Departamento de Ensino e Organização Escolar da Universidade de Granada, na Espanha. Correio eletrónico: marianhl@ugr.es . Especialista em Educação de Adultos na Andaluzia e da utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino universitário, com publicações relevantes em REICE , Educação e Ensino, Journal of Education Institute de San José de Calasanz, entre outros. ORCID ID: 0000-0002-8791-6657. Email: marianhl@ugr.es

“Nos Dabas la Confianza para Hablar”. El Supervisor Universitario en un Practicum Reflexivo

“You Gave us the Confidence to Talk”. The University Supervisor in a Reflexive Practicum

Ángela Saiz Linares *
Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria

En este artículo presentamos una propuesta de practicum para la formación de maestros articulada como un trabajo de reflexión que se desarrolla de forma colaborativa entre un grupo de alumnos y el supervisor universitario. De forma más concreta, este estudio se centra en el análisis de las funciones del tutor universitario como pieza fundamental en el desarrollo de este programa de formación práctica. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa y se han analizado informaciones procedentes de los diarios de los estudiantes, los seminarios grupales y las entrevistas finales de evaluación. El trabajo se ha desarrollado en la Universidad de Cantabria durante el curso académico 2013-14. Los resultados obtenidos evidencian la relevancia del supervisor universitario en cuanto a dinamizador y moderador de los seminarios, facilitador de la reflexión y orientador de los procesos reflexivos y en cuanto a acompañante emocional. Algunas conclusiones apuntan hacia la simetría relacional entre tutor y alumnos, el seguimiento y apoyo continuado por parte del supervisor y la consideración del error como motivo de aprendizaje como algunos factores que han contribuido al desarrollo del clima requerido para el desarrollo de un practicum orientado por principios reflexivos y colaborativos.

Descriptor: Formación de maestros, Practicum reflexivo, Supervisor universitario, Colaboración profesor-alumno, Voz del alumnado.

In this paper we present a practicum proposal for initial teacher training articulated as a work of reflection that is developed collaboratively among a group of students and the university tutor. More specifically, this study focuses on the analysis of the functions of the university supervisor as a cornerstone in the development of this program of practicum. We have used a qualitative methodology and we have analyzed information from the teacher diaries, from the group seminars and from the final evaluation interviews. The work has been developed at the University of Cantabria during the academic year 2013-14. The results show the relevance of the university supervisor in terms of moderator of seminars, facilitator of reflection, guide of the reflective processes and as an emotional companion. Some conclusions point to the relational symmetry between tutor and students, the continued support from the supervisor and the consideration of the error as a reason for learning as some factors that have contributed to the development of the climate required for the development of a practicum oriented by reflective and collaborative principles.

Keywords: Teacher training, Reflective practicum, University supervisor, Teacher-student collaboration, Student voice.

Esta investigación en curso constituye la tesis doctoral de Ángela Saiz Linares bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (Nº Reg. 7208636035 Y0SC000121).

*Contacto: saizla@unican.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 21 de noviembre 2015
1ª Evaluación: 5 de febrero 2016
2ª Evaluación: 29 de abril 2016
Aceptado: 13 de junio 2016

Introducción

El practicum es hoy una de las piezas fundamentales en los procesos de formación inicial de docentes y una ocasión irremplazable para el aprendizaje de la profesión del docente (Beck y Kosnik, 2002; González y Fuentes, 2010; Sorensen, 2014). Con la última reforma del sistema universitario español hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el periodo de prácticas de la titulación de maestro ha experimentado un fuerte estímulo (Zabalza, 2013). Más allá de algunas modificaciones estructurales, como el incremento de su duración, ahora se requiere orientar el debate hacia algunas cuestiones de raíz (Martínez Bonafé, 2013).

En este sentido, consideramos que los enfoques de formación del profesorado han de incorporar modalidades de trabajo más fundamentadas en el terreno reflexivo (Domingo, 2010; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010; Rodríguez et al., 2011). Por otro lado, precisamos una redefinición de la formación del enseñante hacia formatos más colaborativos y dialógicos (Nòvoa, 2009). Dadas las características que definen al practicum de Magisterio, éste parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva y colaborativa: los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica escolar pero, al mismo tiempo, se les ofrecen espacios estructurados (Gelfuso y Dennis, 2014) para pensar y reflexionar colaborativamente sobre la práctica y otras cuestiones educativas de interés. Al amparo de estas necesidades, en la Universidad de Cantabria diseñamos, implementamos y evaluamos una propuesta de practicum reflexivo y colaborativo para futuros docentes de educación Infantil y Primaria. Se trata de una investigación en curso y de la que en este artículo presentaremos algunos resultados parciales.

Concretamente, el objetivo de este artículo es revisar y analizar los nuevos roles y funciones desarrollados por el supervisor universitario en esta propuesta de practicum, atendiendo a las percepciones de los estudiantes participantes. Por tanto, el punto de vista de los estudiantes se torna central en nuestro trabajo, en consonancia con una perspectiva que reconoce la voz del alumnado como imprescindible para la mejora de las prácticas docentes.

Sobre esta cuestión del practicum existe mucha literatura previa, si bien consideramos que, precisamente por su extrema relevancia en la formación inicial de maestros, es un asunto que no debe dejar de revisarse y actualizarse de acuerdo las nuevas condiciones y demandas sociales que afectan a la función docente. En tal sentido, en este artículo subrayamos la necesidad de repensar la formación en magisterio desde la perspectiva del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009), de modo que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación de los estudiantes y les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Asumir esta concepción conlleva, inexorablemente, plantear un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos, lo que Fielding (2012) ha denominado como colegialidad radical, donde el trabajo del supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal. Todo ello implica un compromiso mutuo de reciprocidad entre estudiantes y docentes que se extiende hacia un modo de entender el conocimiento como intencionalmente emergente y co-construido (Fielding, 2007).

1. Fundamentación teórica

La propuesta de formación práctica de docentes que proponemos encuentra su sustento teórico en lo que se ha venido denominando Movimiento de la práctica reflexiva (Russell, 2012; Schön, 1998; Zeichner, 2005). De una manera general podemos decir que quienes se acogen a él comparten una concepción del docente como agente activo y reconocen el saber de la experiencia y las reflexiones que los docentes realizan en torno a su práctica como un conocimiento valioso y relevante (Zeichner, 1993). Otro elemento común en la conceptualización de la reflexión es la noción de “problema” (Loughran, 2002; Perrenoud, 2004; Russell, 2012), al considerar que el proceso de reflexión se desencadena cuando los esquemas y representaciones mentales con los que operamos habitualmente, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica.

A tenor de esta definición, la iniciativa de formación práctica que planteamos comienza solicitando a los estudiantes que identifiquen una situación pedagógica del centro educativo en el que se encuentran que les preocupe, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos es más factible cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta. Tras ello, la propuesta formativa se configura en dos momentos de trabajo reflexivo:

- Un momento de diálogo ordenado entre el supervisor¹ y cada participante, que trata de facilitar una primera aproximación reflexiva a la preocupación pedagógica elegida. Para este fin desarrollamos una entrevista semiestructurada que el tutor universitario lleva a cabo con cada estudiante. Tiene un valor epistémico (Brinkmann, 2011) y biográfico. Por una parte, posee la función principal de explorar conjuntamente sobre el dilema planteado. Por otra, intenta favorecer la reflexión sobre la relación entre la preocupación identificada y la biografía escolar y profesional de dicho alumno, entendiendo que dicha biografía genera creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la condición de profesor y de alumno que necesitan hacerse explícitas (Baron, 2013; Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009; Parker, 2010).
- El segundo momento de reflexión es colectivo y se desarrolla dentro del Grupo de Reflexión Colaborativa constituido por el grupo de estudiantes y su supervisor universitario, que se reúnen en varios seminarios a lo largo de todo el practicum. Entendemos que la reflexión como práctica colaborativa dentro del practicum permite comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación diferentes al propio y cuestionar los supuestos aceptados sobre la práctica que damos por sentado (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle, 2002; Larrivee, 2000). Además, la reflexión compartida resulta especialmente rica en un contexto educativo cuyas exigencias y requerimientos resultan muy abrumadores para ser enfrentados de manera individual (Rodgers, 2002). En este espacio reflexivo cada alumno ha realizado una pequeña indagación sobre su problema pedagógico (basado en lecturas,

¹ La supervisora universitaria ha sido una de las investigadoras de este estudio.

observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros, etc.) que es contrastado y discutido en estos seminarios.

Como herramienta de reflexión individual donde recoger, de manera sistemática, informaciones y reflexiones sobre la preocupación pedagógica los estudiantes han utilizado un diario de prácticas. Consideramos que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Richardson, 2000), así como para conectar la teoría con la práctica (Pasternak y Rigoni, 2015).

Como decíamos, replantear la función del supervisor universitario en el practicum desde la Voz del Alumnado conlleva modificaciones importantes en su labor, que en este nuevo marco de formación consiste en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos (Correa, 2015; Korthagen, 2011; Mena, García, Clarke y Barkatsas, 2015) y de proporcionar a los alumnos oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas (Armadans, Castrechini y Aneas, 2013), alejándose del rol de “inspección” y evaluación final que ha prevalecido en épocas anteriores (Correa, 2013). Si bien se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión en los últimos años, dice Zabalza (2011) que todavía quedan muchas cuestiones sobre las que pensar: nombramiento de tutores, reconocimiento de estatus y, sobre todo, una definición más concreta de sus funciones.

En relación a la función tutorial del supervisor universitario, cabría considerar también el tipo de instrumentos que utilizan para evaluar al estudiantado. En los últimos años, una gran cantidad de facultades de educación han adoptado el portfolio como instrumento para este fin. Cebrián de la Serna (2010) subraya que, además de su virtualidad a la hora de tomar decisiones y evaluar, encierra grandes posibilidades para “recopilar experiencias, reflexionar sobre las mismas y facilitar que el estudiante gestione su aprendizaje” (p. 185). En definitiva, el portfolio se configura como el instrumento utilizado por el supervisor universitario para calificar las prácticas, pero también para ofrecer un *feedback* durante y al final del proceso que permita a los estudiantes aprender a autorregularse y a gestionar su aprendizaje (Jiménez y Mauri, 2012).

2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se asienta en el paradigma cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2012), pudiendo ser enmarcada, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo de programas (Simons, 2011). La elección de una metodología cualitativa responde al propósito de profundizar en la comprensión de cómo los sujetos participantes vivencian e interpretan dicha experiencia de formación (Rapley, 2014) y, de manera más precisa para el objetivo de este artículo, de qué modo han experimentado y significado la supervisión universitaria en las diferentes actividades de practicum que se han propuesto. La investigación cualitativa nos permite, por tanto, alcanzar un conocimiento profundo y situado sobre el fenómeno de estudio que reconoce la diversidad de subjetividades a la hora de comprender una realidad que es compartida (Flick, 2009).

La muestra elegida para desarrollar la propuesta formativa y de investigación se compuso de un total de cinco estudiantes del último curso de la titulación, en el año

2013-2014. La técnica de muestreo utilizada para la selección ha sido intencional basada en criterios (Colás, 1998), de entre los que destacamos las posibilidades de acceso, la representación de las diferentes especialidades y menciones de las titulaciones de maestro y, finalmente, la configuración de un grupo pequeño coincidente con el número de alumnos en prácticas que normalmente supervisan los docentes de la Universidad de Cantabria (5-6 alumnos), respondiendo a la intención de hacer de la propuesta algo realizable y también de desplegar todas las posibilidades de un “equipo de reflexión”. Estas cinco estudiantes, junto con la supervisora, han conformado el Grupo de Reflexión Colaborativa.

Hemos utilizado varios instrumentos de producción de datos (Díaz de Rada, 2007) que permiten un tratamiento cualitativo de la información. Concretamente, el análisis desarrollado en este artículo procede de informaciones producidas en los seminarios de formación, en el diario de prácticas y en una entrevista semi-estructurada realizada a las alumnas participantes, tras finalizar el practicum, destinada a valorar el programa formativo en su totalidad.

El análisis de los seminarios y el diario nos permite descubrir los roles asumidos por los diferentes actores participantes en la propuesta formativa, fijando el foco en el desempeñado por la supervisora universitaria. La utilización de la entrevista, por otra parte, ha sido esencial para matizar y ahondar en algunas de esas apreciaciones y para hacer explícitos los significados que, sobre los citados asuntos, las participantes han construido durante el proceso (Hammersley y Atkinson, 2009; Kvale, 2011). Esta entrevista se realizó a partir de un guion elaborado previamente que, si bien estructuró la conversación alrededor de los diferentes tópicos a analizar, no funcionó como una propuesta cerrada (Díaz de Rada, 2007). Tanto los seminarios como las entrevistas fueron transcritos para facilitar el análisis posterior.

Para realizar el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática (Angrosino, 2012) en el que definimos las categorías de análisis y los códigos (Huber, 2003). Hemos seguido un método de codificación inductivo-deductivo: partimos de un esquema inicial de variables a analizar, pero el trabajo desarrollado con los datos exigió redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis (Tójar, 2006). Finalmente, la complejidad para manejar tal volumen de información requirió la utilización del programa informático MAXQDA para facilitar la reducción de los datos.

3. Resultados

Como decíamos, el Grupo de Reflexión Colaborativa que constituye la herramienta formativa nuclear de este practicum ha estado conformado por las cinco alumnas participantes y la propia tutora universitaria. Antes de presentar algunos resultados es importante subrayar que las estudiantes apenas se conocían entre sí en el momento de comenzar con la iniciativa de formación, y tampoco la supervisora había tenido trato con ninguna antes del proyecto. El tipo de relaciones y de dinámicas de interacción, por tanto, estaba aún por escribir y la figura de la supervisora a ese respecto iba a ser determinante, como a continuación veremos.

El punto esencial aquí es cómo esta figura consigue mantener, a lo largo de los seminarios, un modo colaborativo de indagación y cómo propicia el aprendizaje en relación que define este modelo de practicum y que se opone a los modelos más

jerárquicos, expertos o tradicionales de formación. Para que el grupo de estudiantes pueda indagar de forma reflexiva y dialógica sobre su “problema pedagógico” y sobre otros aspectos de su práctica docente es indispensable que las funciones y los modos de relación que asume la supervisora sean cuidadosamente coherentes con este fin último de mantener una relación horizontal y con la intención de generar un espacio confiado para el diálogo y un entorno seguro de aprendizaje.

A partir del análisis de los datos recogidos podemos identificar seis grandes funciones que la supervisora universitaria ha desempeñado y que sintetizamos en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de las funciones principales del supervisor universitario

FUNCIONES DEL SUPERVISOR	EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS
Coordinar y animar el debate y la reflexión conjunta	Indicar turnos y moderar tiempos Definir esquema de trabajo Resolver dudas y recordar tareas
Promover la reflexión individual y grupal	Reiterar aspectos relevantes de la tarea reflexiva Proponer preguntas guía y caminos de indagación Función de espejo Escucha atenta
Proponer medios y recursos para la reflexión	Lecturas Expertos
Mantener un modo colaborativo (no experto) de acompañamiento	Orientar de forma no impositiva Reconocer explícitamente el valor de las aportaciones de todos los participantes
Generar un espacio confiado y seguro para la reflexión	Error como oportunidad de aprendizaje Libertad para expresar conocimientos y experiencias
Soporte emocional y mantenimiento de la unidad del grupo	Grupo de <i>Whatsapp</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Coordinar y animar el debate y la reflexión conjunta

El análisis de los seminarios nos permite definir esta primera función de la supervisora, que claramente diferencia su participación en los seminarios de la del resto de participantes. Si bien fue una función generalmente contemplada cuando diseñamos el programa, la dinámica relacional generada con el grupo nos permite descubrir cinco estrategias específicas que se han repetido durante los seis seminarios de formación, vinculadas con esta gran función. Entendemos que las particularidades del grupo han condicionado el universo concreto de tareas que a continuación presentamos, que pueden divergir, en alguna medida, si dicha labor de dinamización se desarrolla con otro grupo diferente. De este modo, la tutora universitaria ha sido la encargada de organizar cada sesión de trabajo:

- Indicando los turnos para hablar y presentar los diferentes procesos reflexivos de cada participante.
- Proponiendo y moderando los tiempos para cada parte de la actividad.
- Definiendo el esquema de trabajo de cada sesión formativa.
- Aclarando dudas sobre los requerimientos de la actividad.

- Recordando tareas y acuerdos pendientes.

3.2. Promover la reflexión individual y grupal

La supervisora también ha participado orientando los procesos reflexivos de las estudiantes. A continuación, mostramos algunos ejemplos extraídos de los seminarios y los diarios que tratan de ilustrar el tipo de estrategias que la tutora ha utilizado en diferentes momentos del proceso formativo:

Observamos cómo la supervisora ha introducido preguntas para ayudar a profundizar en los contenidos, así como para orientar el debate:

Vale, pero y de cara a tu reflexión, ¿qué forma quieres que tome?, porque eso no se va a conseguir, pero, vamos, si hicieses eso, es decir, ¿cuáles son los objetivos que tú tienes a la hora?, porque no es una, entiendo que no es una reflexión final o un, es un tema que te preocupa, al que quieres dar vueltas, entonces, ¿cuál es ahora el proceso?, ¿cuál es tu objetivo?, eso es lo que, eso tienes que pensar en ello, y bueno, si no se te ocurre, tus compañeras te pueden ayudar. (Seminario 1)

Igualmente, la tutora también ha utilizado los diarios de las participantes para indagar en sus argumentos y ahondar en sus concepciones. El fragmento siguiente constituye una anotación que la supervisora realizó en el diario de una de las estudiantes:

¿Puedes relacionar esta situación con el tópico que has elegido? En la entrevista me comentaste que, a tu juicio, los problemas que tenían los niños para elaborar textos de manera creativa tenían como causa la enseñanza directiva y pautada de la que habían sido objetos a lo largo de su escolaridad. Creo que aquí tienes un ámbito muy amplio e interesante para reflexionar. (Diario)

También ha tratado de reiterar o enfatizar, en diferentes momentos, aspectos relevantes de la tarea reflexiva:

Acuérdate, perdona, acuérdate de que había, por una parte están las personales, pero por otra están las que nos impone el sistema, entonces yo creo, soy muy pesada con el sistema, pero que es muy importante que no, pues que no centréis toda la culpa o toda la bueno en un maestro porque es que muchas veces el sistema nos limita, nos favorece y eso hay que tenerlo en cuenta, o sea, al final lo que ocurre si centramos toda la atención en el docente es que si culpabilizamos del fracaso educativo que habitualmente hay al docente y para mí hay muchísimas más variables en juego, entonces... (Seminario 3)

Además de proponer ideas y caminos de indagación, como muestran los ejemplos anteriores, destacamos igualmente el papel de la tutora como “espejo” que recapitula y devuelve las reflexiones realizadas por las estudiantes.

Vale, entonces recapitulando era cómo la poca transferibilidad de lo que se da en la..., en Magisterio a la práctica y tu queja viene, ¿no?, tu reivindicación de que muchos docentes de aquí de la carrera de Magisterio no han pisado nunca un aula. (Seminario 1)

Para mí de alguna manera tú relacionas, o me parece a mí entender, ¿eh?, la finalidad de la escuela con eso, ¿no?, preparar para el trabajo y crear unos hábitos, vale. (Seminario 1)

Sí, pero entonces de alguna manera lo que estás analizando son los distintos sistemas que hay y qué cualidades del sistema permiten a un docente progresar y cuáles no. (Seminario 1)

Por un lado, recoger y retornar esos pensamientos ha requerido, de la supervisora, una escucha y un interés atento y sincero hacia aquello que las estudiantes estaban relatando. Parece que notar esa escucha es algo valorado por unas alumnas poco acostumbradas a

sentir que sus experiencias y conocimientos se reconocen más allá del trámite de la evaluación. Por otra parte, devolver esos pensamientos tal y como han sido comprendidos por otra persona permite a las estudiantes repensar y resituar sus reflexiones y sus palabras, como expresa esta participante en la entrevista: “te daba lugar a reflexionar, como diciendo: “la idea que estoy dando igual no es lo que yo quiero realmente decir, o no es realmente lo que estoy pensando, me estoy expresando mal”.

3.3. Proponer medios y recursos para la reflexión

Por otro lado, vemos cómo otra de las funciones de la supervisora en este marco de acompañamiento ha ido en línea de proporcionar medios y recursos a las alumnas para poder seguir indagando sobre su tópico de reflexión: fuentes bibliográficas, “expertos” a quien entrevistar, etc. Como hemos podido constatar, en opinión de las estudiantes esta posibilidad de ampliar la indagación a través del acceso a la experiencia de otros docentes que el tutor facilita en el practicum, resulta una herramienta privilegiada de reflexionar y ampliar su mirada sobre su propio problema pedagógico.

Sí que es verdad que nos has ayudado, por ejemplo a mí, a enfocar el tópico con las lecturas, porque estás un poco perdido, no sabes... Y me has ayudado a hablar con N. (maestra de escuela que trabaja por proyectos en lengua), o sea que en ese sentido, nos has influenciado o nos has dado un camino que seguir. (Entrevista)

3.4. Mantener un modo colaborativo (no experto) de acompañamiento

Señalamos con anterioridad que los formatos de formación reflexiva requieren encauzar las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos hacia formas más simétricas e interactivas. Trabajar en el *Grupo de Reflexión Colaborativa* ha supuesto un replanteamiento del papel y del trabajo del supervisor universitario donde éste ha adoptado una posición más horizontal: de transmisor y evaluador de resultados a orientador, guía e intermediario del aprendizaje. De este modo, aunque la tutora ha sido la responsable de marcar la dinámica, ésta ha tratado de evitar, en todo momento, intervenciones que le llevaran a sobresalir por encima de los estudiantes y sus participaciones han eludido roles y actitudes de carácter experto. Una de las participantes indica que “no se ha notado la jerarquía” (Entrevista) y que su papel ha consistido en facilitar y orientar el proceso reflexivo siempre desde este esquema de simetría relacional. En las palabras siguientes mostramos cómo, para esta participante, la tutora ha sido una compañera más de reflexión que, simplemente, ha ido un poco más allá que el resto de participantes en sus sugerencias:

Has participado con nosotras, cuando hemos estado perdidas nos has guiado, pero tampoco nos has marcado... entonces en ese sentido yo creo que bien. Yo a ti te considero como una compañera más, entonces cuando hablo de compañeras, pues hablo de... te estoy incluyendo a ti. Entonces yo creo que más o menos en la misma línea. Sí que es verdad que nos guiabas más en algunas reflexiones [...] Entonces en ese sentido, eras como un guía que de vez en cuando, eras una compañera más, y de vez en cuando, nos ayudabas un poquitín a... O sea que en ese... ése es tu... diferencia del resto. (Entrevista)

Parece que la forma no impositiva de realizar esas orientaciones y el reconocimiento explícito de que las suyas eran sugerencias del mismo valor que las que podían realizar el resto de participantes han sido claves que explican la colegialidad conseguida, como evidencian las palabras de una de las alumnas participantes en el siguiente fragmento:

Eso es. Pues tú, proponiendo ideas... de hecho, muchas de las propuestas las hacías tú. Pero no a nivel de... “tienes que hacerlo por aquí”. A nivel de sugerencias. Lo

que decía antes como sugerencias, que yo tomaba como sugerencias y por eso el trabajo ha tenido... eso es, es mío. (Entrevista)

Otra circunstancia que ha contribuido a fraguar una relación de reflexión genuinamente colaborativa tiene que ver con la divergencia de temáticas de reflexión elegidas por las estudiantes. En el inicio de la propuesta, la supervisora hizo explícita su falta de conocimiento sobre algunos de los tópicos escogidos, considerablemente alejados de su campo de estudio, y hubo de emprender un proceso de indagación sobre dichos asuntos que fue paralelo al de las estudiantes.

Yo creo que la verdad, para ti ha sido un trabajo que has tenido que hacer, que es que en realidad te has tenido que leer tú todos los tópicos, has tenido que decir, "yo pondría aquí más", sea, en realidad tú también has estado investigando sobre todos nuestros tópicos. (Entrevista)

Además de estos motivos, encontramos otros de diferente cariz que para las alumnas han sido determinantes a la hora de configurar esa relación pedagógica más horizontal y cercana. Las palabras de las estudiantes señalan directamente a la juventud de la tutora como un factor facilitador de esa relación de paridad. Sin embargo, es también cierto que es un aspecto con poca relevancia si no se dan otras condiciones como las que hemos analizado previamente. En un momento de la entrevista final, una estudiante plantea cómo habría sido el desarrollo de este practicum si el supervisor hubiera sido alguno de los docentes que ella conoce de la facultad:

Porque a ver, en la universidad hay profesoras que las tienes como profesoras sublimes que ellas tienen la razón absoluta. Entonces si en vez de estar tú hubiera estado otra profesora, igual no expones de la misma manera, o igual te cohibes más... (Entrevista)

En consecuencia, si queremos extender esta experiencia con otros grupos y supervisores, convendrá que el supervisor revise cuidadosamente el rol y la posición que asume normalmente en sus clases y destine un tiempo y esfuerzo a conformar un grupo de reflexión bajo un marco de trabajo colaborativo que supere la relación vertical tradicionalmente asumida por docente y discente. Entendemos que, inicialmente, definir este modo de relación será un momento de incertidumbre, consecuencia de la ruptura de los roles tradicionales. Sin embargo, esta tensión inherente a los cambios habría de atenuarse conforme avanza el proceso de formación bajo el prisma del objetivo que se comparte: realizar un trabajo de indagación y reflexión colaborativo que capacite a los estudiantes para ser maestros autónomos y reflexivos en su futura práctica docente.

3.5. Generar un espacio confiado y seguro para la reflexión

Como decíamos, en el momento de intervenir en los seminarios la supervisora ha prestado especial atención en no monopolizar los diálogos y debates generados, buscando una intervención equilibrada por parte de las distintas participantes del grupo de reflexión. En este sentido, se ha entendido el error como una oportunidad de aprendizaje y parte de un proceso, en lugar de un motivo de penalización, como es habitual en los enfoques inclinados únicamente hacia los resultados. Que las alumnas se sintieran libres para expresar sus creencias, conocimientos y experiencias ha sido, en el desarrollo de esta propuesta, una premisa fundamental pues, precisamente, volver a pensar y significar dichos conocimientos y convicciones es el objetivo de los espacios de reflexión.

Creo que lo has hecho bien. Si hubieses estado más callada o más... ¿sabes? podías haber dado más cosa de: "uy, es la supervisora", ¿sabes? más seriedad. No, yo creo

que has estado muy correcta con nosotras. Eras una más y nos dabas la confianza para hablar y para soltarnos y para ser nosotras mismas. (Entrevista)

Pues me ha parecido que has estado muy cercana a nosotros, que nos hemos sentido muy tranquilas, y que no nos hemos sentido en ningún momento acosadas en el sentido de que hay que llevarlo perfecto, hay que llevarlo bien, que lo tenéis que llevar aprendido y eso quieras o no, es quitarte un peso de encima muy grande y que encima yo pienso que al final salen mejor las cosas. (Entrevista)

Esta libertad de las alumnas para expresarse y la posición de cercanía por parte de la supervisora no han significado, sin embargo, caer en un modelo “*laissez-faire*” de practicum. Por el contrario, la supervisora ha sido sistemática en el seguimiento y apoyo al proceso de reflexión de cada participante, tratando de atenuar la inseguridad y la incertidumbre que tienden a dominarnos cuando nos embarcamos en un proyecto formativo nuevo, como en este caso ha supuesto para las estudiantes.

Me ha parecido muy bien porque has estado ahí siempre. Además nos has incitado un montón a hacer esto, a hacerlo bien, "mándamelo, yo te lo miro" [...] Te has portado muy bien y has estado ahí, encima, corrigiéndonos a todas, "mándamelo", y poniéndonos a todas "mira, aquí, puedes poner esto, aquí puedes poner lo otro", que se ve por lo menos, yo qué sé, que lo has leído, porque en otras veces, es que no ves ninguna anotación ni nada y dices 'bueno, ¿pues esto se lo habrán leído o he estado haciendo un trabajo de ciento y pico de hojas, se lo habrán leído siquiera?' (Entrevista)

3.6. Soporte emocional y mantenimiento de la unidad del grupo

Además del apoyo desarrollado en los seminarios y del seguimiento periódico del diario de prácticas, las alumnas resaltan, de manera especial, otro espacio creado con la intención expresa de servir de soporte emocional y atender diferentes dudas que pudieran surgir, desde la misma lógica colaborativa que ha inspirado el trabajo en los seminarios: un grupo de *Whatsapp* conformado por las cinco participantes y la investigadora.

El grupo de WhatsApp que se ha creado, donde periódicamente hablamos y ponemos en común nuestras dudas (que muchas veces son comunes y favorece que las solucionemos en el momento). (Memoria)

En definitiva, apoyar formativa y emocionalmente al alumnado en un momento tan relevante en la formación de maestros como el que implica el periodo de prácticas se presenta como una función primordial del supervisor universitario.

4. Discusión y conclusiones

Un practicum de magisterio que resulte en aprendizajes relevantes por parte del estudiantado debe incorporar, de manera ineludible, sistemas reflexionados de supervisión universitaria. En un marco de formación reflexiva, el papel del supervisor va en línea de orientar esos procesos reflexivos y de proporcionar a los alumnos oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas (Armadans, Castrechini y Aneas, 2013). Tal y como señala Zabalza (2013) con respecto a la supervisión:

[...] a través de ella se reajustan los propósitos formativos del practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre supervisores y alumnos en prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia. (p. 62)

Ante los modelos reflexivos de practicum que se vienen esbozando, en este artículo presentamos una propuesta de formación práctica para futuros docentes con la intención de hacer un retrato del papel supervisor en dicha experiencia, desde la perspectiva de los estudiantes participantes. La finalidad última de este análisis es iluminar una serie de funciones vinculadas a una concepción de la relación entre docentes y alumnos mucho más horizontal que en los modelos tradicionales y bosquejar, consecuentemente, algunas ideas para mejorar la supervisión de un practicum orientado por principios reflexivos y colaborativos.

De este modo, hemos constatado una función esencial del supervisor en cuanto a coordinador y a moderador de las sesiones que se desarrollan colectivamente, donde algunas de las tareas implicadas tienen que ver con el control de los tiempos y de los turnos de intervención, la aclaración de dudas, la clarificación del esquema de trabajo y la recordación de los acuerdos pendientes.

No obstante, la función fundamental de esta figura en un marco como el descrito tiene que ver con provocar la reflexión del estudiantado y acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, la supervisión no puede concebirse desde un esquema vertical donde el supervisor es el experto. Exige, sin embargo, considerar al estudiante en una desde una “posición no deficitaria” del saber (Malo, 2011; citado en Correa, 2013, p. 40). Asumiendo esta condición, el supervisor puede ayudar a los alumnos a analizar y reflexionar críticamente sobre su práctica y, finalmente, a integrar los aspectos teóricos y prácticos de su formación (Correa, 2011) de las siguientes maneras: cuestionando las creencias de los estudiantes y formulando preguntas para ayudar a explicitar, comprender y profundizar sobre algunas ideas y contenidos; reiterar o enfatizar aspectos clave de sus reflexiones; recapitular y devolver algunas ideas para ser repensadas (función de “espejo”); proponer caminos de indagación y proporcionar medios y recursos para seguir reflexionando.

Señalamos, por otro lado, que el practicum constituye un espacio formativo colmado de tensiones donde el estudiante habrá de enfrentarse “con sus fortalezas y con sus debilidades personales” (Zabalza, 2011, p. 36). El soporte emocional del supervisor universitario y de los estudiantes que conforman el grupo de reflexión colaborativa se convierte, por ello, en un aspecto fundamental. En nuestra propuesta, un ambiente amable, cómodo y cercano que incitara la participación sin constricciones se ha configurado indispensable para apoyar la seguridad de los estudiantes y también para aprovechar el potencial formativo de la propuesta. La simetría relacional, el seguimiento y apoyo continuado por parte del supervisor y la consideración del error como motivo de aprendizaje son algunos factores que han contribuido al desarrollo de tal clima requerido.

Finalmente, encontramos en la literatura pedagógica algunas prácticas innovadoras, vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la puesta en acción de las funciones mencionadas. Resaltamos, en tal sentido, el dossier o portfolio electrónico como medio de supervisión reflexiva (Joseph y Brennan, 2013; Monné y Pujals, 2003; Portillo y Cano, 2015), que permite una comunicación mucho más fluida y dialógica que los formatos tradicionales en papel, una mejor comunicación supervisor universitario-alumno, la posibilidad de retroalimentar reflexiones de un modo mucho más continuo y la facilidad para compartir experiencias y recursos (Cebrián de la Serna, 2010).

Por último, debemos referirnos a algunas limitaciones y prospectiva del estudio. Como hemos señalado, este trabajo que presentamos forma parte de un marco mayor de investigación en el que existen otros objetivos y matices que no han podido incluirse en este artículo. Por otro lado, nuestra investigación constituye un estudio de caso. La capacidad de este método para estudiar lo singular o exclusivo y, en definitiva, para comprender en profundidad un asunto y un escenario (Simons, 2011) responde claramente a nuestra intención con esta investigación. Por ello, consideramos que, desde una mirada prospectiva, sería recomendable seguir desarrollando esta propuesta de practicum reflexivo con otros grupos y otros supervisores en años próximos, en aras de consolidar la definición del papel de un supervisor promotor y acompañante de la reflexión, en un marco de relaciones pedagógicas más simétricas. Nuestros hallazgos se convierten, así, en un punto de partida que asienta los pilares para seguir mejorando y poder consolidar el desarrollo de esta experiencia de practicum y la figura del supervisor universitario pretendida en cursos académicos futuros.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Armadans, I., Castrechini, A. y Aneas, A. (2013). Empleabilidad, practicas externas y autorregulación del aprendizaje en la universidad: propuestas y recomendaciones desde una perspectiva transdisciplinar. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 159-168). Santiago de Compostela: Andavira.
- Baron, C. (2013). Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites. *Teaching and Teacher Education*, 35, 157-169. doi:10.1016/j.tate.2013.06.008
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224. doi:10.1080/713676888
- Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 659-680). Ámsterdam: Springer.
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 56-76). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cebrián de la Serna, M. (2010). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el practicum. Estudio de caso. El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Correa, E. (2013). La supervisión clínica del practicum. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 37-48). Santiago de Compostela: Andavira.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. doi:10.5565/rev/educar.712
- Colás, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de magisterio de la UIC. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona.
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": new roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse*, 28(3), 301-310. doi:10.1080/01596300701458780
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2013.10.012
- González, M. y Fuentes, E. J. (2010). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Madrid: Universitas.
- Jiménez, F. y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 213-235.
- Joseph, G. E. y Brennan, C. (2013). Framing quality: annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41, 423-430. doi:10.1007/s10643-013-0576-7
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2013). La reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27, 3), 89-102.

- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Monné, P. y Pujals, G. (2003). Innovación en las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado: una contribución para la transformación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 846-857.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. doi:10.1080/713693162
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. doi:10.1177/0022487102053001004
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Parker, D. C. (2010). Writing and becoming a teacher: teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1249-1260. doi:10.1016/j.tate.2010.03.002
- Pasternak, D. L. y Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 91-108.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Richardson, L. (2000). Writing: a method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., ..., González, P. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de Educación*, 13, 71-91. doi:10.15572/enco2012.05
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. doi:10.1016/j.tate.2014.08.010
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. A. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión Docente*, 25, 74-85.

Breve CV de las autoras

Ángela Saiz Linares

Se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre la formación inicial de docentes en el marco de una beca de investigación de la Universidad de Cantabria. Forma parte del equipo de investigación dirigido por Teresa Susinos (Grupo InPares). Entre sus líneas de investigación destacan la formación reflexiva de docentes y las dinámicas de inclusión social y educativa. En el marco de estas temáticas ha participado en varios proyectos de investigación en el ámbito nacional y ha publicado varios artículos. ORCID ID: 0000-0001-9226-9346. Email: angela.saizl@unican.es

Teresa Susinos Rada

Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en donde desarrolla su docencia de grado y postgrado. Coordina un amplio grupo de investigación (Grupo InParES. Universidad de Cantabria) con el cual ha desarrollado varios proyectos que se centran en el estudio de la inclusión educativa y social, en la formación de docentes reflexivos y en la pedagogía de la participación. Sus investigaciones se caracterizan por estar abordadas desde enfoques etnográficos, narrativos y participativos, lo cual constituye una seña de identidad de su grupo. Los resultados de estas investigaciones han sido publicados en diversos artículos y libros de carácter nacional e internacional. Sobre dichas preocupaciones investigadoras ha dirigido varias tesis doctorales. ORCID ID: 0000-0001-6385-2196. Email: teresa.susinos@unican.es

Revisión Internacional e Iberoamericana del Currículum de Educación Física. El Caso de México

International and Iberoamerican Review of Physical Education Curriculum. The Case of Mexico

José María García Garduño ^{1*}
Liliana M. Del Basto Sabogal ²

¹ Universidad Autónoma de la Ciudad de México ² Universidad del Tolima

A nivel mundial se vive una epidemia de obesidad adulta e infantil. México ocupa el primer lugar mundial en obesidad infantil y el segundo en obesidad adulta. Ante los problemas de salud, el currículum de Educación física cada vez tiene mayores responsabilidades en el combate a la obesidad y promoción de una vida sana. El propósito de este trabajo fue identificar las tendencias curriculares de la Educación física en el medio internacional y analizar cómo se han incorporado en los objetivos del currículum de Educación física en algunos países iberoamericanos (Argentina, Brasil y España) particularmente en México. El trabajo concluye que los objetivos del currículum de los países iberoamericanos España, Brasil y Argentina han incorporado las tendencias internacionales de la Educación física. Los objetivos del currículum mexicano no han incorporado las tendencias mundiales las cuales dan prioridad al movimiento e iniciación deportiva. Este hallazgo plantea serios retos al currículum de Educación física mexicano.

Descriptores: Educación física, Currículum, México, Iberoamérica, Obesidad infantil.

The world is living an epidemic of adult and child obesity. Mexico ranks second, after The United States, in adult obesity and first in child obesity. In order to cope with health problems, mainly associated to obesity, worldwide Physical Education curriculum is incorporating increasing responsibilities to promote healthy life. The purpose of this paper was to identify the international trends of Physical Education curriculum as suggested by the international forums and to perform an exploratory-comparative analysis on how those trends have been incorporated into the curricular goals of selected Iberoamerican countries (Argentina, Brazil, and Spain), particularly Mexico. The paper concludes that all analyzed Iberoamerican countries but Mexico has incorporated into their curricula those international trends on Physical Education curriculum. Mexican Physical Education curriculum is not fully adopting such international tendencies which give more important to movement and sport initiation. This finding poses difficult challenges to Mexican Physical Education curriculum.

Keywords: Physical education, Curriculum, Mexico, Iberoamerica, Child obesity.

*Contacto: josemariagarduno@yahoo.com.mx

Introducción

La obesidad se ha convertido en una situación epidémica a nivel mundial. La prevalencia y aumento de la obesidad se ha constituido en uno de los retos globales; se requiere que los países diseñen medidas más eficaces de prevención y tratamiento de este problema (Ng et al., 2013). En los países de la OECD, la mayoría de la población y uno de cada cinco niños es obeso (OECD, 2014a). Asimismo, de acuerdo con datos de la UNICEF (2016) y OECD (2014a) México ocupa el primer lugar mundial en obesidad infantil y es segundo en obesidad adulta, después de los Estados Unidos. Según datos de la OECD (2014b), la proporción de la población que padece obesidad infantil en España es de 24%, en Brasil de 15% y México de 28%. Como se puede apreciar, entre los países estudiados en este trabajo, México tiene el más alto porcentaje de ese tipo de padecimiento.

La obesidad infantil está asociada con problemas de salud severos y riesgos de enfermedades y muerte prematura (Ebbeling, Pawlak y Ludwig, 2002). Un meta-análisis de investigaciones publicadas entre 1990 y 2009 estima que los costos económicos del tratamiento de la obesidad oscila entre un 0,7% y 2,8% del presupuesto total que los países asignan al sistema de salud (Withrow y Alter, 2011).

En la medida que se han incrementado los problemas de salud, particularmente la obesidad, de los alumnos de la educación básica, la Educación física (EF) está cobrando más importancia en el curriculum. En el caso de México, antes de que se hiciera notable la crisis de obesidad infantil, la EF parecía un aspecto meramente complementario del curriculum. A partir de que México figuró en las estadísticas internacionales como uno de los primeros países con mayores índices de obesidad infantil y sobrepeso: más de cuatro millones de niños entre cinco y 11 años la padecen (SEP, 2010). Se han realizado reformas a la Ley General de Salud que buscan promover hábitos alimenticios saludables, como reducir la ingesta de comida chatarra en los centros escolares y prohibir su publicidad (Diario Oficial de la Federación, 2010, 20 de agosto). Recientemente el Congreso aprobó modificaciones a la Ley de Infraestructura Educativa para que las escuelas públicas y privadas de ese país instalen bebederos, esto con el fin de reducir el consumo de bebidas azucaradas (Diario Oficial de la Federación, 2014, 5 de julio).

Estas medidas de lucha contra la obesidad también han incidido en el curriculum de EF mexicano. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010) ha determinado que se dediquen 40 horas anuales a las clases de EF y se promueva la activación física hasta 30 minutos al día, en dos intervalos de 15 minutos. No obstante, a pesar de la importancia de estas políticas, la revisión bibliográfica realizada sobre las tendencias internacionales de la Educación física, indica que los currícula de diversos países han incorporado como enfoques centrales el movimiento y el deporte. Sin embargo, este trabajo parte del supuesto que tales tendencias no se han incorporado plenamente en el curriculum mexicano.

El propósito de este trabajo fue realizar un análisis exploratorio de las tendencias del curriculum de la Educación física en el medio internacional y comparar su adopción en los objetivos curriculares de algunos países de la región iberoamericana: Argentina, Brasil, España, y particularmente en México.

Los criterios para seleccionar a los países iberoamericanos participantes en el presente estudio obedeció a su avance destacado en el desarrollo del campo y que además han tenido influencia directa en el curriculum y en la formación de educadores físicos en México; es

el caso de Argentina y España. Brasil. Por otra parte, Brasil es el país latinoamericano que tiene mayor avance en la formación e investigación en el campo de la EF. Este país tiene 12 programas de doctorado y 25 de maestría, todos acreditados (CAPES, 2013). Asimismo tiene 22 revistas especializadas indizadas en *Latindex*; México se incluyó porque, como se argumentará más adelante, es el país que en menor medida ha incorporado las tendencias internacionales de la Educación física.

1. Enfoques pasados y recientes de la Educación física

Las tendencias de la Educación física en el medio internacional parecen ser producto de la misma evolución de sus enfoques. La tabla 1 ilustra la evolución y enfoques contemporáneos de la EF. Vizuet y Naul parecen coincidir en que los países que mayor influencia han ejercido en el campo han sido Alemania, Francia y Suecia. Asimismo los autores coinciden en que los enfoques actuales dominantes son el de la salud, la educación para el movimiento y el deportivo. La psicomotricidad aparece como un enfoque relativamente marginal, mientras que el enfoque deportivo ha estado presente desde el siglo XVII. Sin embargo, estos enfoques se plasman de manera diferente en los currícula de diversos países. Vizuet (2010) afirma que la EF tiene una incardinación con la cultura. Es decir, los enfoques adoptados reflejan las inclinaciones culturales de las sociedades donde se crean o se adoptan. Usualmente los juegos tradicionales están incorporados al curriculum como es el caso de Portugal (Ministério da Educação e Ciência, 2001) y de varios otros países.

Tabla 1. Evolución y enfoques contemporáneos de la Educación física

Periodo	NACIMIENTO DE LAS GRANDES ESCUELAS (VIZUETE)		ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS (NAUL)	
	Enfoque	Escuela	Enfoque	País
Siglos XVIII y XIX	El deporte	Británica	Educación deportiva	Francia (1967)
				Gran Bretaña (1990/1995)
Siglo XX	Métodos analíticos y pedagógicos	Sueca	Educación para la salud	Suecia (1994)
				Alemania/ Holanda (1999)
	Mov. rítmico	Neosueca	Educación para el movimiento	Finlandia (1994/1998)
	Mov. rítmico	Alemana		República Checa (1996)
	Gimnasia natural	Austríaca	Holanda (1999)	
Amorosiana		Austria (2001)		
Ed. física deportiva	Francesa	Educación física	Bélgica, Italia, Francia	
Psicomotricidad				

Fuentes: Elaboración propia a partir de Vizuet (2010) y Naul (2010).

2. Tendencias internacionales de la Educación física

La EF ha pasado de ser una práctica heredada de los ejercicios militares a otra que se insertó en las Ciencias de la Educación (Vizuet, 2010). Sin embargo, en otros países como Brasil se sitúa dentro de las ciencias de la salud (CAPES, 2013). Independientemente de

cómo se le clasifique, en las últimas dos décadas la EF se ha globalizado; existen preocupaciones y objetivos comunes a nivel mundial que posteriormente se han insertado en las políticas curriculares de los gobiernos nacionales. Las cumbres mundiales de Educación física parecen estar marcando la tendencia de los objetivos curriculares.

La “I Cumbre Mundial de Educación Física” celebrada en Berlín en 1999 ha marcado las aspiraciones y derroteros presentes de la EF. Las resoluciones a las que llegaron los delegados de los cinco continentes fueron:

- Fomentar la concienciación de los beneficios positivos de la ef.
- Fomentar la sensibilización en la población, medios y sectores público y privado acerca de la situación de la EF a nivel mundial.
- Ofrecer una plataforma para las organizaciones e institutos para presentar las actividades en que están involucrados.
- Reunir la investigación existente, planteamientos y declaraciones.
- Identificar las áreas en las cuales la cooperación es necesaria.
- Fortalecer las redes y coordinar planes de acción e implantación.

La “II Cumbre Mundial de Educación Física” tuvo su sede en Magglingen (Suiza) refrendó las intenciones de la “Cumbre de Berlín” y los objetivos del 2005 como “Año Internacional del Deporte y Educación Física”, los cuales enfatizaron la misión singular de la Educación física como un derecho humano de los niños y jóvenes, y reconocieron, por una parte, el valor intrínseco y su papel en el desarrollo físico, personal y social, y, por otra, su importancia en la promoción de la salud.

En el 2010, se celebró en Iowa, Estados Unidos, el “Foro Global de Educación Física y Pedagogía”. Los 70 delegados de 24 países (el único país latinoamericano que participó fue Brasil) abogaron por la vinculación de la Educación física con la comunidad y los programas de salud, por un nuevo modelo pedagógico, el uso de la tecnología y una mayor rendición de cuentas.

En Iberoamérica también existe una preocupación similar. La agenda del “II Foro Mundial de Educación Física y Deporte Escolar” y la “III Cumbre Iberoamericana y Caribeña de Educación Física y Deporte Escolar” celebradas en 2012 en la Habana incluyó la discusión de la escuela y la actividad física, perspectivas curriculares de la Educación física y estrategias de promoción de salud en niños, niñas y jóvenes, entre otros temas. Como se puede apreciar a la luz de estas declaraciones, la EF dejó de ser una materia complementaria en el curriculum escolar; sus asignaciones siguen creciendo. No basta con que la EF promueva la vida activa, la socialización de los escolares y combata el sedentarismo, ahora también se le está confiriendo el papel de vínculo con la salud y bienestar de la comunidad. Los objetivos de la EF se están ampliando y esto, necesariamente, está trayendo consigo cambios en su curriculum.

2.1. Situación del curriculum de Educación física en el medio internacional

Según Hardman (2008), el curriculum de la EF está experimentando cambios a nivel mundial como respuesta a la epidemia de obesidad. Por ejemplo, se comienzan a incorporar objetivos relacionados con la salud, el bienestar, el desarrollo social y personal, y la educación para toda la vida; de igual manera, los currícula a nivel internacional están

incorporando actividades como aerobics, jazz gimnasia, cultura popular, patinaje y esquí. Naul (2010), el célebre investigador alemán, señala que éstos serán los nuevos derroteros: la promoción de la vida activa, una red entre el hogar, la escuela, clubes sociales y deportivos, y la comunidad, tal como lo sugieren las cumbres mundiales sobre la materia.

La obesidad se ha convertido en un problema de salud pública. Ante esa situación la dualidad deporte vs Educación física se está atenuando, ya que puede ser un obstáculo para combatir la obesidad (Donovan, Jones y Hardman, 2006). El deporte se está dejando de concebir como opuesto a la EF y está cobrando mayor importancia en los currícula sobre la materia.

2.2. Actividades de la Educación física a nivel mundial

Como se ha visto, las tendencias de la EF revelan un fuerte énfasis en la promoción de la salud, combate al sedentarismo, el fomento del deporte y socialización. Dichas tendencias se manifiestan en las actividades que son predominantes en la práctica de la disciplina. La tabla 2 resume las actividades de EF que se practican a nivel mundial, según el estudio que realizó Hardman y Marshall (2005). Tanto en la educación básica como media se aprecia un balance entre los juegos y deportes; casi la mitad de las actividades están orientadas al juego, el resto al deporte. Se aprecia que las actividades deportivas predominantes están relacionadas con el atletismo y gimnasia. En la educación básica, la danza está cobrando mayor importancia que otras actividades como la natación actividades al aire libre y las excursiones.

Tabla 2. Actividades predominantes en los currícula de Educación física a nivel mundial

ÁREA DE ACTIVIDAD	EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA
Juegos	41%	43%
Atletismo	18%	22%
Gimnasia	18%	14%
Danza	7%	4%
Natación	6%	5%
Actividades al Aire Libre y Excursiones	5%	4%
Otras	7%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de Hardman (2010).

2.3. Los obstáculos para la incorporación las tendencias internacionales de la Educación física

A pesar de la importancia creciente la EF no pasa por sus mejores momentos; su época dorada fue la década de los 70 (Naul, 2010). Los informes realizados acerca de la situación de la EF a nivel mundial no concuerdan con la expansión de sus fines. Los responsables del segundo informe presentado en la “II Cumbre de Educación Física” celebrada en Suiza (el primero fue presentado en el la “Cumbre de Berlín” (Hardman, 2008; Hardman y Marshall, 2005) señalan que la EF es formalmente requerida en un 89% de los países pero que está experimentado problemas como la reducción de las horas en los currícula; el promedio son 101 minutos de clase a la semana, con un rango entre 45 a 250 minutos, grupos numerosos y falta de equipo e instalaciones. Las preguntas que hizo Hardman (2010, p. 3) a los educadores físicos reunidos en un congreso en Eslovenia fueron:

- ¿Cómo podemos desarrollar una amplia variedad de movimientos en grupos de 30 estudiantes o más que pueden tener menos de 36 horas de clase al año?

- ¿Cómo podemos tener impacto en la obesidad de los niños con una o dos clases de 30 minutos por semana?

En México, la situación no está muy lejos de lo que menciona Hardman; el promedio oficial de clases en la educación básica (7° y 9° grado) es de dos horas semanales (SEP, 2011). Sin embargo, el tiempo puede reducirse ya que los maestros generalistas a veces cancelan la clase como castigo a los alumnos. En el norte de México se está usando parte del tiempo destinado a la EF en el nivel primaria a la enseñanza del inglés (Lozano, 2009). Existe un problema estructural, con excepción de las pocas escuelas de tiempo completo, en el resto el tiempo disponible para la enseñanza de la EF es más limitado, especialmente en el nivel primario.

Por otro lado, el informe de Hardman y Marshall (2005) señala que, en promedio, el 28% de los países encuestados considera que la profesión tiene bajo estatus en comparación con otras profesiones docentes. En África, sólo en el 20% de los países encuestados considera que el estatus de la EF y sus profesores es igual al de otras disciplinas del curriculum. Un indicador del estatus que Hardman y Marshall (2005) emplearon fue la frecuencia de cancelación de las clases. En Latinoamérica se puede observar una situación semejante a la que describe Hardman y Marshall. En algunas escuelas de educación básica de Brasil las clases de EF tienen el fin de pasar el tiempo (Taborda y Fernández, 2010).

En una investigación reciente realizada en México (González Cabrera, 2014), se encontró que un tercio de los educadores físicos percibe que existe desvalorización de EF por parte de los docentes de aula y padres de familia y que no tienen apoyo suficiente para actualizarse profesionalmente. A pesar de ello, se puede apreciar que en el caso de México los docentes de EF tienen relativamente un alto estatus dentro del contexto de la educación básica, ya que gozan de mayor autonomía laboral y pueden aumentar sus ingresos trabajando de manera independiente como entrenadores deportivos, animadores, coordinadores de campamentos, etc.

El informe de Hardman y Marshall (2005) encontró que en varios países de Europa Central y del Este, las instalaciones para realizar la EF son inadecuadas; este problema puede ser mayor en Latino América y África. Por ejemplo, en México, se sabe que la mayoría de las escuelas tiene instalaciones deficientes para la práctica de la Educación física; el patio escolar y lo que se puede hacer dentro del mismo se constituye en el principal, o único, recurso de los educadores físicos para desempeñar su labor, sin protección de los rayos solares que cada vez se vuelven más peligrosos para la práctica de la profesión. El estudio de González Cabrera (2014) en 10 escuelas primarias de la Ciudad de México encontró que solo una de esas tenía protección; en el resto, los niños realizan las actividades expuestos a los rayos solares. En el clima semidesértico del Norte de México, como se puede suponer, el problema puede ser mayor.

Los materiales didácticos también son deficientes. Lozano (2009) realizó una investigación en la frontera norte de México. La autora encontró que el material que emplean los educadores físicos es comprado por ellos mismos, rara vez las escuelas dotan de esos materiales. Sin embargo, el estudio de González Cabrera (2014) señala que las escuelas de educación primaria de la Ciudad de México sí proveen del material básico (pelotas, balones, porterías, cuerdas, bastones, entre otros) a los educadores físicos.

3. Tendencias internacionales del curriculum de Educación física y su incorporación en Iberoamérica

3.1. Incorporación en Iberoamérica

Los objetivos son la parte medular del curriculum. El desarrollo de un curriculum comienza por preguntarse cuáles son sus fines y objetivos que se desean alcanzar (Tyler, 1973). Entonces, a través de los objetivos curriculares que declaran los programas escolares, es posible darse cuenta de cómo los currícula analizados han incorporado las tendencias internacionales de la EF. Los autores de uno de los libros más leídos en el medio anglosajón sobre desarrollo del curriculum (Wiles y Bondi, 1993) afirman que en los objetivos del curriculum se puede encontrar el alcance de todo el programa educativo.

La tabla 3 muestra los objetivos curriculares en diversos grados de la educación básica de Brasil, España y Argentina. Además de que los currícula están planteados en términos de competencias, se puede observar que en los objetivos curriculares de esos países se manifiestan los enfoques del curriculum como los de movimiento/ motricidad y promoción de la salud. Puede notarse que los currícula de los países mencionados han incorporado las tendencias internacionales en la materia concernientes con el movimiento, el deporte y vida saludable. Sin embargo, existen algunas diferencias; los currícula español y brasileño dan mayor énfasis a las aptitudes físicas, actividades deportivas y expresivas que su contraparte argentina. España busca fomentar la vida saludable, la cooperación en juegos deportivos y cuidar el medio ambiente. Estos objetivos son refrendados en el bachillerato (Real Decreto 1105/2014).

El programa brasileño también promueve la cooperación, además es el único que formalmente promueve la danza. El programa argentino declara en su presentación que los ejes que lo orientan son la motricidad y corporeidad; de ahí que le da mayor énfasis a la autonomía, autoestima, cooperación y reflexión.

3.2. El caso del curriculum de Educación física mexicano

Si se comparan los objetivos curriculares de los programas mexicanos de EF (tabla 4), los cuales también están organizados bajo el modelo de competencias, con los de Brasil, España y Argentina (tabla 3), se podrá observar que los objetivos de los programas brasileño y español están más orientados al movimiento y al deporte que el mexicano. El programa mexicano, como el argentino, señala que sus enfoques son: la competencia motriz, ludo y socio-motricidad, y promoción de la salud (SEP, 2008). Este programa se orienta, sobre todo, a fomentar la convivencia, fomento de la salud por medio de la higiene personal y actividad física, aceptación de su cuerpo, cooperación, promoción de valores ajenos a la discriminación y a la tendencia competitiva.

Tabla 3. Objetivos curriculares de los programas de Educación física en Brasil, España y Argentina

BRASIL (GRADOS 7°-9°)	ESPAÑA (12-16 AÑOS)	ARGENTINA (GRADOS 7°-9°)
1. Mejorar la aptitud física elevando las capacidades físicas de modo armonioso y adecuado a las necesidades de desarrollo del alumno.	1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.	1. Contribuir a la constitución de la corporeidad y a consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable.
2. Promover el aprendizaje de conocimientos relativos a los procesos de elevación y mantenimiento de capacidades físicas.	2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.	2. Promover la autonomía y la autoestima sobre la base de la disponibilidad corporal y el uso selectivo y creativo de habilidades motrices.
3. Asegurar el aprendizaje de un conjunto de materias representativas de las diferentes actividades físicas, promoviendo el desarrollo armonioso a través de prácticas de: actividades físicas deportivas, expresivas (danza) y populares.	3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de auto-exigencia en su ejecución.	3. Propiciar la organización participativa y cooperativa de actividades gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas en diferentes espacios, considerando el disfrute estético y la protección del ambiente.
4. Promover el gusto por la práctica regular de actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud y componente de la cultura en las dimensiones técnica, táctica, reglamentaria y organizativa; actividades físicas expresivas (danza), juegos tradicionales y populares.	4. Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y en la práctica físico-deportiva.	4. Brindar oportunidades para la reflexión crítica sobre la propia corporeidad y los modelos corporales mediáticos y culturales.
5. Promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la interpretación y participación en las estructuras sociales en las cuales se desarrollan las actividades físicas valorando; la iniciativa, responsabilidad personal, conciencia cívica, solidaridad, ética deportiva, higiene y seguridad personal y colectiva, ética deportiva.	5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades Específicas a partir de la valoración del nivel inicial.	5. Promover el aprendizaje de juegos deportivos y deportes con planteo estratégico, resolución táctico-técnica de situaciones variables de juego, asunción acordada de roles y funciones en el equipo, juego limpio, participación y cooperación.
	6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.	6. Generar espacios para la creación y utilización de distintas formas de comunicación corporal y motriz.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jacinto (2001), Dirección General de Cultura y Educación (2006) y Real Decreto 1631/2006.

Tabla 3 bis. Objetivos curriculares de los programas de Educación física en Brasil, España y Argentina. Continuación

BRASIL (GRADOS 7°-9°)	ESPAÑA (12-16 AÑOS)	ARGENTINA (GRADOS 7°-9°)
	7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.	7. Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
	8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.	
	9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Jacinto (2001), Dirección General de Cultura y Educación (2006) y Real Decreto 1631/2006

El fuerte énfasis de la corporeidad se da, sobre todo en la educación primaria. Al respecto, el programa mexicano, como el argentino, advierten que ubican a la corporeidad como el centro de su acción educativa (Dirección General de Cultura y Educación, 2006; SEP, 2008).

A pesar de tener enfoques teóricos semejantes, el programa argentino, hace un mayor énfasis en lo deportivo que el mexicano. El argentino señala claramente cuáles son deportes que se practicarán; entre eso privilegia la gimnasia y deportes acuáticos. En cambio, el mexicano sólo señala que en ese nivel se dará la iniciación deportiva, sin especificar en los tipos de deportes.

La influencia de Argentina y sus teóricos ha sido notable en el curriculum mexicano. En la bibliografía específica del programa de Educación física mexicano, tres de las siete referencias citadas en dicho programa (SEP, 2011) tienen como autora o coautora a la representante y proponente teórica de la corporeidad en Latinoamérica, la argentina Alicia Grasso. La influencia de España es más notable en el curriculum de formación de educadores físicos (Lozano, 2009). Parece que existen dos líneas paralelas de enfoques e influencia, una proveniente de Argentina, centrado en la motricidad y corporeidad, y otra de España, con un enfoque más plural.

Tabla 4. Objetivos de la Educación física en México

GENERALES	SECUNDARIA (GRADOS 7º-9º)
1. Desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio.	1. Disfruten de la actividad física, la iniciación deportiva y el deporte escolar por medio de juegos motores que les permitan reencontrarse consigo mismos, tomar decisiones, elaborar respuestas motrices y cognitivas reconociendo sus posibilidades. Para enfrentar diversas situaciones y solucionar problemas.
2. Propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.	2. Diferencien los roles de participación, vinculando los procesos de pensamiento con la expresión, la actuación estratégica y la acción motriz.
3. Participen en acciones de fomento a la salud en todo su trayecto por la Educación Básica, compartiendo a partir de prácticas básicas como la higiene personal, la actividad física, el descanso y una alimentación correcta.	3. Identifiquen la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas permanentes para un estilo de vida activo y saludable.
4. Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad.	4. Acepten su cuerpo y reconozcan su personalidad interactuando con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores personales, sociales, morales y de competencia, como la amistad; la responsabilidad y la inclusión; el respeto; la tolerancia y la serenidad frente a la victoria o la derrota... así como el gusto por el trabajo colectivo.
	5. Participen en contextos que favorezcan la promoción de valores, sin discriminaciones, y ajenos a la tendencia competitiva, que les permita una mejor convivencia y reconocer a los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2008, 2011).

A nivel internacional, se aprecia que la corporeidad es un enfoque importante dentro de la EF pero relativamente marginal en el diseño del currículum. La aseveración de Hardman (2010), sobre el estado de investigación de la EF se podría aplicar más al enfoque de la corporeidad que al resto de los enfoques contemporáneos sobre ese campo:

Se afirma que el valor de la Educación física descansa en la adquisición de habilidades personales, sociales y socio-morales para producir un tipo de "capital social" para habilitar a la gente joven a funcionar exitosamente en un amplio rango de situaciones sociales. La afirmación está basada en la creencia de que la Educación física es un vehículo adecuado para la responsabilidad personal y social, y habilidades pro-sociales. Pero las evidencias provenientes de la investigación no son concluyentes, los impactos vienen sesgados; y los estudios longitudinales y evaluaciones son cortos. Existe una necesidad de mayor entendimiento de los mecanismos que conducen al mejoramiento del comportamiento social, ejemplo del proceso de cambio. (p. 10)

Lo que Hardman advierte es que se requiere más investigación que apoye lo que hasta ahora son creencias: que la Educación física es un medio para el desarrollo de habilidades sociales. La corporeidad representa, de alguna manera, el pensamiento posmoderno de la EF (Wright, 2006); sería osado negar su importancia y la legitimidad de los beneficios y valores que pregonan este enfoque: la conciencia corporal, autonomía, superación del

dualismo mente-cuerpo, la equidad del género, el profesor y educando reflexivo. Sin embargo, con algunas excepciones (por ejemplo, Ruíz, 2011), no se ha producido suficiente investigación empírica, que respalde los postulados teóricos del enfoque corporal. Einseberg, la representante en México e inspiradora, junto con Alicia Grasso, de este enfoque, señala que existe una precariedad de investigación sobre la corporeidad (Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008).

Un currículum centrado en la corporeidad, como el mexicano, no promueve tanto el movimiento y actividad, como otros programas con enfoques más diversos como el brasileño y español, o, incluso, el argentino que ha adoptado los mismos enfoques que el mexicano. Esto parece contradictorio con las tendencias actuales de la Educación física, a la que se le ha encomendado el fomento de la vida saludable el movimiento y deporte. Cabe señalar que existen algunos indicios de que no todos educadores físicos mexicanos comulgan con los enfoques del programa vigente de Educación física (SEP, 2011), centrado en la corporeidad. La investigación de González Cabrera (2014) señala que la mitad de los educadores físicos participantes en su estudio consideran que el programa actual es pasivo, que no fomenta la actividad física.

Si nos guiáramos por el tipo de actividades de Educación física que se llevan a la práctica en el medio internacional, se podrá observar que la orientación de los currícula de los tres países: Brasil, España y Argentina (tabla 3), en especial el español y brasileño guarda un parecido mayor con las actividades físicas frecuentes en los cinco continentes (tabla 2); no se aprecian grandes diferencias entre las actividades que se practican en los niveles de primaria y secundaria. Sorprende la importancia que está cobrando la danza dentro de esas actividades; de los currícula analizados en este estudio, el brasileño es el único que la incluye la danza como manera explícita en sus objetivos curriculares.

Los objetivos y programas correspondientes del currículum mexicano (tabla 4) no están acordes con las tendencias mundiales del currículum, las cuales se centran en juegos, atletismo, gimnasia, danza y natación. Es posible presumir que debido a una de las principales orientaciones del programa (corporeidad) y las instalaciones y materiales con las que cuentan las escuelas de educación básica no favorecen el seguimiento de las tendencias mundiales del currículum.

4. Conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue realizar una comparación entre los fines del currículum de EF en el medio iberoamericano, particularmente México. La obesidad adulta e infantil se ha constituido en una epidemia a nivel mundial. Las consecuencias en las enfermedades que causa y la mortalidad prematura han provocado que los países destinen una parte importante de su presupuesto de salud a combatirla. Debido a esta situación, en el medio internacional cada vez más se le asigna a la EF un papel mayor en la promoción de la salud, vida sana, combate de la obesidad y aprendizaje para toda la vida de los educandos y la comunidad. Estos fines no parecen congruentes con el nivel de importancia que tiene la EF en el currículum y la calidad de instalaciones que tienen los educadores físicos en la mayoría de los centros escolares.

Los objetivos de los currícula de EF de la mayoría de los países iberoamericanos analizados, sobre todo los de Brasil y España, han incorporado esas tendencias, cuyos objetivos reflejan un énfasis en la actividad física. Esos países tienen enfoques más plurales

del curriculum, más orientados al deporte y al movimiento. Si bien los fines del curriculum argentino también revelan una preocupación por la actividad física y el deporte, estas características no son tan importantes como en los currícula brasileño y español. Inclusive, a pesar de que el curriculum argentino tiene orientaciones semejantes al mexicano, el primero parece más orientado al movimiento, al incorporar la práctica de deportes específicos. El caso más preocupante es el de México. A pesar de que este país es uno de los líderes mundiales en obesidad adulta e infantil, los objetivos del curriculum de EF no concuerdan con las tendencias mundiales que ponen al centro el movimiento y la iniciación deportiva.

Las tendencias internacionales señalan que la EF tiene un papel determinante en la lucha contra la obesidad y promoción de la vida sana. Las razones por las cuales México, país líder en obesidad infantil, no prima la importancia del movimiento y el deporte en el curriculum escolar de EF no las podemos dilucidar en este trabajo. No obstante es posible suponer que los responsables del diseño del curriculum mexicano no han considerado que la EF tenga ese papel determinante en la lucha contra la obesidad infantil que padece el país ni están del todo conscientes de la magnitud del problema. Si México desea ser congruente con el combate a la obesidad y fomento de vida saludable, es urgente que replantee los objetivos del curriculum de EF de la educación básica para orientarlos más al movimiento y al deporte.

Vizuet (2010) advierte que “si somos capaces de impartir una Educación física de calidad en las escuelas, probablemente sobreviviremos como profesión y como asignatura escolar, de lo contrario el final de la Educación física como disciplina escolar está cercano” (p. 51). Parece ser que la advertencia de Vizuet se está cumpliendo en México. En la propuesta de reforma curricular de la educación básica que actualmente la SEP está sometiendo a consulta pública (SEP, 2016), la EF desaparece del mapa curricular y se incluye dentro del componente “Desarrollo personal y social” el cual está conformado por tres áreas, una de estas es “Desarrollo corporal y salud” el cual a su vez se subdivide en tres bloques: corporeidad, motricidad y creatividad. Esta componente planea destinar 80 periodos anuales de 50-60 minutos a los tres bloques. La motricidad, el bloque más relacionado con la actividad física, dispondrá de menos de 30 horas anuales en la programación curricular. Treinta horas anuales parecen muy pocas para combatir la obesidad en el medio escolar.

Una de las limitaciones de este trabajo es su carácter exploratorio; no fue posible identificar antecedentes de investigación sobre el tema que ocupó este trabajo. El estudio solo se enfocó al análisis de los objetivos curriculares de los países seleccionados y no consideró las actividades que los programas respectivos proponen. Se sugiere realizar investigaciones futuras que consideren el análisis a las actividades de los programas de EF de los países investigados en este trabajo y ampliar la investigación a otros países de la región.

Referencias

- CAPES. (2013). *Mestrados e doutorados reconhecidos*. Recuperado de <http://conteudoweb.capes.gov.br/>
- Diario Oficial de la Federación (2010, 20 de agosto). *Acuerdo 540*. Recuperado de http://www.seiem.gob.mx/web/d1_pe/d1_ce/d1_pdf/acuerdo_540.pdf

- Diario Oficial de la Federación (2014, 5 de julio). *Ley de infraestructura educativa*. México: Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria: 1º año ESB*. La Plata: Autor.
- Donovan, M., Jones, G. y Hardman, K. (2006). Physical education and sport in England: dualism partnership and delivery provision. *Kinesiology*, 38(1), 16-27.
- Ebbeling, C. B., Pawlak, D. B. y Ludwig, D. S. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *The Lancet*, 360(9331), 473-482. doi:10.1016/S0140-6736(02)09678-2
- Eisenberg, R., Jiménez M. L. y Gutiérrez, J. (2008). *La precariedad de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE*. Recuperado de www.fronteraseducativas.iteso.mx
- González Cabrera, J. L. (2014). *El papel de la práctica docente en educación física para generar hábitos de actividad física en los educandos de nivel primaria* (Tesis doctoral). Centro de Estudios Superiores en Educación.
- Hardman K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40, 5-28.
- Hardman, K. (diciembre, 2010). Physical education: the future ain't what it used to be. Comunicación presentada en el 5th *Youth Congress*. Ljubljana, Slovenia.
- Hardman, K. y Marshall, J. J. (diciembre, 2005). Update on the state and status of physical education worldwide. Comunicación presentada en el 2nd *World Summit on Physical Education*. Magglingen, Suiza.
- Jacinto, J. (2001). *Programa de educação física. Reajustamento, ensino básico tercer ciclo*. Recuperado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Lozano, I. (2009). *La educación física en el sistema educativo mexicano: evaluación y prospectiva* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Programa de educação física, 2º Ciclo do EB, 5º ano*. Porto: Ministério da Educação e Ciência.
- Naul, R. (2010). Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. En Japanese Society of Sport Education (Ed.), *Proceedings of the international conference for the 30th anniversary of the Japanese society of sport education. Quality of sport in schools and out of schools* (pp. 1-13). Tokio: Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology.
- Ng, M., Fleming, T., Robinson, M., Thomson, B. Graetz, N., Margono, ..., Gakidou, E. (2013). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980-2013. A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet*, 384(9945), 766-781. doi:10.1016/S0140-6736(14)60460-8
- OECD. (2014a). *OECD health statistics 2014, forthcoming*. Recuperado de www.oecd.org/health/healthdata
- OECD. (2014b). *Obesity update, june 2014*. Recuperado de <http://www.oecd.org/health/>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37>

- Ruíz, A. (2011). El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil. Un estudio desde la perspectiva de narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 37-50. doi:10.1590/s0101-32892011000100003
- SEP. (2008). *Educación básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Orientaciones para la regulación del expendio de alimentos y bebidas en las escuelas de educación básica. Guía para directivos y docentes*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica y secundaria. Educación física*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- Taborda, M. y Fernández, A. (2010). Educación física, corporalidad, formación: notas teóricas. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(2), 227-234.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNICEF. (2016). *El doble reto de la malnutrición y la obesidad*. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17047.htm>
- Vizuite, M. (2010). Tendencias de la educación física en la escuela. Las vanguardias. *Perspectivas Educativas*, 3, 33-52.
- Wiles, J. y Bondi, J. (1993). *Curriculum development. A guide to practice*. Nueva York: Macmillan Publishers.
- Withrow, D. y Alter, D. A. (2011). The economic burden of obesity worldwide: a systematic review of the direct costs of obesity. *Obesity Reviews*, 12(2), 131-141. doi:10.1111/j.1467-789X.2009.00712.x
- Wright, J. E. (2006). Physical education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 59-75). Londres: Sage.

Breve CV de los autores

José María García Garduño

Licenciado en Psicología Clínica, Universidad Iberoamericana; Maestría en Educación, Universidad Iberoamericana; Maestría en Administración Educativa, State University of New York, Albany; Doctorado en Educación, Ohio University. Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ha sido profesor en la Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sus intereses de investigación están relacionados con el currículum, la administración y organización escolar y la evaluación educativa. ORCID ID: 0000-0002-0955-0880. Email: josemariagarduno@yahoo.com.mx

Liliana M. Del Basto Sabogal

Socióloga, Especialista en Filosofía, Magíster en Evaluación en Educación, Doctora en Ciencias de la Educación, con estudios posdoctorales en Investigación en Ciencias Sociales niñez y juventud. Actualmente es profesora de planta de la Universidad del Tolima-Colombia y directora Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación que

ofrece la Red de nueve Universidades Estatales de Colombia. Sus líneas de investigación están orientadas a la universidad y ciudadanía y curriculum Es autora de libros, artículos y ponencias. ORCID ID: 0000-0003-2375-5951. Email: lilidelbasto@hotmail.com

Gestión de la Calidad y Diseño Específico de los Procesos de Admisión en el Sistema Universitario Español: Estudio de Caso en una Universidad Privada

Quality Management and Specific Design of the Admissions Process in the Spanish University System: Case Study of a Private University

José María Ortíz Lozano *

Antonio Rúa Vieites

Universidad Pontificia Comillas

En el curso académico 2017/18 se presenta para las universidades españolas de naturaleza pública la primera oportunidad de diseñar de forma específica sus procesos de admisión de estudiantes de Grado. Con tal motivo surge el propósito de investigar si proceder en este sentido ayuda a promover la calidad de las universidades entre sus estudiantes. Tras la realización de un cuestionario sobre 467 estudiantes de una universidad privada con experiencia en el diseño específico de sus procesos de admisión, se han obtenido evidencias de que aquél puede ayudar a promover la satisfacción de los estudiantes, así como servir para mejorar la percepción en términos de reputación e imagen de la universidad que los estudiantes tienen sobre ella, incentivándose por ello, según el modelo EFQM, una mejora en la gestión de la calidad basada en la excelencia por parte de la organización al promover el concepto fundamental de excelencia “añadir valor para el cliente”.

Descriptor: Gestión de la calidad, Admisión de estudiantes, Educación superior, Satisfacción de alumnos, EFQM.

In the academic year 2017/18 there is an opportunity for the public Spanish universities to design specific processes of undergraduate admissions. With this aim, we have investigated whether proceeding in this direction helps to promote the quality of universities for their students. Taking as reference the structure of the EFQM model, we have studied the impact on student satisfaction regarding how to determine the admission of students and improving their perception in terms of the reputation and image of the institution. Following the completion of a questionnaire on a sample of 467 students from a private university with proven experience in the specific design of the admissions process, we have obtained evidence that a specific design can promote student satisfaction as well as serve to enhance the perception in terms of reputation and the image of the university students have of it.

Keywords: Quality management, Student recruitment, Higher education, Student satisfaction, EFQM.

*Contacto: jmortiz@comillas.edu

Introducción

En España, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, que establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado recoge que “son las Universidades las que determinan, de conformidad con distintos criterios de valoración, la admisión a estas enseñanzas de aquellos estudiantes que hayan obtenido la titulación que da acceso a la universidad”, especificando cuáles son esos posibles criterios de valoración según el tipo de acceso que pueden ser utilizados por las universidades. Éstos, a grandes rasgos, permiten la posibilidad de considerar, y aplicar desde el curso académico 2017/18, distintos criterios de valoración, entre los que se incluyen: 1, modalidad y materias cursadas en los estudios previos, equivalentes al título de Bachiller, en relación con la titulación elegida; 2, calificaciones obtenidas en materias concretas cursadas en los cursos equivalentes al Bachillerato español, o de la evaluación final de los cursos equivalentes al de Bachillerato español; 3, calificación final obtenida en las enseñanzas cursadas, y/o en módulos o materias concretas; 4, relación entre los currículos de las titulaciones anteriores y los títulos universitarios solicitados; 5, formación académica o profesional complementaria; estudios superiores cursados con anterioridad; o 6, establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias. En todo caso, la definición de distintos criterios de valoración en los procesos de admisión de las universidades españolas debe garantizar el respeto de los principios de igualdad, mérito y capacidad de los estudiantes.

Este escenario, por el que se permite a las universidades españolas establecer procesos específicos de admisión de estudiantes para estudios de Grado, es novedoso para las de naturaleza pública aunque no del todo para las de naturaleza privada. Sirva de ejemplo en este sentido, entre otros, las experiencias consolidadas de la Universidad de Navarra, Universidad de Deusto o la Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE), caso este último analizado en el presente trabajo. No obstante, es una realidad que las universidades españolas de naturaleza pública empiezan a plantearse, dadas las posibilidades que se abren a partir del curso académico 2017/18, la opción de desarrollar algún tipo de mecanismo específico para la selección de alumnos, como sucede, por ejemplo, con el título de Grado en Medicina de la Universidad Complutense de Madrid (Universidad Complutense de Madrid, 2015).

Por otro lado, es preciso señalar que tras la profunda reestructuración sufrida en los últimos años dentro del Sistema Universitario Español (SUE), como consecuencia del proceso de reconfiguración de los títulos universitarios españoles en su propósito de participar del proceso de creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha significado el interés creciente por dotar de sistemas de garantía de la calidad a los sistemas universitarios, constituyéndose como un pilar esencial del EEES (Feixas, 2004). Así, los problemas derivados de no proveer la calidad requerida son muchos e importantes, destacando entre ellos el impacto sobre la reputación e imagen de la institución, la dificultad para atraer talento académico, la penalización en rankings y los problemas con los que se pueden encontrar los egresados para ser contratados (Billing, 1996; Cruickshank, 2003).

Con estas premisas, dado que para la mayoría de las universidades españolas se presenta la primera oportunidad de diseñar específicamente sus procesos de admisión de estudiantes de Grado a partir del curso académico 2017/18, surge el propósito de investigar si proceder en este sentido ayuda a promover la calidad en las universidades

españolas entre sus estudiantes, a partir del estudio de caso de una universidad privada con experiencia en el diseño de los referidos procesos.

1. Antecedentes

La aplicación de los principios y conceptos de la calidad en el ámbito universitario ha sido ampliamente recogida en la literatura académica, existiendo un mayoritario grado de consenso para asegurar la utilidad, beneficios y justificación del enfoque de una cultura de calidad en las universidades (Bandyopadhyay y Lichtman, 2007; Cruickshank, 2003; Harvey, 1998; Koch y Fisher, 1998; Marshall, 1998; Srikanthan y Dalrymple, 2002, 2005; Villarruel, 2010). En el ámbito universitario español, los sistemas de gestión de la calidad basados en la excelencia, o modelos de gestión de la excelencia se constituyen como una herramienta para la supervivencia en el largo plazo, permitiéndoles hacer frente a entornos cambiantes (Martín, 2005).

Cabe señalar también que las universidades españolas deben hacer frente en la actualidad a un escenario sumamente competitivo, especialmente las de naturaleza privada. Basta referir para ello el aumento de competencia experimentado en el sector en los últimos años; según datos del MECD, en el curso académico 2014-2015 el número total de universidades ascendía a 83, de las cuales 50 son de naturaleza pública y 33 privadas; destacando que en el periodo del año 2001 al 2014 se crearon 15 nuevas universidades, todas ellas de naturaleza privada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Tal y como afirma Vázquez García (2015):

La dinámica que se dibuja en el escenario universitario global es la de una mayor presión de la competencia, guiada fundamentalmente por un mercado principal basado en la reputación y el prestigio universitario, asentada en una mayor diferenciación de las universidades”; siendo las principales consecuencias del citado aumento de competencia el impacto en mejorar “la captación en número y calidad de estudiantes, profesores e investigadores, en la intensificación de la carrera por la excelencia y la atracción de talento, en la investigación y en el prestigio de la institución. (p. 45)

Al aumento de competencia se unen las demandas realizadas por la sociedad para que las universidades españolas promuevan la calidad en todas las áreas de su actividad, como demuestra, por ejemplo, que la Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre), mediante la reforma que tiene lugar en 2007 por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, aborde en su artículo 31 la necesidad de promover y garantizar la calidad de las universidades españolas, afirmando que ha de ser un fin esencial de la política universitaria.

Dentro de los modelos de gestión de excelencia aplicados en organizaciones europeas, sobresale la aplicación del modelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM) de excelencia. Éste destaca por las capacidades que la literatura le reconoce dentro del campo de estudio de la gestión de la calidad en las organizaciones (Alfaro-Saiz et al., 2011; Campatelli, Citti y Meneghin, 2011; Lau y Anderson, 1998; Ruiz-Carrillo y Fernández-Ortiz, 2005; Sila y Ebrahimpour, 2002; Steed, 2002), donde destacan: 1) que facilita la implementación de los principios y conceptos de la gestión de la calidad al máximo nivel (Lau y Anderson, 1998), y 2) que permite evaluar la situación en la que una organización se encuentra en relación con los objetivos perseguidos de excelencia (Alfaro-Saiz et al., 2011). La utilidad del modelo EFQM también ha sido ampliamente contrastada en un contexto de organizaciones educativas (Alonso-Arévalo, 2003; Antón

y Castilla, 2010; Calvo-Mora y Criado, 2003; Calvo-Mora, Leal y Roldan, 2005; Cantón y Vázquez, 2010; Martín, 2005; Ololube, 2006; Osseo-Asare y Longbottom, 2002; Rusjan, 2005; Steed, 2002; Zink y Schmidt, 1995) y se puede afirmar que ha tenido éxito a nivel mundial (Ololube, 2006).

Sin pretender profundizar en la estructura del modelo EFQM, se apuntan a continuación los principales elementos y características que lo definen. Según su propia definición, es un instrumento práctico y no prescriptivo sustentado en la promoción de los conceptos fundamentales de la excelencia en la organización (*European Foundation for Quality Management*, 2013).

Los conceptos fundamentales de excelencia que refiere el modelo EFQM son descritos como los principios requeridos para que cualquier organización obtenga la excelencia de forma sostenida, concretando, definiendo y profundizando los factores clave que a nivel general han sido establecidos por las organizaciones comprometidas con la calidad y la mejora continua. Los conceptos fundamentales de excelencia son ocho: 1) añadir valor para los clientes, 2) crear un futuro sostenible, 3) desarrollar la capacidad de la organización, 4) aprovechar la creatividad y la innovación, 5) liderar con visión, inspiración e integridad, 6) gestionar con agilidad, 7) alcanzar el éxito mediante el talento de las personas, y 8) mantener en el tiempo resultados sobresalientes.

El modelo EFQM provee de un marco de trabajo no prescriptivo que facilita la realización de los conceptos fundamentales de excelencia, con el beneficio añadido de permitir comprender las relaciones causa-efecto que existen entre lo que las organizaciones hacen y los resultados que obtienen. Se sustenta en nueve criterios donde están integrados los conceptos fundamentales de excelencia; cada criterio se divide en un número variable de subcriterios que representan aquello que normalmente tiene lugar en una organización excelente en referencia al criterio correspondiente. Los cinco primeros criterios (1: liderazgo, 2: estrategia, 3: personas, 4: alianzas y recursos, y 5: procesos, productos y servicios) se denominan agentes facilitadores y los cuatro restantes son resultados (6: resultados en clientes, 7: resultados en las personas, 8: resultados en la sociedad, y 9: resultados clave). Los agentes facilitadores tratan sobre lo que la organización logra y cómo lo logra, mientras que los resultados son consecuencia de los agentes facilitadores y de su análisis se deberán extraer las conclusiones necesarias para llevar a cabo los ajustes necesarios (*European Foundation for Quality Management*, 2013).

No obstante, conviene reparar en que la literatura también le reconoce limitaciones al modelo EFQM. Éstas derivan de su definición como marco de trabajo no prescriptivo, al no proveer de prácticas o líneas de actuación específicas que el *management* pueda considerar (Dahlgaard et al., 2013). Además, a pesar de que los modelos de gestión de excelencia proponen un marco de trabajo desde una perspectiva holística en su nivel conceptual, aquéllos adolecen de pautas para la integración en el nivel operacional (Dahlgaard-Park, 2008), siendo esta inconsistencia patente entre la definición de los criterios asociados a liderazgo y procesos (Dahlgaard et al., 2013), pues en el primero se consideran aspectos de la cultura de la organización tales como misión, visión, valores de la organización mientras que en el criterio procesos son obviados.

Al abordar el estudio de la gestión de la calidad en las universidades y su relación con la gestión de los procesos de admisión en las universidades, se ha confirmado que dicha relación apenas ha sido estudiada. Las escasas investigaciones realizadas han apuntado exclusivamente hacia simples indicaciones a tener en cuenta, normalmente llevadas a

cabo dentro de un estudio más general orientado a la aplicación de la filosofía de la gestión de la calidad total en las universidades (Billing, 1996), o a la recomendación de considerar un conjunto de buenas prácticas en los procesos de admisión, que recuerdan al ciclo PDCA (Deming, 1986), como las apuntadas por el informe del *College Board* (2002) citado por Santelices (2007), o las referidas por Rigol (2003) en un estudio detallado de los procesos de admisión de las instituciones de educación superior de los Estados Unidos de América.

Según Rigol (2003), el proceso de admisión debe perseguir maximizar la probabilidad de éxito del alumno, constituyendo como requisito que los procesos de admisión sean capaces de identificar aquellos candidatos con mayor afinidad al perfil de alumno deseado. Así, por ejemplo, si del perfil de alumno deseado se deduce que es requerido un tipo de alumno con determinadas competencias, aptitudes o características, el proceso de admisión debería estar definido de suerte que pueda ser capaz de detectarlas en el momento de la admisión, y, en consecuencia, el orden de prelación utilizado para la admisión de candidatos deberá establecerse tomando en cuenta suficientemente aquella prueba –o pruebas– de conocimientos o aptitudes orientadas a poder determinarlas. Enfocando los procesos de admisión de esta forma se estaría ayudando a promover el traslado de resultados positivos sobre los grupos de interés, al maximizar la probabilidad de éxito académico de los estudiantes (principal cliente de las universidades), en línea con lo señalado por el subcriterio 6a del modelo EFQM de excelencia (*European Foundation for Quality Management*, 2013).

Es preciso, sin embargo, señalar que el enfoque propuesto para el estudio del problema no incide sobre la totalidad de los distintos criterios del modelo EFQM, sino exclusivamente con aspectos vinculados con los agentes facilitadores “procesos” y “estrategia” y con los resultados en clientes. Esto es, no se aborda en el presente trabajo el impacto que el diseño específico de los procesos de admisión puede tener sobre otras dimensiones del modelo, como pueden ser los resultados trasladados a la sociedad o sobre los resultados clave de la organización.

Con estos antecedentes se plantea el interés en contrastar si diseñar de manera específica los procesos de admisión de alumnos para determinar la admisión de éstos (alumnos admitidos, pasando a formar parte del grupo de clientes principales de la universidad) tiene relación con su satisfacción, así como sobre su percepción en términos de reputación e imagen de la universidad. En caso de confirmarse, se estaría ayudando a promover el concepto fundamental de excelencia añadir valor para los clientes según el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*, 2013). Para ello, este trabajo ha planteado una investigación sobre estudiantes de nuevo ingreso de una universidad de naturaleza privada con experiencia contrastada en el diseño específico de su proceso de admisión, la Universidad Pontificia Comillas.

La página web de la citada universidad informa de que el proceso de admisión en los programas de Grado ofertados por esta institución consideran para el ingreso de estudiantes, además del cumplimiento de los requisitos legales de acceso, criterios de admisión específicos que dependen del programa de estudios solicitado (Universidad Pontificia Comillas, 2015). La referida institución desarrolla un conjunto de pruebas de conocimientos que permite realizar una selección específica para cada programa de estudios; entre los criterios de admisión utilizados se encuentran: la ponderación del expediente académico preuniversitario del candidato y la realización de pruebas de

conocimientos realizadas en la Facultad/Escuela correspondiente. En resumen, tras formalizar la solicitud por parte del candidato, éste ha de presentarse a pruebas de admisión organizadas por el centro al que esté adscrito el programa de estudios solicitado, y del resultado de las mismas y de la valoración de su expediente académico preuniversitario se determina una nota de corte que establece el orden de prelación para concurrir al ingreso en el programa solicitado.

En consecuencia, a partir del estudio del caso de una universidad privada con experiencia real en el tipo de diseño de procesos de admisión que podrá llevarse a cabo con carácter general por todas las universidades españolas a partir del curso académico 2017/18, tomando como apoyo la estructura del modelo EFQM de excelencia, el objetivo del presente trabajo es investigar si disponer de un proceso específico de admisión de alumnos para determinar la admisión de éstos, tiene relación con la gestión de la calidad en las universidades respecto de sus estudiantes mediante: 1) la satisfacción de aquéllos, y 2) la percepción en términos de reputación e imagen de la universidad que los estudiantes tienen sobre ella. Adicionalmente, se ha abordado el estudio del objetivo planteado considerando la influencia de ciertos factores, entre otros, sexo y forma de acceso al nivel universitario.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra considerada para el estudio ha estado conformada por el conjunto de alumnos de nuevo ingreso matriculados en el curso académico 2014/15 del Grado en Ingeniería Electromecánica (ICAI) y del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), organizados respectivamente por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pontificia Comillas. El motivo de haber trabajado con dos conjuntos de alumnos ha sido tratar de proporcionar mayor validez al estudio.

La justificación para la elección de los citados Grados es la siguiente, en el caso de ADE, dichos estudios se encuentran entre los que mayor demanda tienen dentro del SUE (García, Estellés y Pérez, 2013), además de que cuentan con una amplia presencia en la oferta universitaria de las universidades españolas, 68 de aquéllas (82% del total) ofertan estudios en ADE. En el caso del Grado en Ingeniería Electromecánica, en tanto que estudios pertenecientes a la rama de conocimiento de Ingeniería, los procesos de admisión adquieren mayor importancia si cabe, dada la particularidad que se produce en estos estudios, donde tradicionalmente se han registrado las mayores tasas de abandono en primer curso (Cabrera et al., 2006).

Asimismo, se señala que en la muestra considerada de ADE e ICAI la demanda es notablemente superior a la oferta de plazas, con una nota media de expedientes preuniversitarios por los alumnos admitidos en ADE de 7,78 (sobre diez), y de 8,11 en ICAI.

2.2. Instrumentos

Ha sido utilizada una encuesta específica con escala *likert* de 8 niveles, número par de niveles con el propósito de que los encuestados se posicionasen en sus respuestas en uno u otro sentido. El diseño de la encuesta fue similar para los alumnos de ambos Grados,

excepto por la particularidad del itinerario o modalidad cursado en cada uno de ellos. En la tabla 1 se presentan las variables de control utilizadas.

Tabla 1. Variables de control de la encuesta

VARIABLE DE CONTROL	POSIBLES VALORES
1. Año de nacimiento	Edad del estudiante.
2. Sexo del estudiante	Hombre/Mujer.
3. Forma de acceso al nivel universitario	Bachillerato Español + Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Bachillerato Internacional, Europeo, o estudios de Estados miembros de la Unión Europea, u otros Estados con los que España haya suscrito acuerdos internacionales. Estudios extranjeros obtenidos o realizados en sistemas educativos de Estados ajenos a la Unión Europea. Otros.
4. Primer curso en el que se realizan los estudios matriculados	Si/No
5. Itinerario cursado	Alumnos de ICAI: nacional/internacional; alumnos de ADE: ordinario/bilingüe.

Notas: Las variables 1 y 4 fueron utilizadas para evitar considerar encuestas realizadas por alumnos que no fuesen de nuevo ingreso, dado que el recuerdo del proceso de admisión podría haberse visto diluido por el paso del tiempo. Dentro de los estudios de ADE se puede estar cursando la modalidad ordinaria o la referida como ADE bilingüe, donde al menos el 75% de los créditos se imparten en inglés. Los estudios de ICAI pueden ser cursados en un itinerario nacional o internacional; en este segundo itinerario (de mayor demanda) el estudiante desarrolla, al menos, un año de sus estudios en una universidad socia del extranjero. Tanto la solicitud, como el correspondiente orden de prelación, consideran de forma diferenciada cada uno de los itinerarios o modalidades posibles.

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta solicitó la valoración de distintas cuestiones, recogidas en la tabla 2, cuya cumplimentación permitía dar cuenta del valor añadido percibido por el alumno de nuevo ingreso de la Universidad estudiada en los términos descritos en el objetivo de la presente investigación. Conforme al subcriterio 6a del modelo EFQM se solicitaron valoraciones de la percepción en términos de satisfacción con, y reputación e imagen de, la organización en referencia al alcance del objetivo de la investigación.

2.3. Procedimiento

Con el propósito de mejorar la herramienta de medida, se distribuyó a una muestra aleatoria de alumnos una primera versión de la encuesta solicitando una respuesta crítica a los ítems planteados en la misma, sirviendo también de pre-test.

La encuesta final fue llevada a cabo coincidiendo con el comienzo del segundo semestre del curso académico 2014/2015. Se distribuyó en las propias aulas, por los autores del presente trabajo, ayudados por los tutores de los distintos grupos, a los alumnos de primer curso de los Grados estudiados (con independencia de la modalidad o itinerario cursado).

Tabla 2. Variables de control de la encuesta

Expresar su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 “en desacuerdo” y 8 “de acuerdo” con las siguientes afirmaciones:

- a) Las pruebas de admisión permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad
- b) El nivel de exigencia de las pruebas de admisión es superior al de la PAU en su fase general
- c) Si bien esta pregunta no está directamente relacionada con el estudio del constructo asociado al objetivo de la investigación, se consideró adecuado medir este aspecto para apuntar si esta cuestión habría de ser un aspecto a tener en cuenta en caso de presentar diferencias significativas, positiva o negativamente
- d) La realización de las pruebas de admisión constituye un aspecto diferencial positivo de esta universidad respecto de otras
- e) La realización de las pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en la que está matriculado

Expresar su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación, siendo 1 bajo nivel de satisfacción y 8 alto nivel de satisfacción:

¿Cuál es su nivel de satisfacción con el procedimiento de admisión de la Facultad o Escuela en la que está matriculado?

Fuente: Elaboración propia.

El número de total de encuestas respondidas fue de 467. Según se recoge en la tabla 3, el porcentaje de respuesta fue prácticamente del 80% del total de alumnos matriculados en los referidos estudios.

Tabla 3. Distribución de encuestados

TIPO DE ENCUESTA	¿PRIMER AÑO EN LOS ESTUDIOS CURSADOS?		ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN EL PLAN DE ESTUDIOS (B)	PORCENTAJE REPRESENTADO A / B
	NO	SI		
ADE	9	167	227	73,57%
ICAI	17	274	326	84,05%
Total	26	441	553	79,75%

Fuente: Elaboración propia.

Para todas las variables se obtuvieron estadísticos, con su correspondiente distribución de frecuencias. Con el objeto de estudiar si la apreciación global sobre cada variable resultaba indiferente entre los estudiantes, se procedió a realizar los correspondientes contrastes de hipótesis con la prueba T de un valor, considerando como hipótesis nula: el valor medio de la variable es 4,5 (punto medio de la escala utilizada), frente la hipótesis alternativa que consideraba dicho valor medio distinto. En todos los casos, los contrastes utilizados han considerado un nivel de significación del 5%.

En todas las variables recogidas se ha estudiado, mediante la prueba T para la igualdad de medias y tomando en consideración el valor de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, si se presentaban diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de control: sexo, forma de acceso al nivel universitario (Bachiller + PAU u otro), plan de estudios cursado (ICAI o ADE) o modalidad o itinerario cursado dentro del Grado. Dadas las características de la muestra, el grupo “otros” incluyó mayoritariamente estudiantes que accedieron al SUE tras haber cursado estudios de Bachillerato Internacional o realizado sus estudios de acceso en un sistema educativo extranjero.

3. Resultados

En primer lugar se señala que realizado el correspondiente análisis de fiabilidad sobre los resultados obtenidos mediante el cuestionario utilizado, el valor obtenido para el alfa de Cronbach fue de 0,73. Según Campo-Arias (2006), este valor es indicativo de un alto grado de consistencia interna en el referido cuestionario. Aspecto que permite dar cuenta de la fiabilidad del constructo: valor añadido percibido por el alumno de nuevo ingreso de la Universidad Pontificia Comillas en los términos descritos en el objetivo de este trabajo.

De todas las variables planteadas, la afirmación: “la realización de las pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en la que está matriculado” presentó la mayor valoración (6,3). Según describe la tabla 4, es significativo que la media de todas las valoraciones obtenidas haya sido superior al punto medio del intervalo (4,5) utilizado para valorar cada afirmación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio individualizado de cada una de las variables obtenidas.

Tabla 4. Estadísticos del valor proporcionado

	N	MEDIA	DESV. TÍP.	SIG. (BILAT.)
Las pruebas de admisión permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad	429	5,32	1,65	0,000
El nivel de exigencia de las pruebas de admisión es superior al de la PAU (fase general)	408	4,98	2,02	0,000
La realización de las pruebas de admisión constituye un aspecto diferencial positivo de esta universidad respecto de otras	427	6,2	1,58	0,000
La realización de las pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en la que está matriculado	429	6,3	1,59	0,000
¿Cuál es su nivel de satisfacción con el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela en la que está matriculado?	430	6,12	1,37	0,000

Nota: Valor de prueba T = 4,5.

Fuente: Elaboración propia.

Así, en relación a la valoración realizada acerca de si las pruebas de admisión de la institución permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad, tal y como se presenta en la figura 1, se han presentado evidencias para afirmar que los alumnos consultados consideran que las pruebas de admisión de la institución investigada permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos al ingreso en los estudios.

Al estudiar la valoración en función del tipo de pruebas realizadas según el Grado cursado, se puede afirmar que se han encontrado diferencias entre la valoración realizada por los alumnos de uno y otro centro. Según recoge la tabla 5, los alumnos de ICAI valoran de forma superior (5,57) la adecuación de las pruebas de admisión a su propósito respecto de los alumnos de ADE (4,87). Estos resultados pueden sugerir que en el primer caso (ICAI) es más determinante inferir los conocimientos previos de determinadas materias –o competencias desarrolladas–, vinculadas con el ámbito de la ingeniería, para el posterior desarrollo de los estudios universitarios de lo que pueda suceder en el

segundo caso (ADE), donde quizás tenga más relevancia una formación previa más generalista.

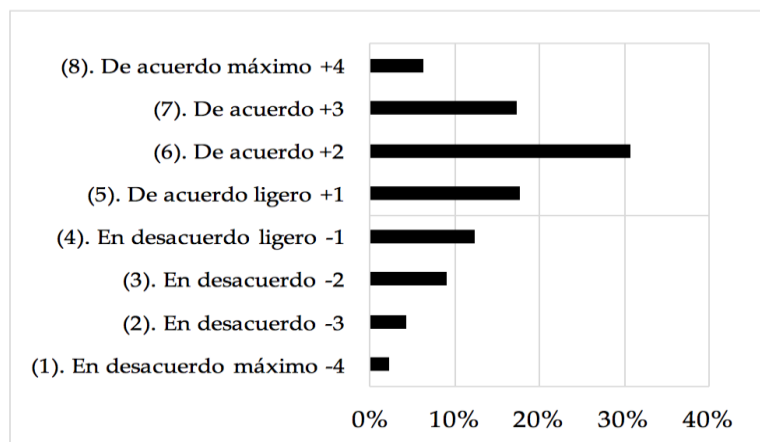


Figura 1. Distribución de la valoración realizada a si las pruebas de admisión de la Universidad Pontificia Comillas permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad

Nota: Media = 5,32, Desv. Típica =1,65, Sig. Prueba T vs 4,5 =,000, N =429.

Fuente: Elaboración propia.

Analizando los datos en función de la forma de acceso al SUE, se han encontrado diferencias entre quienes accedieron por la realización de bachillerato y superación de la PAU respecto de quienes accedieron por otra forma de acceso. Los alumnos del primer grupo evaluaron de forma superior (5,46) la función de las pruebas de admisión de la Universidad Pontificia Comillas, como sistema para valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad, respecto de quienes han accedido por otra forma de acceso (4,22). No se han encontrado diferencias significativas acerca de la cuestión consultada en función del sexo del estudiante, o de la modalidad o itinerario cursado en los estudios.

Tabla 5. Estadísticos de la valoración realizada a si las pruebas de admisión de la Universidad Pontificia Comillas permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad

		N	MEDIA	SIG.
Tipo Encuesta	ADE	157	4,87	0,000*
	ICAI	272	5,57	
La forma de acceso al SUE es Bachiller + PAU	No	50	4,22	0,000
	Si	379	5,46	
Sexo del estudiante	Hombre	282	5,41	0,116
	Mujer	146	5,14	
Plan de estudios cursado dentro de ADE	ADE	69	4,97	0,646
	ADE Bilingüe	46	4,83	
Plan de estudios cursado dentro de ICAI	Internacional	78	5,65	0,582
	Nacional	194	5,54	

Nota: * Nivel de significación obtenido no asumiendo igualdad de varianzas, tras la consideración del resultado de la prueba de Levene.

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los aspectos que ha interesado ser medido es la dificultad percibida de las pruebas de admisión realizadas por la institución, pues aquella podía influir en la satisfacción de los estudiantes en relación a la forma de decidir su admisión. Tal y como se presenta en la figura 2, la percepción de la dificultad que tienen las pruebas de admisión de la universidad estudiada es superior a la PAU en su fase general.

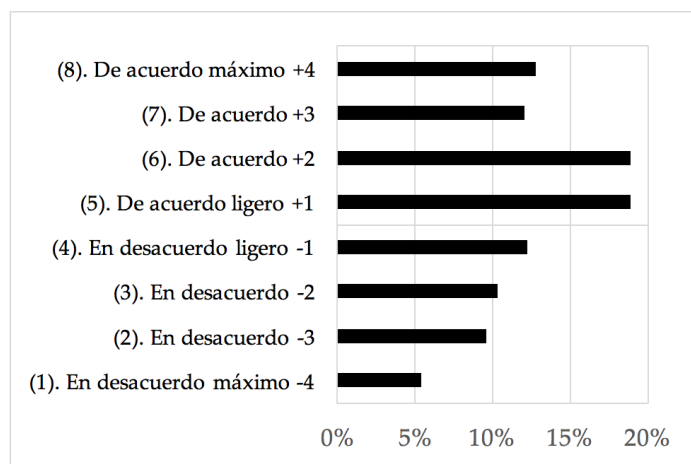


Figura 2. Distribución de la valoración realizada a si las pruebas de admisión de la Universidad Pontificia Comillas permiten valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos antes del ingreso en la Universidad

Nota: Media = 4,98, Desv. Típica =2,02, Sig. Prueba T vs 4,5 =,000, N =408.

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio de la valoración realizada acerca del nivel de exigencia percibido de las citadas pruebas en función de las variables de control, se han encontrado diferencias entre los alumnos del plan de estudios de ICAI según el itinerario cursado (nacional o internacional). Tal y como se presenta en la tabla 6, quienes cursaron el itinerario internacional, itinerario con mayor demanda por parte de solicitantes, consideraron que la dificultad de las pruebas de admisión es similar al nivel de dificultad de la PAU en su fase general, mientras que quienes cursan el itinerario nacional sí perciben una mayor dificultad en las pruebas de admisión. Este aspecto podría señalar la existencia de un diseño de pruebas de admisión más adecuado para concurrir, dentro de ICAI, al itinerario internacional que al nacional.

En cambio, no han sido halladas diferencias en la valoración realizada a esta afirmación en función del Grado cursado, la forma de acceso al SUE o el sexo del estudiante.

Por otro lado, cuando se ha estudiado la relación entre la realización de las pruebas de admisión y la consideración de que ello constituya un aspecto diferencial positivo respecto de otras universidades, según recoge la figura 3, se ha presentado consenso entre los alumnos de los Grados consultados al considerar un aspecto diferencial positivo la realización de pruebas de admisión. Es significativo en este caso que no se han encontrado diferencias en la valoración de esta cuestión en función del Grado o itinerario específico cursado dentro de los estudios, la forma de acceso al SUE o el sexo del estudiante. Este aspecto da cuenta del alto nivel de homogeneidad al respecto por parte de la muestra considerada.

Tabla 6. Estadísticos de la valoración realizada acerca de si el nivel de exigencia de las pruebas de admisión de la Universidad Pontificia Comillas es superior al de la PAU (fase general)

		N	MEDIA	SIG.
Tipo Encuesta	ADE	141	5,09	0,417
	ICAI	267	4,92	
La forma de acceso al SUE es Bachiller + PAU	No	29	5,03	0,881
	Si	379	4,98	
Sexo del estudiante	Hombre	271	4,99	0,877
	Mujer	136	4,96	
Plan de estudios cursado dentro de ADE	ADE	68	5,07	0,993
	ADE Bilingüe	43	5,07	
Plan de estudios cursado dentro de ICAI	Internacional	77	4,55	0,045
	Nacional	190	5,07	

Fuente: Elaboración propia.

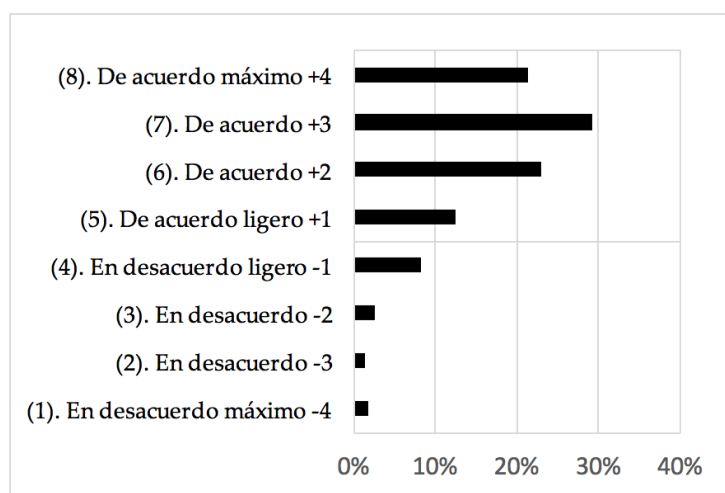


Figura 3. Distribución de la valoración realizada acerca de si la realización de las pruebas de admisión en la Universidad Pontificia Comillas constituye un aspecto diferencial positivo respecto de otras universidades

Nota: Media = 6,2, Desv. Típica = 1,58, Sig. Prueba T vs 4,5 = ,000, N = 427.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se apuntaba al principio del epígrafe, al analizar la evaluación realizada acerca de si la realización de pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en la que se está matriculado, se han obtenido los mayores porcentajes de consenso en la encuesta realizada. Según se puede observar en la figura 4, la valoración media obtenida a la consulta realizada es de 6,3.

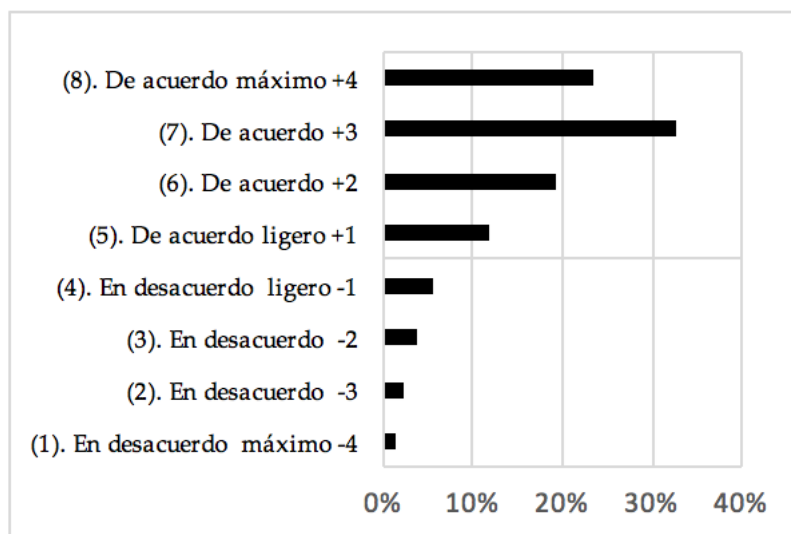


Figura 4. Distribución de la valoración realizada acerca de si la realización de las pruebas de admisión en la Universidad Pontificia Comillas constituye un aspecto diferencial positivo respecto de otras universidades

Nota: Media = 6,3, Desv. Típica = 1,59, Sig. Prueba T vs 4,5 =,000, N = 429.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7 se describe que los alumnos encuestados manifiestan un consenso mayoritario en señalar que la realización de las pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela. En función de la forma de acceso al SUE, la valoración es superior para quienes han accedido por tener el título de bachiller español y haber superado la PAU (6,35) que la de aquéllos que han accedido por otra forma de acceso (5,86), donde fundamentalmente se agrupan alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros. Estos resultados apuntarían a una oportunidad dentro de España para diferenciar a la universidad que realice pruebas específicas de admisión en términos de reputación.

Tabla 7. Estadísticos de la valoración realizada acerca de si la realización de pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en la que se está matriculado

		N	MEDIA	SIG.
Tipo Encuesta	ADE	157	6,38	0,396
	ICAI	272	6,25	
La forma de acceso al SUE es Bachiller + PAU	No	50	5,86	0,039
	Si	379	6,35	
Sexo del estudiante	Hombre	281	6,26	0,550
	Mujer	147	6,36	
Plan de estudios cursado dentro de ADE	ADE	69	6,58	0,141
	ADE Bilingüe	46	6,09	
Plan de estudios cursado dentro de ICAI	Internacional	193	6,27	0,933
	Nacional	77	6,23	

Fuente: Elaboración propia.

En cambio, no se han presentado diferencias en la valoración obtenida acerca de si la realización de las pruebas de admisión mejora la reputación de la Facultad/Escuela en

función de los estudios cursados, así como dentro de los posibles itinerarios cursados en los referidos Grados. Tampoco existen diferencias en la valoración realizada en función del sexo de los alumnos.

Por su parte, al estudiar la relación con el nivel de satisfacción de los encuestados con el procedimiento específico de admisión que sigue la Universidad investigada, según se muestra en la figura 5, un porcentaje mayoritario de respuestas corresponde con una valoración alta. La media se ha situado en 6,12 y apunta que es posible obtener valoraciones de niveles de satisfacción altos con procesos específicos de admisión.

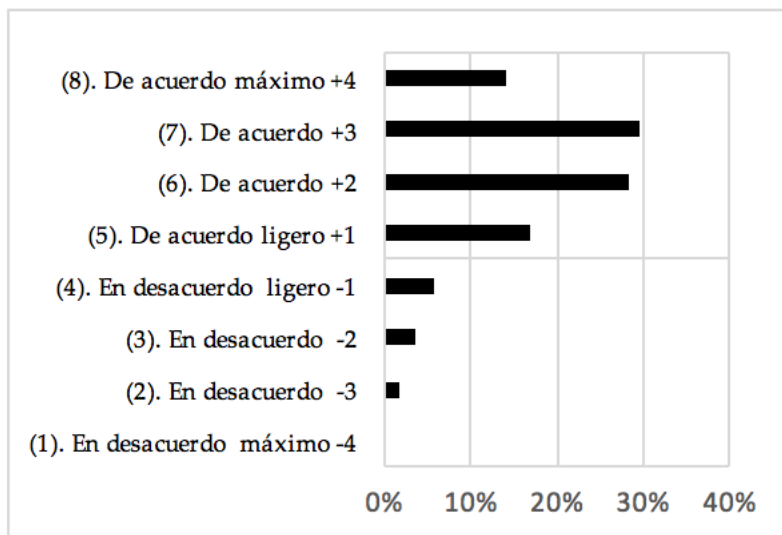


Figura 5. Distribución de la valoración realizada acerca de si la realización de las pruebas de admisión en la Universidad Pontificia Comillas constituye un aspecto diferencial positivo respecto de otras universidades

Nota: Media = 6,12, Desv. Típica = 1,37, Sig. Prueba T vs 4,5 =,000, N = 430.

Fuente: Elaboración propia.

Además, cuando se ha estudiado la valoración del nivel de satisfacción manifestado con el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela en la que han ingresado los encuestados, se han encontrado diferencias en función de la forma de acceso al SUE. Tal y como presenta la tabla 8, quienes han obtenido el título de bachiller español y superado la PAU valoran de forma superior (6,17) el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela en la que están matriculados que los estudiantes que accedieron con otra forma de acceso (5,71). De nuevo, se apunta la posibilidad de diferenciar positivamente, dentro de España, aquella universidad que realice pruebas específicas de admisión.

De forma particular, dentro del colectivo de alumnos de ICAI, la valoración del nivel de satisfacción manifestado con el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela, en función del itinerario cursado presenta diferencias. Los alumnos que cursan el itinerario internacional manifiestan una valoración superior (6,50) de su satisfacción con el procedimiento de admisión respecto de aquellos que cursan el itinerario nacional (6,09). Este aspecto podría estar relacionado con una mejor adecuación del procedimiento de admisión realizado para concurrir al proceso de admisión del itinerario internacional en los estudios de ICAI, respecto del itinerario nacional.

No se han hallado diferencias en función de la modalidad cursada dentro de este último grado, ni del sexo del alumno.

Tabla 8. Estadísticos de la valoración realizada acerca del nivel de satisfacción con el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela en la que se está matriculado

		N	MEDIA	SIG.
Tipo Encuesta	ADE	156	5,96	0,077
	ICAI	274	6,2	
La forma de acceso al SUE es Bachiller + PAU	No	51	5,71	0,023
	Si	379	6,17	
Sexo del estudiante	Hombre	281	6,05	0,173
	Mujer	148	6,24	
Plan de estudios cursado dentro de ADE	ADE	68	5,97	0,831
	ADE Bilingüe	46	5,91	
Plan de estudios cursado dentro de ICAI	Internacional	78	6,50	0,023
	Nacional	196	6,09	

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

A partir del estudio de caso de una universidad privada, este trabajo ha planteado el propósito de investigar si, con las oportunidades que ha incorporado recientemente la legislación vigente, diseñar de forma específica los procesos de admisión para determinar el ingreso de alumnos ayudaría a promover la calidad en las universidades españolas entre sus estudiantes. Ello se plantea con el propósito último de avanzar en el conocimiento en el campo de la promoción de la gestión de la calidad en las universidades.

Las principales conclusiones que se han obtenido en el presente estudio han sido las siguientes:

- Se presentan evidencias que señalan que un diseño específico permite valorar adecuadamente los conocimientos académicos previos de los solicitantes antes del ingreso en la Universidad.
- El nivel de exigencia de pruebas específicas de conocimientos/competencias puede ser percibido de forma distinta al nivel de exigencia de la actual PAU española. Este aspecto habría de ser atendido especialmente en el diseño específico de los procesos de admisión de Grado.
- La realización de pruebas específicas de conocimientos, competencias y/o aptitudes puede promover la constitución de un aspecto diferencial, positiva o negativamente, respecto de otras universidades.
- La realización de pruebas de admisión puede promover una mejora de la reputación percibida por los estudiantes de la Facultad/Escuela que las realice.
- Un diseño específico de los procesos de admisión no implica que exista disconformidad o perjuicio en el nivel de satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso con el procedimiento de admisión de la Facultad/Escuela que lo lleve a cabo; puede producirse lo contrario al constituirse como un aspecto diferencial positivo de la Facultad/Escuela.

- El diseño específico de los procesos de admisión ha de tomar en consideración el impacto en el nivel de satisfacción que puede conllevar sobre alumnos que proceden de sistemas educativos extranjeros, incluyendo a los alumnos que han cursado el Bachillerato Internacional. Los resultados obtenidos apuntarían a la necesidad de profundizar sobre la adecuación del procedimiento de admisión al referido colectivo de solicitantes.

Los puntos 3, 4 y 5 apuntarían a la consideración de fortalezas del modelo de diseño específico de procesos de admisión, mientras que el 6 podría indicar una debilidad. No obstante, para poner en valor el modelo planteado respecto de un modelo de diseño único, como el establecido hasta el curso académico 2017/18 para alumnos procedentes del título de Bachiller español, habría que considerar otras cuestiones (entre otras, costes económicos para las universidades y para los estudiantes, cuestiones del reconocimiento o no de la validez de pruebas entre distintas universidades, o posibles incompatibilidades de fechas) en una investigación *ad-hoc*.

Sin perjuicio de lo anterior, los resultados obtenidos sugieren que un diseño específico de los procesos de admisión de alumnos en las universidades españolas puede ser gestionado de manera que promueva la satisfacción de los estudiantes en cuanto a la forma de determinar la admisión de alumnos por parte de la universidad, así como que sirvan para mejorar la percepción en términos de reputación e imagen de la universidad que los estudiantes tienen sobre ella, incentivándose por ello, según el modelo EFQM, avanzar en la mejora de la gestión de la calidad basada en la excelencia dentro de la organización. Estos resultados estarían alineados con lo señalado en los trabajos previos de Rigol (2003) y Santelices (2007), en referencia a otros sistemas educativos.

No obstante, es preciso señalar que las limitaciones de este trabajo no son menores y deben de ser tenidas en cuenta para la generalización de los resultados:

- La naturaleza privada de la universidad y las características del plan de estudios donde se ha llevado a cabo la investigación. Por un lado, se ha podido presentar un posible exceso de homogeneidad en el perfil del alumno consultado, aspecto que podría haber incorporado cierto sesgo en las valoraciones recogidas en un sentido de mayor o menor sensibilidad a las propuestas planteadas. Por otro, el caso planteado parte del supuesto de considerar programas de estudios donde la demanda de solicitudes supera la oferta, aspecto que no se registra en todos los programas ofertados dentro del SUE.
- El establecimiento de criterios específicos de admisión solo actúa sobre una parte del conjunto de agentes facilitadores, los relacionados con la admisión de alumnos (procesos y estrategia), que se desarrollan dentro del tipo de organización que constituye una universidad.
- No se aborda el impacto del enfoque utilizado para gestionar los procesos de admisión sobre los criterios 7, 8 y 9 del modelo EFQM, resultados en las personas de la organización, en la sociedad y resultados clave de la organización. No hacerlo limita la evaluación del impacto real trasladado en términos de gestión de excelencia en la organización.

Para concluir, se apunta como futura línea de investigación la continuidad del presente trabajo en dos posibles líneas de actuación no inconexas. La primera, profundizar en el estudio de la relación de un diseño específico de los procesos de admisión dentro del conjunto de todos los agentes facilitadores del modelo EFQM, ampliando el análisis considerando del posible impacto de la propuesta en los resultados trasladados en términos de promoción de la excelencia. La segunda, ampliar el estudio recogiendo las particularidades y consideraciones específicas de alumnos de otras titulaciones/ramas de conocimiento del SUE.

Referencias

- Alfaro-Saiz, J. J., Carot-Sierra, J. M., Rodríguez-Rodríguez, R. y Jabaloyes-Vivas, J. M. (2011). Seeking organisational excellence by using the information coming from the EFQM excellence model as starting point: application to a real case. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(8), 853-868. doi:10.1080/14783363.2011.597595
- Alonso-Arévalo, J. (2003). *Evaluación de bibliotecas universitarias con el modelo EFQM*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/83062>
- Antón, A. M. y Castilla, J. I. M. (junio, 2010). El modelo EFQM aplicado a la gestión de la Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Utilización para la evaluación de proyectos de cooperación. Comunicación presentada en el *XIV International Congress on Project Engineering*. Madrid.
- Bandyopadhyay, J. K. y Lichtman, R. (2007). Six sigma approach to quality and productivity improvement in an institution for higher education in the United States. *International Journal of Management*, 24(4), 804-809.
- Billing, D. (1996). Managing quality policy and projects in a university. *Total Quality Management*, 7(2), 203-212. doi:10.1080/09544129650034954
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 1-24. doi:10.7203/relieve.12.2.4226
- Calvo-Mora, A. y Criado García-Legaz, F. (febrero, 2003). Análisis del poder predictivo del modelo EFQM para la gestión y mejora de la calidad en la universidad pública española. Comunicación presentada en *XIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica*. Lugo.
- Calvo-Mora, A., Leal, A. y Roldán, J. L. (2005). Relationships between the EFQM model criteria: a study in spanish universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(6), 741-770. doi:10.1080/14783360500077708
- Campatelli, G., Citti, P. y Meneghin, A. (2011). Development of a simplified approach based on the EFQM model and six sigma for the implementation of TQM principles in a university administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(7), 691-704. doi:10.1080/14783363.2011.585755
- Campo-Arias, A. (2006). Usos del coeficiente de alfa de Cronbach. *Biomedica*, 26(4), 585-8. doi:10.7705/biomedica.v26i4.327
- Cantón, I. y Vázquez, J. L. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 59-68.
- Cruickshank, M. (2003). Total quality management in the higher education sector: a literature review from an international and australian perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(10), 1159-1167. doi:10.1080/1478336032000107717

- Dahlgaard, J. J., Chen, C. K., Jang, J. Y., Banegas, L. A. y Dahlgaard-Park, S. M. (2013). Business excellence models: limitations, reflections and further development. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(5), 519-538. doi:10.1080/14783363.2012.756745
- Dahlgaard-Park, S. M. (2008). Reviewing the European excellence model from a management control view. *The TQM Journal*, 20(2), 98-119. doi:10.1108/17542730810857345
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
- García, H. C., Estellés, T. C. y Pérez, F. J. M. (2013). De la licenciatura al grado en administración y dirección de empresas: un análisis comparativo desde las necesidades de las empresas. *EDUCADE: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 4, 56-76.
- Harvey, L. (1998). An assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*, 42(3), 237-255. doi:10.1177/000494419804200303
- Koch, J. V. y Fisher, J. L. (1998). Higher education and total quality management. *Total Quality Management*, 9(8), 659-668. doi:10.1080/0954412988136
- Lau, R. S. y Anderson, C. A. (1998). A three-dimensional perspective of total quality management. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 15(1), 85-98. doi:10.1108/02656719810199277
- Marshall, S. J. (1998). Professional development and quality in higher education institutions of the 21st century. *Australian Journal of Education*, 42(3), 321-334. doi:10.1177/000494419804200308
- Martín, J. I. (2005). La integración de la innovación, el aprendizaje, la dirección del conocimiento y la mejora continua de la calidad del servicio en la administración pública. *Administración de Andalucía: Revista Andaluza de Administración Pública*, 57, 255-279.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>
- Ololube, N. P. (2006). An approach to quality improvement of education in Nigeria through EFQM excellence model. *The African Symposium: An On Line Journal of African Educational Research Network*, 6, 7-22.
- Osseo-Asare, A. E. y Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26-36. doi:10.1108/09684880210416085
- Rigol, G. (2003). *Admissions decision-making models: how US institutions of higher education select undergraduate students*. Nueva York: The College Board.
- Ruiz-Carrillo, J. I. y Fernández-Ortiz, R. (2005). Theoretical foundation of the EFQM model: the resource-based view. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(1), 31-55. doi:10.1080/1478336042000309857
- Rusjan, B. (2005). Usefulness of the EFQM excellence model: theoretical explanation of some conceptual and methodological issues. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(3), 363-380. doi:10.1080/14783360500053972
- Santelices, M. V. (2007). *Procesos de admisión a instituciones de educación superior en el mundo: antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios complementarios en el proceso de admisión a la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: Universidad Pontificia Católica de Chile.

- Sila, I. y Ebrahimpour, M. (2002). An investigation of the total quality management survey based research published between 1989 and 2000: a literature review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(7), 902-970. doi:10.1108/02656710210434801
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224. doi:10.1080/1353832022000031656
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F. (2005). Implementation of a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 69-81. doi:10.1080/13538320500077686
- Steed, C. (2002). Excellence in higher education: evaluating the implementation of the EFQM excellence model in higher education in the UK. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24(1), 74-99.
- Universidad Complutense de Madrid. (2015). *Memoria para la verificación del título de grado en medicina por parte de la agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA)*. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/97-2015-06-07-grado_medicina.pdf
- Universidad Pontificia Comillas. (2015). *Proceso de admisión*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/es/admisiones/informacion-general/informacion-de-interes>
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26.
- Villarruel, M. (2010). Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118
- Zink, K. J. y Schmidt, A. (1995). Measuring universities against the european quality award. *Total Quality Management*, 6(5), 547-561. doi:10.1080/09544129550035206

Breve CV de los autores

José María Ortiz Lozano

Doctor por la Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE), dentro del Programa Oficial de Doctorado en Economía y Empresa; Master en Investigación en Economía y Empresa (ICAI/ICADE); Master in Business Administration Executive (ICAI/ICADE); Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado (ICAI/ICADE); Diplomado en Estadística, Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como Director del Servicio de Gestión Académica y Títulos, Vocal del Comité de Calidad, y Vocal del Comité de Seguimiento de Indicadores y Estadísticas de la Universidad Pontificia Comillas. Como investigador se dedica a la aplicación de sistemas de gestión de calidad en organizaciones educativas y al análisis de datos mediante técnicas multivariantes aplicadas al ámbito de la educación y a la gestión de recursos humanos. ORCID ID: 0000-0002-8317-4393. Email: jmortiz@comillas.edu

Antonio Rúa Vieites

Profesor Propio Agregado del Departamento de Métodos Cuantitativos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (CC.EE) de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Licenciado en Ciencias Físicas, Máster en Meteorología Teórica y Aplicada, Doctor en Ciencias Físicas, Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas y Executive MBA. Profesor de Estadística, Matemáticas, Investigación Operativa y Análisis de datos

en diferentes cursos de Grado y Postgrado en el entorno de la Economía, Empresa y Marketing. Como investigador se dedica al Análisis de Datos mediante el uso, fundamentalmente, de técnicas multivariantes, en el ámbito de la educación, administración de empresas, economía y sociología. ORCID ID: 0000-0002-6915-2067. Email: rvieitesicade.comillas.edu

Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes

Conceptions about Assessment Process of Students' Learning

Nina Hidalgo *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación de los estudiantes es una de las prácticas docentes que más inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, especialmente porque determina su vida presente y futura. Numerosos estudios han evidenciado la relación entre cómo evalúan los docentes y sus concepciones sobre evaluación. Fruto de su importancia, el estudio de las concepciones de evaluación va adquiriendo fuerza en las últimas décadas. Por ello, el presente estudio busca profundizar en los estudios actuales que se centran en conocer las concepciones sobre evaluación. Para lograr dicho objetivo hemos estructurado el artículo en tres partes. En primer lugar, ahondamos en la definición de las concepciones y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo. En segundo lugar, revisamos las investigaciones de concepciones sobre evaluación en cuatro direcciones: a) los tipos de concepciones, b) los factores que inciden en su diversidad, c) la relación entre las concepciones y la práctica evaluativa y d) otras investigaciones sobre concepciones. Por último, cerramos el presente trabajo con unas reflexiones acerca de lo que hemos aprendido de los estudios analizados relacionados con las concepciones sobre evaluación así como la propuesta de futuras líneas de investigación centradas en aquello que aún nos queda por saber de las creencias implícitas sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Descriptores: Evaluación de Estudiantes, Concepciones, Concepciones sobre evaluación, Práctica evaluativa

Students' Assessment is one of the teaching practices which most affect into learning and development of students, especially because it determines their present and future life. Numerous studies have demonstrated the relationship between how teachers assess and their conceptions about teacher' assessment. As a result of its importance, the study of assessment' conceptions has gained strength in recent decades. Therefore, the present study seeks to deepen into the present studies that focus on knowing the conceptions about assessment. To achieve this goal, we have structured the paper into three parts. Firstly, we delve into the definition of conceptions and their concreteness in the educational and evaluative field. Secondly, we review the group of researches on assessment' conceptions in four directions: a) types of conceptions, b) factors that affect this diversity, c) the relationship between conceptions and assessment practice, and d) other studies related to conceptions. Finally, we close the present work with some personal reflections about what we have learned from the studies analyzed related to assessment' conceptions as well as to propose future lines of research centered on what still remains to be known about implicit beliefs of students' learning' assessment.

Keywords: Students' assessment, Conceptions, Assessment' conceptions, Assessment practice.

*Contacto: nina.hidalgo@uam.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 12 de julio 2016
1ª Evaluación: 20 de octubre 2016
2ª Evaluación: 12 de noviembre 2016
Aceptado: 30 de noviembre 2016

1. Introducción

No es muy arriesgado afirmar que la evaluación de los estudiantes es una de las actividades con peor reputación del sistema educativo. Al menos así lo aseveran investigaciones como la realizada por Sambel, McDowell y Brown (1997). Estos autores encontraron que docentes y estudiantes perciben de forma muy negativa la práctica de la evaluación, tanto por cómo se desarrolla el proceso evaluativo como por sus implicaciones y la relacionaron con una evaluación entendida esencialmente como rendición de cuentas, donde la práctica evaluativa sirve para certificar, clasificar y etiquetar a los estudiantes.

Quizá por ello, o quizá por la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la influencia de las concepciones sobre su desarrollo, en los últimos años ha surgido con fuerza una línea de investigación empírica que busca profundizar en el estudio de las concepciones de evaluación tanto de docentes como de estudiantes. El motivo es claro: en la medida que conozcamos y comprendamos mejor las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación, estaremos en condiciones de desarrollar mejores evaluaciones, aquéllas que se ajusten más a sus necesidades y expectativas, y con ello, mejorar su aprendizaje (Brown, 2008; Murillo e Hidalgo, 2015).

Una de las líneas de investigación que está tomando más fuerza en la actualidad es aquella que busca examinar las concepciones sobre evaluación de estudiantes que se desarrolla en el aula (p. ej., Coll y Remesal, 2009; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Harris y Brown, 2009; Pope, Green, Johnson y Mitchell, 2009; Remesal, 2011). La idea que sustenta el auge de esta línea de investigación es clara: dado que las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción, sólo conociendo y cambiando las concepciones podremos mejorar la práctica evaluativa y, con ello, el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Murillo, Martínez-Garrido e Hidalgo, 2014).

En el presente artículo se hace una revisión de los avances en la investigación acerca de las concepciones de docentes y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. Para ello se ha organizado en tres grandes bloques. En primer lugar se define qué son las concepciones y cómo se aplican a la educación y a la evaluación educativa, a continuación se describe el propósito, la metodología y los resultados de los principales estudios centrados en las concepciones sobre evaluación y, por último, se presenta una reflexión final proponiendo estudios para el futuro sobre esta línea de investigación.

2. Una mirada hacia las concepciones sobre evaluación

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría, 2012). En este sentido, las concepciones se definen como un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Coll y Remesal, 2009; Hasselgren y Beach, 1997; Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006; Marton, 1981; Remesal, 2011; Säljö, 1994).

Las personas, por naturaleza, construimos nuestro pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias originada en nuestras propias experiencias. En función de las vivencias, cada ser humano concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de personas, y esto incide en la forma en que se comporta e interacciona a lo largo de su vida. Por lo tanto, aquellas concepciones que tenga cada persona determina en gran medida la forma en que actúe y la intencionalidad en dichos actos (Atkinson y Claxton, 2000; Harris, 2008; Murillo, Hidalgo y Flores, 2016; Pozo, 2006).

A lo largo de la historia, se han utilizado términos similares como teorías implícitas, suposiciones o creencias razonables para referirse a las concepciones. No obstante, investigadores como Thompson (1992) defienden que es necesario un significado para concepciones diferente y específico entendiéndolo como una “estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p. 130). De acuerdo con esto último, Barnes, Fives y Dacey (2015) y Philipp (2007) confirman la importancia de utilizar el término de concepciones, más amplio y adecuado para todas las creencias humanas que afectan a la visión del mundo.

De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006) las representaciones implícitas o concepciones de las personas tienen supremacía sobre sus actos, siendo la principal herramienta de aprendizaje y acción. Por ello, para poder cambiar las prácticas de las personas es fundamental conocer previamente sus concepciones y vincularlas a su realidad.

Una de las características principales de las concepciones es su carácter eminentemente social. Así, lejos de ser individuales, las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, ya que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos. En este sentido, nuestras concepciones se construyen en la interacción con otras personas, por lo que la forma en que nosotros concebimos el mundo está influido directamente por los individuos que nos rodean (Pozo, 2006; Van den Berg, 2002).

Centrándonos en el ámbito educativo, las concepciones de los profesores y profesoras son una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Prieto y Contreras, 2008; Thompson, 1992). Las concepciones docentes se entienden, por tanto, como un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional (Philipp, 2007; Pratt, 1992; Thompson, 1992). De esta forma, las concepciones del profesorado son influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, definiendo su práctica docente. Queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ekeblad y Bond, 1994; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

No obstante, aunque las concepciones definan la práctica profesional de los docentes, estas creencias no son conformadas de forma explícita y consciente por parte del profesorado. Las experiencias de vida, el contexto en el que trabajan, sus experiencias previas como estudiantes del sistema educativo y las presiones sociales y políticas configuran estas ideas implícitas de los docentes, integrándolas en sus estructuras

cognitivas e influyendo directamente en su forma de comprender la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación (Prieto y Contreras, 2008).

En la psique de los profesores y profesoras no todas las concepciones tienen el mismo peso. Así, existen creencias centrales y otras complementarias que ayudan a matizar las más importantes (Pajares, 1992, Thompson, 1992). Dentro de estas concepciones, tanto generales como periféricas, existen algunas más conceptuales y otras más centradas en el desempeño diario docente (Marton, 1981), convirtiéndose en una estructura en forma de red donde las concepciones están interconectadas.

Si trasladamos el concepto de concepciones a la evaluación, se entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2014). En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa (Marshall y Drummond, 2006).

3. Las investigaciones sobre concepciones de evaluación. Una revisión actual

Tal y como venimos diciendo, una fructífera y reciente línea de investigación es la que estudia las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje (Atjonen, 2014; Azis, 2012; Brown, 2003, 2004, Brown y Hirschfeld, 2008; Brown y Remesal, 2012; Brown, Lake y Matters, 2011; Chen, Morris y Mansour, 2012; Fives y Gill, 2014; Harris y Brown, 2008, 2009; Winterbottom et al., 2008; entre otros).

Uno de los primeros estudios centrado en las concepciones sobre evaluación fue el del profesor estadounidense M. Frank Pajares (1992). En su estudio, Pajares (1992) confirmó que profundizar en las concepciones de la enseñanza es prioritario para la investigación en educación, ya que sólo si conocemos las concepciones podemos cambiar las prácticas del profesorado en el aula. En este sentido, conociendo las creencias implícitas podremos determinar las prácticas docentes y así trazar líneas para su mejora, fin último de cualquier investigación educativa (Brown, 2008; Opre, 2010; Pajares, 1992; Sambell, McDowell y Brown, 1997; Vandeyar y Killen, 2007).

El interés evidente mostrado por la investigación en las concepciones sobre evaluación parte de la premisa de que estas concepciones, al igual que otros tipos de creencias de los profesores, influyen significativamente en sus decisiones y actividad profesional (Brown, 2008, Opre, 2010, Vandeyar y Killen, 2007). Por lo tanto, si queremos comprender cómo evalúan los profesores es fundamental conocer sus concepciones. Con esta lógica de fondo, nos interesa conocer las distintas direcciones que han cogido las investigaciones centradas en las concepciones sobre evaluación para aprender de ellas.

Para acercarnos a estas diferentes investigaciones sobre concepciones de evaluación que existen, hemos considerado fundamental centrarnos en aquellos estudios a) focalizados

en identificar las distintas concepciones sobre evaluación de docentes y estudiantes, b) con el propósito de identificar los factores que inciden en la variabilidad de concepciones, c) que profundizan en la relación entre las concepciones y las prácticas de evaluación y de los docentes y d) otras temáticas distintas. Veámoslos.

3.1. Análisis de los tipos de concepciones sobre evaluación del aprendizaje

Los primeros estudios en los que vamos a profundizar son aquellos que persiguen conocer las concepciones sobre evaluación. Entre ellas, cobra especial relevancia el trabajo realizado en la última década por Gavin Brown y sus colaboradores en Nueva Zelanda, el cual ha inspirado investigaciones posteriores con el mismo objeto de estudio (Brown, 2008; 2011; Brown y Harris, 2012; Brown y Hirschfeld, 2008; Brown, Irving, Peterson y Hirschfeld, 2009; Brown, Kennedy, Fok, Chan y Yu, 2009; Harris, Brown y Harnett, 2014; Hirschfeld y Brown, 2008).

En una serie de trabajos iniciados por Brown y su equipo se propusieron conocer las concepciones acerca de la evaluación de docentes de Educación Primaria y Secundaria. El enfoque de su investigación fue cuantitativo y el análisis de los datos se realizó a través de modelos de ecuaciones estructurales. Para la recogida de datos se utilizó el inventario “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCOA-III)*”. Los hallazgos de su investigación confirman que existen cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008, 2009; Brown y Hirschfeld, 2008):

- *La evaluación como mejora*, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente así como el aprendizaje de los estudiantes.
- *La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela*, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- *La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante*, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- *La evaluación como un proceso irrelevante*, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

Profundizando en cómo se relacionan estas cuatro concepciones halladas en sus estudios, Brown (2003, 2004, 2006, 2009) determina que los docentes que tienen una concepción cercana a la evaluación como mejora están también moderadamente de acuerdo con la creencia de que la evaluación es una herramienta de rendición de la escuela ($r_{xy} = 0,58$). Por otro lado, los profesores y profesoras que muestran menos cercanía con que la evaluación es irrelevante son los que muestran un acuerdo más elevado con la evaluación como mejora ($r_{xy} = -0,69$). Las concepciones de rendición de cuentas tanto de la escuela como de los propios estudiantes están moderadamente correlacionadas también ($r_{xy} = 0,58$). Estos resultados muestran que los docentes o estudiantes no se ubican únicamente en una concepción de evaluación sino que, aunque suelen mostrar más acuerdo con una de ellas, sus creencias también tienen elementos o características

del resto de concepciones. La investigación también revela que estas concepciones se mantienen constantes a lo largo del tiempo (Harris y Brown, 2008).

En el ámbito español, Ana Remesal (2011), de la Universidad de Barcelona, investigó las concepciones docentes de las funciones de la práctica evaluativa con un estudio cualitativo a través de entrevistas a treinta profesores. Los hallazgos principales del estudio son que las concepciones de evaluación se encuentran en un continuo con dos polos: un polo pedagógico y un poco social. Los docentes que se encuentran en el extremo de la concepción pedagógica de la evaluación consideran que ésta regula y ayuda al aprendizaje del alumnado mientras que los que se sitúan en el polo social defienden que la práctica evaluativa es un instrumento de acreditación social que sirve para clasificar y calificar a los estudiantes, no para aportarles información sobre cómo mejorar su aprendizaje. Frente a esta concepción dual de la evaluación, los resultados del estudio de Remesal (2011) reflejan que casi la mitad de los docentes tienen una concepción mixta más cercana al polo pedagógico, un 16% una creencia puramente pedagógica y otro 16% una concepción social. La autora concluye con que en general los docentes siguen mostrando concepciones arraigadas a las prácticas más tradicionales de evaluación.

Unos años más tarde, el investigador tunecino Sahbi Hidri (2015) en una investigación similar a la de Brown, se planteó conocer las concepciones de evaluación de los docentes de educación Secundaria y de Universidad. Utilizando el “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire* (TCoA-III)” y un cuestionario complementario adecuado al contexto de Túnez, Hibri (2015) utilizó el análisis factorial para analizar los datos. Los principales hallazgos son que el modelo de concepciones resultante estaba conformado por tres creencias de evaluación, concretamente que la evaluación sirve para la mejora, para la rendición de cuentas o que es irrelevante. Las concepciones de los docentes de mejora y rendición de cuentas correlacionaron positivamente. Estos hallazgos difieren en cierta medida por las investigaciones previas realizadas tanto por Brown como por otros investigadores. El autor tunecino concluye que estas diferencias pueden deberse a la escasa formación en evaluación que recibe el profesorado y la mala reputación de la evaluación en su país, pudiendo incidir en las concepciones del profesorado sobre las prácticas evaluativas.

Con el propósito de conocer las concepciones de evaluación de los profesores de Secundaria y relacionarlas con su práctica profesional, el profesor de la Universidad de Wellington Astuti Azis (2014, 2015) realizó un estudio mixto en el contexto de Indonesia. Teniendo en cuenta las concepciones encontradas en la investigación de Brown (2004, 2006, 2009), los participantes de este estudio consideran que la evaluación a) sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, b) sirve para la rendición de cuentas de la escuela y c) es útil para que los estudiantes demuestren aquello que han aprendido. Por otro lado, los resultados muestran que los docentes no están de acuerdo con que la evaluación sea irrelevante. La parte del estudio referente a la vinculación de las creencias con sus prácticas las mostramos en el epígrafe dedicado a este aspecto del presente artículo.

Otro aspecto en el que se centran estos estudios es no tan solo en las concepciones de docentes sino también en las de los estudiantes. Con este fin, Brown y Hirschfeld (2008) realizaron un estudio con 3.469 alumnos de educación secundaria con el objetivo de determinar las concepciones de los alumnos acerca de la evaluación. El análisis de

ecuaciones estructurales arrojó que los estudiantes tienen cuatro tipos diferentes de concepciones: a) evaluación como mejora el rendimiento y el aprendizaje, b) la evaluación hace que los estudiantes rindan cuenta y sean responsables, c) la evaluación es irrelevante, y d) la evaluación es agradable. Los autores concluyen que la primera concepción correlaciona positivamente con el rendimiento, mientras que los estudiantes con las concepciones c y d son los que peor desempeño obtienen.

Estos resultados nos permiten hallar similitudes entre las concepciones de docentes y estudiantes. Así, tres de las creencias son iguales para ambos mientras que hay una concepción diferente (para los docentes la evaluación como rendición de cuenta de la escuela frente a que la evaluación es agradable para el alumnado). En este sentido, existe coherencia y estabilidad también en las concepciones del alumnado, del mismo modo que sucede con las de los profesores y profesoras (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008; Brown y Hirschfeld, 2008).

En un estudio posterior, Brown, Irving, Peterson y Hirschfeld (2009) matizaron que las concepciones de los estudiantes están más cercanas a la evaluación como una práctica formativa y no de control por parte del docente. Poco después, Brown y Harris (2012) complementaron dichos resultados llevando a cabo un nuevo estudio con el objetivo de conocer si existían diferencias en las concepciones de los estudiantes en función de su nivel de escolarización. Los resultados muestran que los estudiantes de educación secundaria, frente a los de primaria, puntúan más alto en concebir la evaluación como irrelevante, frente a concebirla como externa, como herramienta de mejora o como agradable. No obstante, en general, todos los estudiantes, sin diferencias significativas, conciben la evaluación en mayor medida como una herramienta que ayuda a mejorar su aprendizaje.

En Educación Secundaria, Peterson e Irving (2008) indagaron sobre las concepciones que tiene los estudiantes sobre la evaluación y su comunicación. El estudio, de corte cualitativo, llevó a cabo cinco grupos focales en cuatro escuelas de Nueva Zelanda. Los resultados señalan que los estudiantes conciben la evaluación como útil cuando ésta sirve para mejorar su aprendizaje e irrelevante cuando no proporciona información útil para ellos. Los autores concluyen que su estudio confirma de forma cualitativa los hallazgos de los estudios cuantitativos anteriores realizados por Brown y colaboradores.

En una línea similar de trabajo, Segers y Tillema (2011) realizaron una investigación con 712 estudiantes holandeses con el objetivo de conocer sus concepciones acerca de la finalidad que tiene la evaluación. Los análisis factoriales realizados apuntan a que existen cinco concepciones sobre la finalidad de la evaluación: a) es beneficiosa para el aprendizaje, b) sirve como instrumento para medir lo que los estudiantes han aprendido, c) resulta agradable a los estudiantes, d) mejora el clima de apoyo y colaboración en el aula, y e) sirve para la rendición de cuentas. Los autores señalan que los estudiantes que perciben la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas la asocian a una práctica profundamente injusta.

Conocidas las concepciones de profesorado y alumnado, otro aspecto investigado por Brown y sus colaboradores, es comparar las concepciones de evaluación en distintos países. Así, en distintos estudios realizados se compararon las concepciones de profesores y estudiantes de Nueva Zelanda con los de Australia, España, Irán, Chipre y China. Los resultados por países permiten afirmar que existen diferencias entre las creencias de los participantes neozelandeses y del resto de países. No obstante, las

concepciones de los docentes de los distintos países son un fiel reflejo del pensamiento de profesores y alumnos acerca de la naturaleza y el propósito de la evaluación, la enseñanza y los planes de estudio de dichos estados. Las diferencias explicativas se deben a la diversidad cultural y de los sistemas educativos y son coherentes con las políticas educativas de los distintos países analizados. Como pinceladas de los resultados de cada uno de los estudios:

- En el caso de Queensland (Australia), Brown y Lake (2006) se realizó un estudio ex post facto y un análisis a través ecuaciones estructurales. Los resultados determinaron que existen similitudes en las concepciones de evaluación como mejora e irrelevante pero diferencias en las creencias sobre la evaluación como rendición de cuentas. Por su contexto de gestión y de evaluaciones externas, los docentes de Nueva Zelanda tenían una visión más cercana a la rendición de cuentas de los estudiantes a través de la evaluación, frente a un menor acuerdo por los profesores y profesoras de Queensland. En este caso, ambos grupos de profesores también muestran múltiples concepciones que correlacionan entre sí de forma estable.
- En el contexto español, el propósito del estudio fue comparar las concepciones de evaluación de docentes en formación neozelandeses ($n= 324$) y españoles ($n= 672$). Los autores consideran que es importante conocer las concepciones de evaluación de los estudiantes de magisterio, dado que tienen una amplia experiencia como estudiantes y que los modelos utilizados para el análisis de las concepciones con los docentes en ejercicio no sirven para dichos estudiantes. En este caso, los hallazgos confirmaron que existen diferencias estadísticas significativas en las concepciones de los docentes en formación. Mientras que para los estudiantes de Nueva Zelanda, sus concepciones de la evaluación como mejora fueron inversas a la creencia de que la evaluación es irrelevante y positiva pero moderada con la rendición de cuentas, para los docentes en formación españoles las correlaciones fueron mucho más fuertes en ambos casos (Brown y Remesal, 2012). Como conclusión, los estudiantes de magisterio de España tienen una concepción sobre la evaluación más cercana a la mejora y la rendición de cuentas del propio estudiante.
- Con el propósito de conocer cómo conciben los profesores la evaluación en Chipre en comparación a Nueva Zelanda, Brown y Michaelides (2011) desarrolló un estudio ex post facto y posteriormente un análisis factorial exploratorio. Los resultados muestran que los docentes de Chipre tienen concepciones ligeramente diferentes a los docentes de Nueva Zelanda, debidas a las políticas y forma de llevarse a cabo la evaluación en ambos contextos. Las principales diferencias se encuentran en que para los profesores de Chipre las concepciones de la evaluación como mejora tienen una correlación moderada en considerar la evaluación como negativa o irrelevante y positiva con que la práctica evaluativa suponga una rendición de cuentas por partes de la escuela.
- Brown, Pishghadam y Sadafian (2014) analizaron si 760 estudiantes universitarios iraníes tienen una estructura de concepciones similar a los neozelandeses. Para ello, se hizo un análisis factorial confirmatorio y se obtuvo que las concepciones que tenían diferían ligeramente, siendo: a) la evaluación mejora el aprendizaje y enseñanza, b) la evaluación sirve para que las escuelas y

facultades rindan cuentas, y c) la evaluación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje.

- En China, los profesores Gavin Brown y Lingbiao Gao (2015) examinaron cómo diversas investigaciones describen las concepciones y las prácticas de evaluación a través de un meta-análisis de ocho estudios de entrevistas y encuestas. En el análisis de las concepciones de evaluación de los docentes de China estos difieren al compararlos con los neozelandeses en considerar que la evaluación solo servirá para la mejora de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado siempre y cuando cumpla su función ineludible de rendición de cuentas, tanto de la escuela como de los estudiantes.

Más allá de identificar las concepciones, otros investigadores buscaron comparar las creencias entre docentes y estudiantes universitarios (Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston y Rees, 2012). Para ello, los autores realizaron un cuestionario para ambos grupos participantes y lo analizó con modelos de ecuaciones estructurales. Las diferencias en las concepciones de ambos grupos fueron claras. Mientras que los docentes universitarios concibieron la evaluación como un proceso que ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes afirmaron que ésta solo sirve para que ellos rindan cuentas, siendo irrelevante para su aprendizaje. Para los autores es fundamental reflexionar acerca de la importancia de que la evaluación sea un proceso compartido entre docentes y estudiantes, sino, difícilmente podrá ayudar a los estudiantes y por ende, a la mejora del sistema educativo.

En síntesis, las investigaciones analizadas nos permiten afirmar que existen distintas concepciones de evaluación, que en todas las investigaciones se sintetizan en cinco: a) la evaluación como mejora, b) la evaluación como rendición de cuenta de la escuela, c) la evaluación como rendición de cuentas de los estudiantes, d) la evaluación es irrelevante, y e) la evaluación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje. Las diferencias en las concepciones se originan en primer lugar por los participantes de la investigación, encontrando distintas concepciones si son estudiantes de educación obligatoria, futuros profesores o docentes en activo. En segundo lugar también encontramos diferencias por el nivel educativo, pudiendo estar las concepciones vinculadas a la evaluación que se desarrolla en Primaria, Secundaria o Educación Superior. En tercer lugar, las concepciones parecen ser estables en el tiempo y están relacionadas con el rendimiento en los estudiantes. Por último, las diferencias hemos visto que también pueden deberse al contexto del estudio, pudiendo afirmar que las concepciones se ven enormemente influidas por las políticas evaluativas del país o las directrices evaluativas del centro educativo. La influencia del contexto así como de otros factores se va a analizar en profundizar en el próximo apartado del presente artículo.

3.2. Estudios sobre los factores que inciden en la variabilidad de concepciones de la práctica evaluativa

Una segunda línea de estudio se centra en conocer los factores que inciden en las concepciones y su variabilidad. En uno de sus estudios primigenios, el profesor Gavin Brown (2004) afirmó que, inicialmente, las concepciones no se ven determinadas por el contexto en el que se desarrollan o por experiencia previa. Para ser más precisos, el autor concluyó que el número de años en la educación, el número de años de experiencia profesional y la situación socioeconómica de sus escuelas no influye en las concepciones que los docentes tenían en relación con evaluación. Frente a esta afirmación, otros

investigadores si han hallado diferencias en las concepciones de evaluación en función de distintos factores.

Efectivamente, el contexto es uno de los aspectos más estudiados por su relevancia en la conformación de las creencias de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2012; Vandeyar y Killen, 2007). La investigación ha evidenciado que las características sociales, culturales, económicas y políticas del país, ciudad o barrio donde trabajen los docentes o estudien los alumnos influyen directamente en las creencias implícitas que tengan de evaluación (Davis y Neitzel, 2010; James y Pedder, 2006; Prieto, 2008; Vandeyar y Killen, 2007).

Para la investigadora chilena Marcia Prieto (2008), las concepciones se ven influidas por el contexto en el que se desarrollan. Así, las creencias docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los estudiantes y del centro escolar. Los contenidos, los instrumentos y la finalidad de la evaluación planteada por el profesor cambian de una escuela a otra y de un estudiante u otro. Los profesores que trabajan en centros educativos ubicados en contextos desafiantes evalúan teniendo en cuenta que sus estudiantes tienen una menor capacidad o están en desventaja social. En este sentido, la autora defiende que “la diversidad social y cultural que les caracterizan y por lo tanto, la evaluación se transforma en la vía que determina su trayectoria escolar, sobre la base de la calidad de su capital cultural” (Prieto, 2008, p. 134).

Vandeyar y Killen (2007), en una investigación de carácter etnográfico llevada a cabo en cuatro centros escolares de Sudáfrica, analizaron las creencias de sus docentes y concluyeron que el sistema dentro del cual los profesores y profesoras enseñan influye directamente en sus concepciones de evaluación. En este sentido, si el centro educativo hace hincapié en el contenido, las imposiciones políticas en términos evaluativos y las pruebas de evaluación externa, no es sorprendente que los profesores tengan concepciones de evaluación próximas a que la función de ésta es la rendición de cuentas del alumno o alumna y de la propia escuela. Por el contrario, si el centro educativo se preocupa del aprendizaje de sus estudiantes y de que la evaluación sea una herramienta de ayuda para estos, los docentes muestran concepciones más próximas a la mejora. En este sentido, la política, cultura y directrices evaluativas que sigan las escuelas determinan las concepciones de la práctica evaluativa de su profesorado.

No obstante, Vandeyar y Killen (2007) señalan que es muy iluso pensar que si cambian las políticas o cultura de evaluación de los escolares se transformaran automáticamente las concepciones de los docentes. La construcción de las creencias implícitas es un proceso complejo y por ello, el cambio en las concepciones también lo es. Ilustrando esta idea, el profesor británico Harry Torrance (1995) afirma que:

Creer que las concepciones de los docentes van a cambiar simplemente porque las políticas y los contextos escolares cambien es ingenuo, sin embargo, la capacidad y la voluntad de los docentes para implicarse con los cambios en el proceso de evaluación en particular, si se ve influida por sus ideas y creencias arraigadas. Por lo tanto, en un proceso de cambio evaluativo es fundamental implicar a los docentes en ella y que compartan su propósito, de lo contrario, no van a cambiar sus concepciones ni con ello su práctica evaluativa. (p. 55)

Aportando más datos empíricos de las ideas presentadas sobre la influencia del contexto en las concepciones de evaluación de los profesores, el estudio de Brown, Hui, Yu y Kennedy (2011) es un referente al respecto. En su investigación realizada en China los autores destacan la incidencia del contexto en la evaluación de los estudiantes,

considerando que la cultura, así como el estatus social de los docentes incide en la forma en que éstos conciben la enseñanza y la evaluación. Así, estos autores determinan que mientras que algunos factores pueden ser estables en toda la población, otras, como las concepciones de evaluación, pueden ser legítimamente diferentes por las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas y en las características sociales de estas.

En este sentido, la investigación fenomenográfica de Murillo, Hidalgo y Flores (2016) con docentes de educación primaria y secundaria determinó que el contexto donde estuviese ubicada la escuela donde el docente desarrolla su labor influye en el tipo de concepciones de evaluación que tenían. Así, los profesores que trabajan en contextos desafiantes muestran unas concepciones de evaluación más cercanas a la inclusión, adaptación e individualización de la evaluación, mientras que los docentes de escuelas situadas en entornos favorables tienen creencias más cercanas a la excelencia, la objetividad y la igualdad en la evaluación. En palabras de los propios autores:

El contexto determina las concepciones y con ello las prácticas. De esta forma, frente al supuesto tratamiento indiferenciado por parte de las Administraciones de todos los centros, la investigación muestra que la segregación escolar configura enseñanzas muy diferentes en función del contexto socio-económico. Si tenemos bien asumida la idea de que hay que dar un mayor apoyo al estudiante que más lo necesita, no hay razones para no extrapolar esa idea a los centros. [...] Al final, es el contexto el que está determinando el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas.

El segundo factor analizado que puede incidir en las concepciones docentes de evaluación es las expectativas que los docentes tienen hacia sus alumnos y alumnas. Aunque no existen muchas investigaciones empíricas al respecto, queremos destacar el estudio ya mencionado realizado por Saloshna Vandeyar y Roy Killen (2007) de las Universidades de Pretoria y Newcastle respectivamente. En su estudio sobre la influencia del contexto, los autores matizan que dicho entorno y cultura del centro educativo determina las ideas implícitas que tienen sobre sus alumnos. Estas ideas previas influyen en las expectativas que cada profesor tiene de sus estudiantes, determinando el nivel de la enseñanza, los contenidos y la evaluación. Como conclusión de la investigación, los autores consideran que el entorno influye en lo que el docente espera de sus alumnos, pudiendo esperar o pensar que los estudiantes que se encuentran en centros educativos en entornos favorables pueden aprender más por estar en dicho contexto y las expectativas de los profesores serán mayores hacia estos estudiantes.

En tercer lugar, diversos estudios manifiestan que otro aspecto que influye en las concepciones de evaluación son las experiencias previas vividas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tal como se ha vivido la evaluación como estudiantes determina las concepciones de los propios alumnos y de los profesores. Los estudios de Smith, Hill, Cowie y Gilmore (2014) y DiLoreto (2013) aportan datos al respecto. El primer de ellos ha sido realizado con estudiantes de magisterio de Nueva Zelanda. Los resultados muestran que sus concepciones próximas a la evaluación sumativa hicieron que les resultase complicado ser evaluados a través de pruebas abiertas y cualitativas. Esas concepciones tan arraigadas a las pruebas finales y objetivas se deben, en voz de sus propios protagonistas, a cómo han sido evaluados siendo alumnos y especialmente a cómo han sentido, vivido y gestionado la evaluación a lo largo de su escolaridad.

En esta línea, la afirmación “las concepciones son contextuales y vivenciales” (p. 2) cobra relevancia. La investigadora americana Melanie Anne DiLoreto adaptó en 2013 el

inventario de Brown de *Conceptions of Assessment (TCoA-III)* para conocer las concepciones de evaluación de los estudiantes de magisterio y de formación superior. Su análisis defiende que la evaluación debe servir para la mejora del propio aprendizaje así como para rendir cuentas de los conocimientos adquiridos. DiLoreto (2013) concluye que los participantes mostraron una fuerte relación entre dar cuentas de lo aprendido y mejorar, fruto de experiencias de evaluación pasadas.

Como aprendizaje de este conjunto de investigaciones, fruto de su construcción social, las concepciones no están libres del entorno en el que crecen, se relacionan y trabajan docentes o estudiantes, sino más bien al contrario. Asimismo, las vivencias sociales y educativas vividas por los estudiantes y las expectativas del profesorado también determinan sus concepciones de evaluación, y con ello, su aprendizaje y desarrollo integral.

3.3. La brecha entre las concepciones de evaluación y la práctica evaluativa

En tercera instancia, la relación entre las concepciones sobre evaluación y la propia práctica es un tema recurrente en las investigaciones centradas en conocer las ideas implícitas de docentes. La investigación ha demostrado que existe una evidente influencia de las creencias en la práctica evaluativa del docente. En efecto, la forma en que los docentes conciben la evaluación tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas del docente y éstas en el aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2008). Si el propósito de profundizar en las concepciones es impactar en la práctica de evaluación de los profesores, cobra relevancia conocer si estas ideas preconcebidas y la forma en que evalúan en sus clases son coherentes entre ellas.

Mostrando esta preocupación, Vandeyar y Killen (2007) analizaron las concepciones y sus prácticas de evaluación de docentes de escuelas sudafricanas de educación primaria a partir de tres estudios de caso con un enfoque etnográfico. El análisis de las entrevistas, las observaciones, los diarios docentes y la lectura de documentos clave demostraron la clara relación entre las concepciones sobre evaluación del profesorado y su práctica. Los autores demostraron que diferentes concepciones conducían a diferentes prácticas de evaluación. En este sentido, se encontraron las siguientes relaciones entre las concepciones y la práctica evaluativa de los profesores:

- Los docentes con una concepción de la evaluación como una herramienta útil para recopilar información para la toma de decisiones, la utilizaban como parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje.
- Los educadores que ven la evaluación como algo que podría usarse para hacer que los estudiantes rindan cuentas por su propio aprendizaje, favorecerían la evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento.
- Los profesores que conciben la evaluación como necesaria pero no importante para su aprendizaje favorecerían las prácticas de evaluación sumativa y cuasi formativa que ayudasen a generar una calificación detallada para rendir cuentas a la escuela.
- Los docentes que consideran que la evaluación es en gran medida irrelevante evitaban la evaluación formativa.

Las prácticas de evaluación observadas eran altamente consistentes con las concepciones de los docentes sobre la evaluación. En este sentido, las concepciones previas de

evaluación de los y las profesoras conducen a la alteración de sus métodos de evaluación. El estudio concluye con que los cambios educativos impuestos no promueven un cambio real en la prácticas evaluativas de los docentes. Para que ese cambio sea factible es necesario que el profesorado sea consciente de sus concepciones implícitas y que reciban formación y apoyo para un cambio de su propia práctica.

En coherencia con los resultados de Vandeyar y Killen (2007), Astuti Azis (2014, 2015) llevó a cabo un estudio con un enfoque mixto destinado a conocer las concepciones y prácticas de evaluación. Los resultados mostraron que aunque los docentes querían que la evaluación mejorase el aprendizaje de los estudiantes su concepción entraba en muchas ocasiones en conflicto con las evaluaciones externas impuestas por las políticas del país, siendo difícil cambiar dichas prácticas. Esta distancia entre las ideas implícitas y la práctica confirma que determinados factores externos en muchas ocasiones pueden interferir en que su evaluación refleje sus concepciones más arraigadas (Azis, 2015).

Ilustrando también la brecha entre concepciones y prácticas de evaluación, James y Pedder (2006) realizaron una investigación cuantitativa con 558 profesores en Inglaterra con el objetivo de conocer las concepciones sobre evaluación de los docentes y si estas son coherentes con su práctica profesional con el “*Staff Questionnaire (SQ)*”. Los resultados muestran que existe una clara brecha entre las prácticas y las creencias implícitas sobre evaluación del profesorado. Por lo tanto, a pesar de que estos profesores concebían la evaluación como una herramienta para facilitar el aprendizaje explícito y promover la autonomía del aprendizaje, sus prácticas evaluativas únicamente se orientaban a medir el rendimiento de sus estudiantes. Los autores concluyen que esta disparidad entre las concepciones y las prácticas se debe a la influencia y presiones que el contexto británico imprime en las prácticas de los profesores ya que tienen un claro carácter de rendición de cuentas de rendimiento de los estudiantes (Barnes et al., 2015).

En esta misma línea, Oscarson y Apelgren (2010) plantearon un estudio ex post facto con 605 docentes de educación secundaria que enseñaban idiomas de distintas lenguas. Con 20 de los docentes de la muestra se realizó a posteriori un estudio cualitativo para profundizar en dichas concepciones. Los resultados muestran que las evaluaciones se centran en el rendimiento del alumnado, por su concepción de rendición de cuentas. Los programas nacionales suecos en términos de dominio de la lengua y lenguas extranjeras como el inglés han impregnado profundamente las ideas implícitas y las prácticas evaluativas de los docentes, quienes se centran en observar la comunicación oral de su alumnado y medir sus aprendizajes. Los autores concluyen que encontraron ciertos conflictos conceptuales entre, por un lado, la evaluación, los exámenes y la calificación realizada por los docentes en sus aulas y, por otro lado, la interpretación lógica de las directrices y los planes de estudios que establecen los objetivos nacionales, generando problemas y una brecha entre las concepciones de evaluación y su práctica real.

Otros estudios se han focalizado en las concepciones de estudiantes de magisterio y las prácticas de evaluación que reciben como estudiantes universitarios o que han recibido en su vida escolar previa (Eren, 2010; Smith, Hill, Cowie y Gilmore, 2014; Yang y Tsai, 2009). En general, estos estudios determinan que sus experiencias previas y el contexto educativo influyen en sus concepciones. A continuación detallamos cada uno de estas investigaciones y sus principales hallazgos.

Por un lado, Yang y Tsai (2009) realizaron una investigación fenomenográfica con 163 estudiantes universitarios taiwaneses, con el propósito de conocer sus concepciones de

evaluación y compararlas con la forma en que eran evaluados en sus clases a través de la evaluación por pares. Los datos reflejan que existen dos concepciones claras entre los estudiantes: una relacionada con una evaluación que provoca el aprendizaje superficial y fragmentando y otra vinculada con que la evaluación favorece que el aprendizaje sea cohesivo y profundo. Los estudiantes que mostraban una concepción cercana a la segunda de las dos concepciones presentadas progresaron más en la evaluación por pares planteada por los docentes. Por otro lado, los alumnos con concepciones de que la evaluación no ayuda al aprendizaje no sacaron provecho de la evaluación entre compañeros ni influyó en sus compañeros. Los investigadores demuestran, una vez más, que nuestras ideas implícitas influyen en nuestras prácticas, y en este caso, en la evaluación por pares planteada en el aula universitaria.

Un año más tarde, Eren (2010) comparó las concepciones de 304 futuros docentes de primaria y secundaria y las prácticas de evaluación con un estudio de encuesta con el “*Staff Questionnaire (SQ)*” desarrollado originalmente por James y Pedder (2006). Los resultados globales del estudio mostraron que existen dos concepciones principales: una evaluación tradicional frente a una evaluación constructivista. La mayoría de los docentes en formación se mostraron cercanos a la concepción que relaciona la evaluación como un proceso constructivista del aprendizaje del estudiante y que ayuda a redirigir la enseñanza del profesorado. Asimismo, los autores concluyeron que los docentes llevaban a cabo una evaluación más tradicional que constructivista, a pesar de tener concepciones próximas al constructivismo.

En tercer lugar, Smith, Hill, Cowie y Gilmore (2014) profundizaron en las concepciones de los estudiantes de magisterio y cómo estas concepciones pueden impactar en su futura práctica docente. Para ello se llevó a cabo un estudio cuantitativo-cualitativo con 720 estudiantes de distintas universidades ubicadas en distintas regiones de Nueva Zelanda. Los principales hallazgos del estudio son que es necesario trabajar para cambiar las concepciones sobre evaluación del profesorado si el fin de la misma es ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Los estudiantes de magisterio señalan la importancia de la evaluación en el desarrollo del alumnado y conocer las concepciones es básico para elaborar planes de formación docente centrados en una práctica evaluativa formativa, cualitativa y compartida con los alumnos y alumnas.

El análisis de estos estudios nos aporta datos relevantes que nos permiten afirmar que las prácticas de evaluación del profesorado no son siempre un fiel reflejo de sus concepciones. Así, sus ideas implícitas en ciertas ocasiones están vinculadas con una evaluación entendida como reguladora y que mejora el aprendizaje, a través de un proceso cualitativo y formativo. No obstante, factores como el contexto donde se encuentran trabajando los docentes, sus experiencias previas vividas como estudiantes con la evaluación o las directrices de evaluación que tiene el centro pueden marcar irremediabilmente su práctica de evaluación. Cuando estos aspectos influyen en la evaluación del profesorado, esta se aleja de sus concepciones y convierten la práctica evaluativa en un proceso mucho más sumativo y dirigido a la rendición de cuentas.

3.4. Otros estudios actuales sobre concepciones de evaluación

En cuarto lugar, consideramos interesantes presentar aquellos estudios que se centran en estudiar otros aspectos relacionados con las concepciones sobre evaluación. Entre estos aspectos estudiados destacamos el estrés laboral docente, el uso de los datos de evaluación y los efectos de las evaluaciones estandarizadas.

La evaluación es una de las prácticas docentes que puede provocar situaciones de estrés por parte de los profesores y profesoras por su implicación en la promoción de sus estudiantes. Con esta idea de partida, Pishghadam, Adamson, Sadafian y Kan (2014) profundizaron en la relación entre las concepciones de evaluación y el *burnout* experimentando por los docentes. Con este fin, los investigadores desarrollaron un estudio cuantitativo con dos cuestionarios: el “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)*” de Brown y colaboradores y el “*Maslach Burnout Inventory*”. Los participantes fueron 113 docentes de lengua inglesa iraníes. El análisis de regresión múltiple muestra una relación significativa entre las concepciones de evaluación y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). Los docentes más cercanos a la concepción que considera que la evaluación es irrelevante son los que muestran menos estrés, mientras que los que consideran que la evaluación ayuda a la mejora del aprendizaje del alumnado son los que muestran un nivel de agotamiento más elevado. En este sentido, el profesorado más implicado en la evaluación de sus estudiantes era el que mostraba signos más elevados de *burnout*, habiendo una relación significativa positiva entre ambos.

En relación con la evaluación estandarizada, Atta Gebril y Gavin Brown (2013) analizaron los efectos de la evaluación externa en las concepciones de 301 estudiantes del último año de magisterio y 202 docentes en activo de escuela y universidad en Egipto. Los datos se recolectaron a través del “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)*” y se utilizó un análisis factorial confirmatorio para extraer los resultados. El análisis de los datos refleja que los docentes y estudiantes egipcios muestran tres concepciones distintas de evaluación: la evaluación mejora el aprendizaje, la evaluación sirve para la rendición de cuenta de la escuela y la evaluación irrelevante. En la concepción de la evaluación como mejora, los docentes en formación puntúan más alto que los profesores en servicio. El modelo de concepciones refleja la imposición social de las evaluaciones externas, donde los profesores consideran que una escuela de alta calidad mejora el rendimiento de su alumnado para su rendición de cuentas.

Buscando la relación entre las concepciones y el uso de los datos resultado del proceso de evaluación, Gannon-Slater (2014) llevó a cabo un estudio cualitativo donde se analizó el uso de estos datos para la toma de decisiones como una estrategia de innovación para mejorar enseñanza y el aprendizaje. Los participantes fueron 16 docentes de Educación Secundaria. Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros a menudo utilizan múltiples instrumentos para extraer suficientes datos para evaluar a sus estudiantes. En cuanto al uso de esos datos de evaluación, los docentes concebían que los datos obtenidos de evaluaciones estandarizadas no servían para cambiar o mejorar su enseñanza. Los autores del estudio concluyen que las normas institucionales, organizacionales e incluso profesionales influyen directamente en el uso que los docentes dan a distintos tipos de datos así como a las concepciones de los mismos. Las ideas implícitas de los profesores son las que dan sentido al uso de dichos datos, viéndose influidos por las normativas de evaluación existentes en cada contexto.

Estudios centrados en determinar la relación de las concepciones sobre evaluación y distintos aspectos confirman que las ideas implícitas del profesorado no influyen únicamente en su práctica evaluativa sino también en su nivel de estrés sufrido en el aula y el uso de los datos de la evaluación. Asimismo, las evaluaciones externas existentes en cada país también influyen en sus concepciones sobre la práctica evaluativa, otorgándole

cada vez más peso a la rendición de cuentas frente a la mejora. Estas investigaciones nos permiten afirmar que las concepciones intervienen en la práctica profesional docente, y no tan sólo en cómo evalúan.

4. Reflexiones a modo de cierre

Actualmente se están multiplicando las evaluaciones estandarizadas externas en todo el mundo, y en consecuencia de ello, la presión que reciben docentes y estudiantes. Frente a esta realidad, crece el interés por diseñar sistemas de evaluación válidos y fiables, pero también que sean útiles y justos. Las concepciones de evaluación son un elemento clave en esta situación, dado que están profundamente vinculadas con la práctica evaluativa. Actualmente, existen varias investigaciones realizadas destacan la importancia del tema como hemos querido presentar en este artículo, pero aún nos queda mucho por saber.

En síntesis, podemos afirmar la investigación sobre las concepciones de los profesores y profesoras sobre la evaluación es fundamental para comprender la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje (especialmente de la práctica evaluativa). A pesar de que numerosos investigadores son conscientes de la importancia de la relación entre la evaluación, las concepciones y la práctica, aún sigue siendo un campo de estudio en el que se ha profundizado insuficientemente (Dayal y Lingam, 2015). De acuerdo con Dana Opre (2015):

La realización de estudios ambiciosos que pretendiesen analizar la naturaleza e intensidad de esta relación entre las concepciones y la evaluación, podría aportar una contribución esencial al desarrollo de este campo de investigación. Además, el resultado de Este tipo de esfuerzo podría abrir nuevas direcciones de investigación o incluso un nuevo enfoque de los objetivos de la investigación. (p. 232)

La revisión de las investigaciones relacionadas con las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes nos ha permitido extraer varios aprendizajes. En primer lugar, las concepciones están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren los docentes y estudiantes, marcando claramente su práctica evaluativa. Otro aspecto que determina las concepciones son las experiencias pasadas vividas como estudiantes de evaluación, sucediendo que, en muchos casos, los docentes reproducen aquello que han vivido en el pasado.

En segundo lugar, también sabemos que las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia.

En efecto, otro aspecto aprendido en esta revisión de investigaciones es que en función de cómo los profesores conciban la evaluación, esto impactará en su estrés laboral vivido en el aula, en cómo utilicen los datos de la evaluación de sus estudiantes y en cómo viven las evaluaciones estandarizadas externas. Esto supone tener en cuenta que es importante conocer las ideas implícitas del profesorado y estudiantes acerca de la evaluación ya que

determina varios aspectos de su práctica profesional, lo que es fundamental conocer si queremos mejorar la evaluación.

Los avances realizados en esta línea de investigación nos ofrecen muchas respuestas pero también nos plantean nuevas preguntas. Entre estos interrogantes destacamos la necesidad de avanzar un paso más en la relación entre concepciones y práctica evaluativa, no tan solo señalando su brecha contextual sino viendo que nexos existen entre ambos aspectos. Asimismo, es interesante profundizar en cómo las vivencias de estudiantes determinan las concepciones de evaluación de los docentes, y como hacerlas explícitas para transformar su práctica.

Otra posible línea de investigación futura que se vislumbra de esta revisión es profundizar en el conocimiento y la comprensión del origen de las diferentes concepciones sobre evaluación de estudiantes, docentes y futuros docentes. La investigación ha evidenciado que tienen ideas implícitas distintas, pero aún no se ha avanzado en qué causa dicha diferencia en sus concepciones. Otro aspecto interesante en el estudio de las concepciones es profundizar si las características socio-demográficas personales tanto de docentes como estudiantes influyen en sus concepciones, pudiendo, de este modo, conocer mejor los factores de su variabilidad.

Este artículo ha permitido aproximarnos a las principales investigaciones relacionadas con las concepciones sobre evaluación. Las aportaciones revisadas son una inspiración para seguir profundizando en qué tipos de concepciones existen, cuáles son los factores que influyen y determinan las creencias previas o cuáles son las causas de la brecha entre estas y la práctica. Los distintos estudios analizados han puesto de manifiesto la relevancia de profundizar en las concepciones si queremos comprender mejor la práctica y transformarla para lograr una evaluación de estudiantes de mayor calidad, más equitativa y más justa.

Referencias

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. doi:10.1080/09585176.2013.874952
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52. doi:10.17509/ijal.v2i1.72
- Azis, A. (2014). *Indonesian junior secondary school teachers' conceptions of assessment: A mixed methods study*. Tesis Doctoral. Victoria Universidad de Wellington, Nueva Zelanda.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154. doi:10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Londres: Routledge.
- Brown, G. T. L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis Doctoral. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. doi:10.1080/0969594042000304609
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version 1, 2. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. doi:10.2466/pr0.99.1.166-170
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748. doi:10.1080/01443410.2011.599836
- Brown, G. T. L. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2, 1-19.
- Brown, G. T. L. y Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Brown, G. T. L. y Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. doi:10.1080/09695940701876003
- Brown, G. T. L. y Lake, R. (noviembre, 2006). Queensland teachers' conceptions of teaching, learning, curriculum and assessment: Comparisons with New Zealand teachers. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, Australia.
- Brown, G. T. L. y Michaelides, M. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychological Education*, 26(3), 319-337. doi:10.1007/s10212-010-0052-3
- Brown, G. T. L., Lake, R. y Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. doi:10.1016/j.tate.2010.08.003
- Brown, G. T. L., Pishghadam, R. y Sadafian, S. S. (2014). Iranian university students' conceptions of assessment: Using assessment to self-improve. *Assessment Matters*, 6, 5-33.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M. y Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320. Ddoi:10.1016/j.ijer.2011.10.003
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R. y Hirschfeld, G. H. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S. y Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363. doi:10.1080/09695940903319737
- Chen, J. A., Morris, D. B. y Mansour, N. (2015). Science teachers' beliefs: Perceptions of efficacy and the nature of scientific knowledge and knowing. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 370-386). Londres: Routledge.

- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404. doi:10.1174/021037009788964187
- Davis, D. S. y Neitzel, C. (2010). The relationship between students' reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. *Reading Psychology*, 31(6), 546-579. doi:10.1080/02702710903256593
- Dayal, H. C. y Lingam, G. I. (2015). Fijian teachers' conceptions of assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 42-58. doi:/10.14221/ajte.2015v40n8.3
- DiLoreto, M. A. (2013). Multi-group invariance of the conceptions of assessment scale among university faculty and students. Tesis doctoral. Universidad de Southern Mississippi, Mississippi.
- Ekeblad, E. y Bond, C. (noviembre, 1994). The nature of a conception: Questions of context. Comunicación presentada en el congreso *Phenomenography: Philosophy and Practice, Proceedings*. Universidad de Queensland, Australia.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48. doi:10.14221/ajte.2010v35n3.3
- Fives, H. y Gill, M. G. (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Nueva York, NY: Routledge.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P. y Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. doi:10.1007/s10734-011-9484-1
- Gannon-Slater, N. (2014). *Reframing teachers' conceptions of assessment and data use*. Tesis Doctoral. Universidad de Illinois, Chicago.
- Gebril, A. y Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 16-33. doi:10.1080/0969594X.2013.831030
- Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (noviembre, 2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy. Comunicación presentada en la Conferencia anual *Proceedings Australian Association for Research in Education*. Universidad de Adelaide, Australia.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. doi:10.1007/BF03216875
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (octubre, 2008). *New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking*. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, Australia.
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381. doi:10.1080/09695940903319745
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., y Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107-133. doi:10.1007/s11092-013-9187-5

- Hasselgren, B. y Beach, D. (1997). Phenomenography-a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Hidri, S. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43.
- Hirschfeld, G. H. y Brown, G. T. (2009). Students' conceptions of assessment: Factorial and structural invariance of the SCoA across sex, age, and ethnicity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 30-38. doi:10.1027/1015-5759.25.1.3
- James, M. y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138. doi:10.1080/09585170600792712
- Marshall, B. y Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. doi:10.1080/02671520600615638
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, R. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. doi:10.1007/BF00132516
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3).
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Opre, D. (2010). *Expertiza didáctica universitară*. Praga: ASCR.
- Opre, D. (2015). Teachers' Conceptions of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 229-233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Oscarson, M. y Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2-16. doi:10.1016/j.system.2011.01.014
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Peterson, E. R. e Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.001
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., y Kan, F. L. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34-51. doi:10.1080/0969594X.2013.817382

- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. y Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782. doi:10.1016/j.tate.2008.11.013
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' instructional beliefs and the classroom climate. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 266-283). Nueva York, NY: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x
- Säljö, R. (1994). Minding action: Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 2, 71-80.
- Sambell, K., Mcdowell, L. y Brown, B. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371. doi:10.1016/S0191-491X(97)86215-3
- Scott, S., Webber, C., Lupart, J., Aitken, N. y Scott, D. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 52-70. doi:10.1080/0969594X.2013.776943
- Segers, M. y Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.008
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. y Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 303-323). Dordrecht: Springer.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Torrance, H. (1995). Teacher involvement in new approaches to assessment. En H. Torrance (Ed.), *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment* (pp. 44-56). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. doi:10.3102/00346543072004577

- Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.
- Winterbottom, A., Bekker, H. L., Conner, M. y Mooney, A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social science & medicine*, 67(12), 2079-2088. doi:10.1016/j.socscimed.2008.09.037
- Yang, Y. F. y Tsai, C. C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(1), 72-83. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.003

Breve CV de los autores

Nina Hidalgo Farran

Doctorando en Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, con una beca de doctorado de carácter competitivo otorgada por el Ministerio. Es diplomada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) y miembro del equipo editorial de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Asimismo es editora de la Revista de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Cuenta con diversas publicaciones, como artículos, reseñas y capítulos de libro. Página personal: <http://www.gice-uam.es/Nina.Hidalgo>. ORCID ID: 0000-0002-0056-8566. Email: nina.hidalgo@uam.es.

F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Página de docencia: <http://www.uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es.

Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior

Learning and Good Practices for Higher Education Institution Management

Josefa Rodríguez Pulido *

Josué Artiles Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El objetivo de este artículo es exponer los diferentes aprendizajes derivados de la experiencia de los gestores universitarios que lideran una institución superior, tras varios años de permanencia en el cargo. El proyecto responde a una propuesta metodológica de enfoque cualitativo de investigación. Desde este enfoque, de carácter cualitativo e interpretativo, se optó por un diseño de investigación de estudio de casos a través del desarrollo de entrevista semi-estructurada con miembros de las distintas unidades organizativas, una vez seleccionados los participantes que se ajustaran a un perfil de informantes definido con antelación por el equipo de investigación. Los datos han sido procesados por el programa MAXQDA, el cual permite tener un acceso a la información de manera estructurada. En este caso presentamos las aportaciones de dieciocho gestores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En los resultados emergieron los aprendizajes derivados de la gestión que implicarían el desarrollo de buenas prácticas a través de un conjunto de factores general, personal y profesional.

Descriptor: Universidad, Gestión, Liderazgo, Aprendizajes, Toma de decisiones.

The aim of this article is to present the different learning from experience of university managers who lead a higher institution, after several years of tenure. The project responds to a methodology proposed qualitative research approach. From this point of qualitative and interpretative character, the research design opts for case studies through the development of semi-structured interviews with selected members of the various organizational units involved their conformity with informant's profile defined in advance by the research team. The data were processed by computer MAXQDA, which allows access to data in a structured way. Here we present the contributions of eighteen managers from the University of Las Palmas. They emerged learning derived from executive management. Learning the results derived from the management that involve the development of good practices through a set of general personal and professional factors emerged.

Keywords: University, Management, Leadership, Learning, Decision making.

*Contacto: josefa.rodriguez@ulpgc.es

Introducción

El presente artículo surge de un proyecto de investigación más amplio dirigido por M. Sánchez-Moreno (2011-2014) "Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad". Dirección General de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad (Código: EDU2011-26437) y llevado a cabo en varias universidades españolas (Lleida, Sevilla, Las Palmas). Esta investigación parte de los datos recogidos en la Universidad de Las Palmas, en la que se entrevistaron a dieciocho gestores que contaban con experiencia en la dirección de unidades del ámbito universitario en distintas áreas de conocimiento. Además, contaban también con una amplia experiencia docente.

La gestión es, en muchas ocasiones, un acto aislado de toma de decisiones que es necesario visibilizar para poder extraer las buenas prácticas y evitar los errores. De esta forma se podría facilitar la labor de los directivos que asumen esta responsabilidad en algún momento de su carrera universitaria. El objetivo de este estudio se basó en analizar e interpretar la interacción simbólica de los aprendizajes construidos por los gestores y detectar las buenas prácticas que realizaron durante el ejercicio del cargo.

1. Marco teórico

Según Salas (2000), la universidad del tercer milenio debe enfrentarse a cuatro retos fundamentales: "(i) la equidad, calidad y eficiencia, (ii) la flexibilidad curricular y la pertinencia social, (iii) la inserción, interacción y compromiso social de la universidad con el país, y (iv) la modernización y descentralización de los procesos académicos-administrativos" (p. 138).

Las Instituciones de Educación Superior tienen que asumir cada vez más su compromiso social, surgiendo un desafío importante para desarrollar metodologías de rendición de cuentas más acordes con el quehacer universitario (Gaete, 2011). En los momentos actuales las universidades se enfrentan a una gran variedad de problemas que afectan a la sociedad y que requieren una atención activa por parte de esta Institución de Enseñanza Superior para aportar soluciones a través de la investigación, identificando problemas y sugiriendo alternativas para superarlos (Segredo, 2011). Aún así, existe una cierta desconexión entre universidad y sociedad "no existe congruencia entre el discurso oficial que se exhibe y los hechos concretos que definen el trabajo institucional dentro de los planteles educativos. Lo que es más: no existe congruencia entre el discurso y quienes lo enarbolan" (Villarruel, 2010, p. 116). Según Gaete (2011), esto es debido a que las iniciativas de responsabilidad social universitaria en España se sitúan hacia enfoques gerencial y normativo.

El desafío de la Universidad radica en buscar una flexibilidad en la programación de sus proyectos docentes, a la vez que avanza en la producción intelectual y científica aplicada, donde el compromiso de todos los participantes es crucial (Hénard, 2010). La Universidad debe conectar con todos los sectores de la sociedad y sus distintos contextos socioculturales de manera que facilite la transformación y la solución de problemas aplicados (Salas, 2000).

Existe un extenso asentimiento respecto a que, la estabilidad de las organizaciones depende de la forma en que las organizaciones son lideradas (Contreras y Barbosa, 2013). Para ello se necesitan líderes que produzcan y conduzcan los cambios; el líder no administra, hace el cambio (Boisier, 2010). En este sentido, existe una relación entre el estilo de liderazgo desarrollado y clima organizacional innovador en la institución superior, ya que, el clima es percibido como innovador cuando los miembros de la organización sienten que participar activamente (Pons y Ramos, 2012).

En las instituciones educativas, el liderazgo puede ser entendido en términos de influencia, ejercido tanto por los propios gestores o por personas que no ostentan ningún cargo. Este liderazgo distribuido, compartido entre los miembros de un decanato, departamento, claustro, consejo de gobierno, consejo social, evidencia que quienes son líderes y están en posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia (Horn y Marfán, 2010). Las conductas y prácticas de los líderes juegan un rol fundamental, sea atenuando o incrementando los efectos sobre la satisfacción de los empleados. De hecho, los líderes a menudo ejercen un papel limítrofe entre sus empleados y la organización o los clientes (Peiró y Rodríguez, 2008). El líder y el gestor son papeles que por su especificidad han de ser diferenciadas, ya que un directivo puede ser un buen planificador y, sin embargo, no tener las habilidades para inspirar, motivar, entusiasmar al grupo de trabajadores hacia el logro de los objetivos de su institución (Senra, 2011). Cuando el ser humano se vincula con la institución superior en la que trabaja se genera compromiso y un alto desempeño, teniendo como consecuencia que ésta sea más exitosa (Leal, Castañeda, y González, 2016). Ello exige que el liderazgo de las organizaciones, en el marco de la globalización, se lleve a cabo teniendo en cuenta las innovaciones de la comunicación para la transformación, por lo que el líder debe tener competencias suficientes para desenvolverse de manera eficaz (Ferrer y Pelekais, 2004).

No existe un modelo de gobernanza ideal para cada institución de educación superior, de ahí que la estrategia cambia según el tipo de universidad (Bengoetxea, 2012). La gobernanza en la enseñanza superior en la actualidad requiere de procedimientos y de contenidos, de nuevas formas de control de resultados, nuevas formas de entrega de informes y de responsabilidad, donde los agentes externos interesados o vinculados con la institución tengan un mayor poder de participación en las decisiones estratégicas mediante paneles de gobernantes o consejos universitarios (Kehm, 2011). El protagonista de la gobernanza se ubica en los diferentes staff universitarios, es decir, en los departamentos, en las facultades, rectorados, aunque se hace necesario tener en cuenta que dicha ubicación varía en los diferentes países (Brown, 2015).

Según Uribe (2010), la dirección de los centros educativos se compone de tres ámbitos propios: institucional, curricular y de la convivencia. Trasladando dicha tipología a la gestión universitaria, podemos determinar que, la dirección institucional está orientada hacia las acciones del logro de la misión de la universidad a través del proceso de aplicación de leyes y reglamentos y donde el rol del gestor es el de mediador y de resolución de conflictos. La gestión curricular implica los aspectos relacionados con la toma de decisiones que afectan al currículum a través del trabajo en equipo de los docentes, en comisiones de asesoramiento docentes y en las coordinaciones de áreas. La gestión de la convivencia universitaria es donde la gestión directiva debe posibilitar que los procesos aprendizajes y de investigación se desarrollen dentro de un clima organizativo óptimo. Cabe destacar que en estos momentos también la gestión interna de la investigación, está reclamando una oportunidad para dar un impulso a nivel

europeo y español en la mejora de la actualización, la calidad y la normalización (De Filippo, Sanz-Casado, Urbano Salido, Ardanuy y Gómez-Caridad, 2011). El Banco Mundial (2000) señala que un buen ejercicio de gobernabilidad en la institución superior pasa, entre otros aspectos, por implementar leyes y normativas; selección por mérito o meritocracia; la necesidad de no dejar las decisiones en manos de burócratas o políticos ajenos a la universidad; la participación de sus miembros, el reparto de funciones a través de los órganos de gobierno.

La gestión universitaria no sólo se circunscribe a las normas impuestas institucionalmente, también por la capacidad de respuesta organizativa para rendir cuentas, por lo que se hace necesario desarrollar buenas prácticas en la gestión universitaria (Giroto, Mundet y Llinàs, 2013). Estas buenas prácticas han de ser tenidas en cuenta en la gobernanza de la institución superior, esto es, con la puesta en marcha de formas de gobierno estratégicas para situar el valor de lo público a través de la relación entre sociedad, mercado, estado y conseguir de este modo un desarrollo socialmente sostenible (Muñoz, 2005). Las buenas prácticas son entendidas como “aquellas acciones que se llevan a cabo para la mejora de todos los procesos y procedimientos relacionados con las instituciones” (Pérez y Chávez, 2014, p. 3). Tres son los factores fundamentales que se deben tener en cuenta para definir una buena práctica: el contexto en el que se realiza, la creación de un sistema de indicadores para poder constatar que se han producido mejoras y la capacidad de transferencia a contextos distintos (Ramírez y López, 2010). Es decir, es el conjunto de factores que limitan o dirigen la actividad de los distintos actores que comparten un contexto determinado, tras un periodo de ejercicio en la gestión. Este periodo de acción permite al gestor ir configurando sus propios aprendizajes para llevar a cabo la gestión del ámbito, área o sector del cual es responsable (rector, director de departamento, decano, etc.).

2. Metodología

El proyecto responde a una propuesta metodológica de enfoque cualitativo de investigación. En este caso el método cualitativo básico, donde el énfasis está orientado al desarrollo de descripciones densas de las experiencias de los gestores, con el objeto de percibir cómo estos analizan su contexto y, en consecuencia, actúan en él (Alasuutari, Brickman y Brannen, 2008; Goetz y LeCompte, 1988). Ello implica que los cuatro rasgos principales que definen el enfoque de investigación del proyecto esté relacionado con contextos naturales; el interés en los significados, por las perspectivas y los modos de entendimiento; un énfasis en el proceso; y una opción explícita por el uso de un análisis inductivo y la generación de teoría fundamentada (Bryant y Charmaz, 2007). Desde este enfoque de carácter cualitativo e interpretativo, nuestro diseño de investigación opta por el estudio de casos a través del desarrollo de las siguientes estrategias de investigación: elaboración de instrumentos para la recogida y el análisis de los datos. Por este motivo se diseñaron guiones para realizar las entrevistas y recoger la información. Con la finalidad de dar flexibilidad dirigida al proceso se optó por la entrevista de carácter semi-estructurado.

Muestra

Destacar que las aportaciones expuestas en el presente artículo obedecen a la indagación lograda a través de los gestores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y que

este artículo, toma los datos de una parte del proyecto de investigación más amplio dirigido por M. Sánchez-Moreno (Dir.) (2011-2014) “Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad”. Dirección General de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad (Código: EDU2011-26437) y llevado a cabo en varias universidades españolas (Lleida, Sevilla, Las Palmas). Proyecto que plantea la identificación de buenas prácticas en gestión ejercidas por gestores académicos en diferentes unidades organizativas universitarias con el objetivo de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación dirigido a académicos universitarios que lideran unidades organizativas.

Los participantes miembros de tres Universidades españolas –Universidad de Lleida (UDL), Universidad de las Palmas de Gran Canarias (ULP) y Universidad de Sevilla (US)– fueron seleccionados en un proceso de dos fases. La primera de ellas consistió en la consulta a informantes cualificados, pertenecientes a cada una de las organizaciones universitarias en cuestión. A estas personas se les solicitó, de manera directa, que mencionaran a miembros de su Universidad que a su juicio desarrollaran o, en su caso, hubieran desarrollado, buenas prácticas de gestión.

En un segundo momento, se procedió a la selección de los componentes de la muestra atendiendo a criterios de diversidad en cuanto a área de conocimiento, nivel de la gestión en que tenía lugar la actividad del entrevistado, trayectoria en cargos de este tipo y género. Se procuró así obtener la mayor variedad posible en la composición de la muestra.

La muestra de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ofrecen perfiles de cargos diversos (rectores, vicerrectores, decanos, directores de departamento y jefe del servicio de inspección). Los 18 gestores seleccionados cuentan con una amplia experiencia universitaria en responsabilidades de gestión, con una trayectoria docente media en la universidad de 25 años, y pertenecen a las diversas áreas de conocimiento existentes en la Universidad. Destacar que dado el carácter politécnico de la Universidad, los entrevistados pertenecen en número mayor en el área de Ciencias Sociales, seguida del área de las Ciencias Experimentales y del área de Humanidades respectivamente. En tercer lugar, el área de las Enseñanzas Técnicas y por último, el área de las Ciencias de la Salud.

Tabla 1. Muestra de los gestores participantes de la ULPGC

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CARGOS DESEMPEÑADOS	EXPERIENCIA EN GESTIÓN
Enseñanzas Técnicas	Directora de departamento.	8 años
Ciencias Experimentales	Rector y otros puestos de relevancia	30 años o más
Humanidades	Vicerrectora	4 años
Ciencias Experimentales	Director de instituto de investigación	17 años
Ciencias de la Salud	Rector y otros puestos de relevancia.	21 años
Ciencias Sociales	Decano de Facultad	4 años
Ciencias Sociales	Vicerrectora y Directora de departamento	8 años
Humanidades	Decano y Vicedecano	15 años o más

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El proceso de selección de la muestra y la elaboración del guion de la entrevista se desarrolló de forma simultánea. La elaboración de la entrevista se realizó desde diferentes fases, de forma gradual y siempre sometida a la consideración del equipo de investigación en su conjunto, recogiendo los señalamientos realizados por sus miembros en el diseño final. Se partió de los objetivos de investigación, así como, de algunas dimensiones identificadas como relevantes en el ejercicio de la gestión a través de estudios previos y de la revisión de la literatura y se elaboró el guion. Este intentó captar e indagar las situaciones de aprendizajes vividas en la gestión que pudieran resultar significativas para los gestores, así como los aprendizajes derivados de las mismas. La entrevista respondía a cinco bloques fundamentales: a) datos biográficos de la persona entrevistada; b) situaciones concretas significativas en el ejercicio del cargo; c) repercusión o impacto en el ejercicio de su función y en la dinámica de la institución; d) transferencia de los aprendizajes; e) necesidad de formación previa en gestión. Se utilizó una ficha de situaciones significativas, donde se registraron aquellas circunstancias problemáticas que obligaron al gestor a tomar decisiones que tuvieron una repercusión personal, profesional e institucional simultáneamente.

El instrumento resultante fue una entrevista de carácter semi-estructurada, de ahí que el encadenamiento y la formulación de preguntas pudieran variar en función de cada sujeto entrevistado, permitiendo profundizar en las ideas y concepciones relevantes, realizando nuevas preguntas que pudieran ser de interés para la investigación. Destacar que en la primera fase, los gestores entrevistados son en total dieciocho y ocho en la segunda.

Procedimiento

El proceso previo a la entrevistas se realiza vía contacto telefónico para solicitar cita con las personas entrevistadas con el fin de invitarles y exponerles el objeto de la investigación. Se planificó un calendario de entrevistas que posibilitara disponer de un tiempo cómodo para los participantes, evitando que pudiese solaparse con tareas académicas. La temporalización de las entrevistas y las secuencias de las preguntas, se adaptaron a cada entrevistado y a cada cuestión, de tal forma que pudiésemos recoger una gran cantidad de evidencias. Se recabaron las autorizaciones relacionadas con la grabación del proceso, poniendo énfasis en la confidencialidad de los datos recabados, en el tratamiento, análisis y difusión de los datos que se recogiesen.

Análisis y validación de los datos

El carácter polisémico de los datos, su naturaleza, su carácter irrepetible o el gran volumen de información que se recoge en el curso de una investigación, hacen del análisis una tarea compleja y de gran dificultad (Rodríguez, Gil y García, 1996). Para procesar la información se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos por el programa informático MAXQDA, el cual permite tener un acceso a los datos de manera estructurada. De ellos obtenemos las evidencias, es decir los signos relacionados con los hechos significativos que perciben los gestores. Estos datos se elevaron a categorías que fueron acompañadas de un código que nos permitió obtener una aproximación tipológica sobre la actividad de los gestores y sus buenas prácticas (ver tabla dos). Estas categorías son; Relevo en la gestión (RG), Participación (P), Competencia legislativa (CL), Competencia legislativa (CL), Interdisciplinariedad (I), Multifuncionalidad (M), Rasgos personales (RP), Satisfacción (S), Habilidades directivas (HD), Liderazgo (L), Mediación (MD), y Formación del gestor (FG).

Tabla 2. Aprendizajes derivados de los gestores universitarios

CATEGORIA (CÓDIGO)	DESCRIPTORES
Relevo en la gestión (RG)	Distintas competencias y visiones del gestor anterior.
Participación (P)	Alude a la importancia de la participación de la comunidad educativa.
Competencia legislativa (CL)	Desconocimiento del Reglamento, de la Normativa.
Interdisciplinariedad (I)	Conoce el carácter interdisciplinar de los recursos humanos.
Multifuncionalidad (M)	Capacidad para organizar el tiempo del equipo y de las actividades comunes.
Rasgos personales (RP)	Hace referencia a rasgos emocionales y de la personalidad.
Satisfacción (S)	Disfrute y actitud positiva hacia el quehacer diario.
Habilidades directivas (HD)	Capacidad para organizar las actividades de la gestión.
Liderazgo (L)	Identificación y gestión de las características de los grupos en la gestión de los recursos humanos.
Mediación (MD)	Diálogo y escucha en la mediación de conflictos del profesorado.
Formación del gestor (FG)	Necesidad de formación para la gestión.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

En relación al Relevo en la gestión (RG), uno de los participantes considera que “El sucesor debe no tener las mismas competencias y visiones del gestor actual” (FRR-RG). El acceso a la gestión en los tiempos actuales se está produciendo, como un efecto de “producto casi de la casualidad” (JJC-RG) (tabla 3).

La mejor estrategia para lograr la Participación (P) debe estar basada en la negociación y la participación. “La negociación, en la relación con los representantes sindicales y en el seno del propio equipo es necesario cuando el proceso de toma de decisiones se desea cristalizar “(TAP-P) y que de este modo “intervenga el máximo número de miembros de la comunidad universitaria” (JRG-P).

La Competencia legislativa (CL), para los gestores entrevistados es señalada, ya que existe “la necesidad de tener un conocimiento del Reglamento, de la Normativa para aplicar las normativas en su justa medida” (MAG-CL). Todo ello además bajo el lema de exigencia de “aplicar la normativa con rigor siempre y con transparencia y hacer que la legalidad sea el verdadero y único referente” (MA-CL).

Desde la óptica de los gestores, en algunos casos, se reconoce la necesidad de entender la gestión desde una visión interdisciplinar (I). Existe una carencia importante es este sentido (MHS-I) y de este modo se mejoraría “la falta de cultura colaborativa en beneficio de la institución” (JRG-I).

Los Rasgos personales (RP) que debe tener un gestor en la institución superior, son determinados por su carácter armónico y mediador, su capacidad de diálogo, la capacidad de saber delegar el trabajo, la necesidad de anticiparse a las situaciones que se pueden presentar, necesidad de saber organizar el tiempo de las tareas gestores (consejo, comisiones, etc.) e incluso saber gestionar las tareas propias de la gestión investigadora,

tales como la difusión y la interacción entre grupos de investigación de la misma universidad o de otras (LSM-HD).

Tabla 3. Buenas prácticas derivadas de los aprendizajes del gestor universitario

APRENDIZAJE	BUENAS PRÁCTICAS DERIVADAS
Relevo en la gestión (RG)	Realizar un trasvase de la gestión buscando confluencias entre la persona entrante y el gestor que sale
Participación (P)	Dar participación a la comunidad universitaria: profesorado, alumnado, administración, sindicatos
Competencia legislativa (CL)	Formación de la normativa y asesoramiento jurídico
Interdisciplinariedad (I)	Se escucho y tuvo en cuenta las diferentes visiones del profesorado, ya fuese por áreas, por departamentos o por otras unidades organizativas
Habilidades directivas (HD)	Aprender a delegar, lo que conllevó a una mayor participación del profesorado. Dinámicas para facilitar y potenciar el trabajo en equipo.
Mediación (MD)	Se escucharon las partes por separado. Se buscaron puntos en común. Se identificaba a profesores afines que facilitaron la mediación de las partes en conflicto
Formación del gestor (FG)	Organización de planes de formación para gestores. Realizar cursos de otras entidades.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la Satisfacción (S) que les produce la gestión (S) los participantes opinan que está muy relacionada con el saber disfrutar de la actividad que realizan y con el reconocimiento que con el tiempo de dedicación al cargo, se produce la pérdida de confianza de los compañeros y compañeras que le acompañan (JRP, JJC).

Existen acciones planificadas y realizadas por los gestores que exaltan el liderazgo “ha sido una acción que ha reforzado el liderazgo del equipo de gobierno que presidía y ha generado de forma progresiva, una actitud colaborativa en las relaciones entre los diferentes grupos docentes e investigadores” (JRG-L).

La Mediación (MD) en la gestión pasa por la necesidad de escucha de los compañeros. Consideran que es una capacidad propia de un líder, que le permitiría saber tratar al equipo humano (FRR-MD). Saber escuchar es importante, al entender que:

Escuchar mucho a los demás es necesario, no hay que aislarse, debemos abrirnos al entorno en el que gestionamos: Es como conducir un autobús por una calle muy estrecha y con curvas, tienes que hacer caso de las indicaciones de los peatones y tenerlas todas en cuenta para no chocar. (JJC-MD)

De ahí la relevancia de “contemplar el problema en su conjunto”. Saber que si la otra parte se siente escuchada y se mantiene informada, “ofrecerá menor resistencia y mayor disposición a aceptar la decisión adoptada” (LMM-MD).

La armonía entre una “dirección con carácter mediador con otra de carácter más rígido, podría ser una de las claves en la gestión” (JRP), aunque en algunos casos, éstos se inclinan por “asumir un modelo más autoritario frente un modelo negociador” (MCMC-MD). Es necesario tener paciencia para conseguir la solución de las cosas. Una de las claves del buen mediador es no precipitarse (YRM-MD).

Tomar decisiones es otra acción importante, dada la necesidad de saber siempre en cada momento el saber “decir ahora no o cuál es el momento oportuno para tomar decisiones de mayor amplitud” (GDA-MD). Todo ello, siempre y cuando se gestione bajo procesos de

negociación y puesta en valor de los grupos particulares en beneficio del proyecto común (JRP-MD). Se reclama la importancia de “generar trabajo colegiado “(MAG-MD).

La Formación del gestor (FG) es considerada como una “necesidad de formación para la gestión” (FRR). Algunos consideran que han podido aplicar en su cargo de gestión “lo que aprendieron en el Experto en Gestión Universitaria y en los cursos últimos de planificación estratégica y dirección de grupos humanos” (TAP).

4. A modo de síntesis

De las once categorías, siete han sido asociadas a situaciones claramente identificadas como buenas prácticas: Relevo en la gestión, Participación, Competencia legislativa, Relevo en la gestión, Interdisciplinariedad, Habilidades directivas, Mediación, y Formación del gestor.

En este caso, entendemos que las buenas prácticas delimitadas por los gestores participantes, vienen arrojadas desde el contexto donde desarrollan las tareas gestoras por factores de carácter general, personal y profesional.

Sobre los factores de carácter general, señalar los siguientes, tal y como identificamos en el cuadro anterior. La identidad del gestor que accede al cargo debe ser diferente al que abandona o se traslada de cargo de gestión. Deben tener una identidad propia, diferenciada de los anteriores gestores. La condición necesaria es entender que el gestor que debe contar con todos y cada uno de los agentes de la comunidad universitaria.

En ningún caso, se debe olvidar el papel relevante de la administración y los sindicatos, ya que son miembros activos para la toma de decisiones en la planificación estratégica y la dirección de los grupos humanos. Es necesario involucrar a todos y todas los agentes que constituyen la comunidad universitaria.

Por otro lado, los gestores entrevistados consideran, como necesidad básica para el desarrollo de las tareas de gestión, conocer y dominar las normativas existentes en las instituciones superiores. Además de los requerimientos legales, se reclama la necesidad de comprender bien el organigrama formal de la universidad, para saber a quién dirigirse y/o consultar según las situaciones presentadas.

Los factores personales del gestor universitario están relacionados con la estabilidad emocional del gestor, su capacidad de disfrutar de la actividad que realiza, el carácter armónico y mediador que tenga, la capacidad y necesidad de anticiparse a las situaciones, y por supuesto el saber delegar el trabajo y ser consciente que la acción gestora conlleva un desgaste personal y pérdida de confianza entre los colegas. Los participantes consideran que las situaciones generadas en el día a día son, en algunos momentos, muy tensas e implican un desgaste personal

Como factores profesionales encontramos la necesidad de organizar el tiempo de las tareas que requiere la gestión. Es relevante marcar los ritmos en las tomas de decisiones, escuchar a los demás; saber trabajar en equipo, intervenir de mediador cuando se necesite, tomar decisiones y, por supuesto, saber difundir la investigación y propiciar la interacción entre los diferentes grupos de investigación. El punto óptimo en la gestión lo depositan en la mediación, aunque en determinadas ocasiones sea necesario desarrollar un modelo más autoritario que mediador.

Un rasgo importante encontrado es la ausencia de una formación específica para el desempeño de los gestores. Es necesario enfatizar la necesidad de formación que reclaman los gestores para el ejercicio de la gestión directiva, aunque este aspecto podría resultar también muy complejo de perfilar si lo comparamos con la situación actual de la formación del profesorado. La formación del profesorado en España es muy diversa y no termina de concretarse como estrategia nacional para la mejora profesional de la profesión docente, de esta forma es más difícil que se dé el enriquecimiento necesario para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Beraza, 2011). Por ello es necesario que se establezcan necesidades sobre la formación de los gestores y, coincidiendo con Cano (2016), se evalúe el proceso para determinar la relevancia del mismo. Respecto a la formación sería interesante tener en cuenta el perfil del gestor ya que enriquecería mucho trabajar el equilibrio entre el liderazgo técnico y el liderazgo emocional, algo que Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi (2015) vinculan al género.

Compartimos con Herrera (2012) que una medida de las políticas públicas en educación debería ser iniciar y desarrollar un sistema de selección y formación de gestores de planteles educativos de todos los niveles. De estos depende el desarrollo de la organización educativa, y no como en ocasiones se considera, del tamaño de la organización. En ningún caso el tamaño de la institución representa un obstáculo para el desarrollo de políticas institucionales, siempre que se cuente con gestores comprometidos (Hénard, 2010).

Es necesario considerar que los aprendizajes varían en función de los tiempos de permanencia en la gestión, ya que, un gestor novel no actúa de la misma forma que un gestor experto. E incluso, sería de provecho indagar en las situaciones que se dan y sus carencias formativas en relación a la permanencia de algunos docentes en la gestión durante toda la trayectoria académica y profesional en la institución superior. Las instituciones educativas deben hallar un equilibrio entre el aspecto estrictamente técnico y los temas de fondo (Hénard, 2010).

Sería conveniente continuar la indagación sobre los aprendizajes de los gestores y las buenas prácticas teniendo en cuenta el binomio: cargo y área. Podría ser significativo que el desarrollo de la gestión en Ciencias Experimentales y el desarrollo de las tareas gestoras en Ciencias Sociales y Jurídicas, varíe mucho al existir diferentes reclamos académicos.

Como limitaciones se debe tener en cuenta que la validez externa de este estudio, como ocurre en todas las investigaciones de corte naturalista, no permite la generalización sino a contextos similares, aunque somos conscientes de que contribuye a comprender la realidad de estos profesionales y establece un marco de referencia y orientación para investigaciones similares y para iniciar propuestas futuras de mejora.

Otra de las limitaciones está relacionada con la sensibilidad de la información tratada por personas que todavía ostentaban el cargo. Es posible que, aunque se asegurase el anonimato, no quisieran tratar determinados temas que pudiesen interferirles, personal o profesionalmente.

Referencias

- Alasuutari, P., Brickman, L. y Brannen, J. (2008). *The sage handbook of social research methods*. Londres: Sage.
- Banco Mundial. (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promises*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bengoetxea Castro, E. (2012). La reforma de la gobernanza de la educación superior en la práctica. Puesta en práctica de los objetivos políticos en la gestión universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(2), 86-98
- Beraza, M. A. Z. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197.
- Boisier, S. (2010). Descodificando el desarrollo del siglo XXI: subjetividad, complejidad, sinapsis, sinergia, recursividad, liderazgo, y anclaje territorial. *Semestre Económico*, 13(27), 11-37.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-24. doi:10.7203/relieve.21.1.6403
- Bryant, A. y Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The sage handbook of grounded theory*. Londres: Sage.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.
- Contreras, F. y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(39), 152-164.
- De Filippo, D., Sanz-Casado, E., Urbano Salido, C., Ardanuy, J. y Gómez-Cardad, I. (2011). El papel de las bases de datos institucionales en el análisis de la actividad científica de las universidades. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(2), 165-189. doi:10.3989/redc.2011.2.797
- Ferrer, T. y de Pelekais, C. (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 148-163.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Giroto, M., Mundet, J. y Llinàs X. (2013). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político- financieras? *Revista de Educación*, 361, 95-116.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 32(129), 164-173.
- Herrera, M. (2012). Gerencia escolar y calidad de la educación. En L. Ugalde (Coord.), *Educación para transformar el país* (pp. 25-41). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello-Cerpe.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116
- Jarratt, A. (1985). *Report of the steering committee for efficiency studies in universities*. Londres: Committee of Vice-Chancellors and Principals.

- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro.
- Leal, M., Castañeda, A. y González, A. (2016). Costos ocultos, compromiso laboral y salud mental en los trabajadores académicos de una institución de nivel superior. *Global de Negocios*, 4(3), 85-99.
- Muñoz, E. (2005). Gobernanza, ciencia, tecnología y política: trayectoria y evolución. *Arbor*, 181(715), 287-300. doi:10.3989/arbor.2005.i715.413
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., Marúm-Espinosa, E. y Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 102-118. doi:10.1016/j.rides.2015.07.003
- Peiró, J. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Pérez, M. B. y Chávez, F. (febrero, 2014). Las buenas prácticas como factor de calidad en la inclusión social y educativa de la educación superior a distancia. Conferencia presentada en *el XIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara, México.
- Pons, F. J. y Ramos, J. (2012). Influencia de los estilos de liderazgo y las prácticas de gestión de RRHH sobre el clima organizacional de innovación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 81-98. doi:10.5093/tr2012a7
- Ramírez, T. G. y López, M. R. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 262-282.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salas, R. S. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2015). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Segredo, A. M. (2011). La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, 25(2), 164-177.
- Senra, G. M. S. (2011). El liderazgo académico del profesor universitario ante las actuales transformaciones en la educación. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*, 2(1), 77-88.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322.
- Villarruel, M. (2010). Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.

Breve CV de los autores

Josefa Rodríguez Pulido

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad Las Palmas de Gran Canaria (1997).
Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de la Laguna

(1985). Profesora Titular de Universidad impartiendo docencia en el Grado de Educación Social, Magisterio, en el Máster en Mediación e Intervención Familiar y el Máster de Formación del Profesorado. Desde 2011, hasta la actualidad, es directora del Grupo de Investigación Desarrollo Organizativo y Profesional (DOP), grupo formado por profesorado universitario y enfocado a la actividad docente en Instituciones Educativas, desarrollando proyectos de investigación financiados, y pertenece al Observatorio Internacional de la profesión Docente (OBIP). También es miembro del Grupo Edugedesis: e_learning e innovación metodológica de la ULPGC (2014). ORCID ID: 0000-0003-0195-0801. Email: josefa.rodriguez@ulpgc.es

Josué Artilés Rodríguez

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad Las Palmas de Gran Canaria (2014). Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Las Palmas de Gran Canaria (2007). Profesor desde el curso 2010-2011 impartiendo docencia en el Grado de Educación Social, Magisterio, Psicopedagogía, en el Máster en Mediación e Intervención Familiar y el Máster de Formación del Profesorado. Desde 2011, hasta la actualidad, es miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Organizativo y Profesional (DOP), grupo formado por profesorado universitario y enfocado a la actividad docente en Instituciones Educativas, desarrollando proyectos de investigación financiados, también pertenece al Observatorio Internacional de la profesión Docente (OBIP). También es miembro del Grupo Edugedesis: e_learning e innovación metodológica de la ULPGC (2014). ORCID ID: 0000-0002-2492-2486. Email: josue.artiles@ulpgc.es